Edice Geographica




# Proměny územní struktury základního školství v Česku

Silvie Kučerová

ČESKÁ GEOGRAFICKÁ SPOLEČNOST
1894




Edice Geographica, sv. 8

# PROMĚNY ÚZEMNÍ STRUKTURY ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKU

# Proměny územní struktury základního školství v Česku

Silvie Kučerová

Česká geografická společnost

Praha 2012

Publikace vznikla v rámci řešení výzkumného záměru Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze MSM 0021620831 „Geografické systémy a rizikové procesy v kontextu globálních změn“, grantového projektu na podporu excelence v základním výzkumu GA ČR č. P410/12/G113 „Výzkumné centrum historické geografie – Historical Geography Research Centre“ a grantového projektu GA ČR č. P404/12/P374 „Institucionální spolupráce v regionech jako nástroj překonávání prostorových nerovností v přístupu k elementárnímu vzdělávání“.

Publikace prošla recenzním řízením.

© Silvie Kučerová, 2012
© Česká geografická společnost, 2012
© Božena Kuldová (foto), 2012

ISBN 978-80-904521-8-3

# Předmluva

Předkládaná publikace byla vypracována s podporou tří výzkumných projektů: výzkumného záměru MSM 0021620831 „Geografické systémy a rizikové procesy v kontextu globálních změn“, grantového projektu na podporu excelence v základním výzkumu GA ČR č. P410/12/G113 „Výzkumné centrum historické geografie – Historical Geography Research Centre“ a grantového projektu GA ČR č. P404/12/P374 „Institucionální spolupráce v regionech jako nástroj překonávání prostorových nerovností v přístupu k elementárnímu vzdělávání“. Děkuji těmto institucím za podporu, bez níž by publikace vznikla jen obtížně.

Cílem předkládané publikace je na příkladu Česka identifikovat a interpretovat hlavní procesy charakterizující vývoj sítě základních škol v hospodářsky vyspělých zemích v posledních přibližně 50 letech s přihlédnutím k národním specifikům. S pomocí poznatků z několika modelových lokalit, kde došlo k uzavření základní školy, pak můžeme přiblížit důsledky uvedených procesů na stabilitu a fungování lokálních/regionálních společenství a nepřímo tak na kvalitu vnitřního rozvojového potenciálu oblastí. Publikace vychází z původní dizertační práce autorky s názvem „Územní diferenciace elementárního vzdělávání v Česku ve druhé polovině 20. století (Vliv na lokální a regionální rozvoj)“.

Je mojí milou povinností poděkovat všem, kteří přispěli ke vzniku této publikace. Na prvním místě musím jmenovat mého dlouholetého učitele a kolegu RNDr. Pavla Chromého, Ph.D. za to, že se objevil vždy, když bylo nejhůř. Můj dík za cenné rady patří neodmyslitelně mému muži RNDr. Zdeňkovi Kučerovi, Ph.D., hledači červené nitě v odborných textech, bez něhož bych se v labyrintu této studie jistě ztratila. Ráda bych pak poděkovala i všem ostatním, jež byli ochotni se mnou konzultovat různé části publikace, pomohli slovem či skutkem a také těm, kteří se stali objekty výzkumu. Publikace by nemohla vzniknout bez zkušeného redaktora RNDr. Víta Jančáka, Ph.D. Nakonec, ale ne v neposlední řadě, děkuji panu doc. RNDr. Ivanu Bičíkovi, CSc., jenž mi dal podnět k zaměření mého výzkumu venkovských škol, i když o tom možná neví.

Tuto knihu bych ráda věnovala in memoriam mému strýčkovi Mirkovi Holubovi nejen proto, že byl učitelem dějepisu a zeměpisu a kronikářem obce Ostroměř, ale především proto, že je mým profesním i lidským vzorem.

*Silvie Kučerová*

# Obsah

Předmluva . . . . . 5
Seznam tabulek, obrázků a příloh . . . . . 9

1. Úvod . . . . . 11
2. Geografie a vzdělávání . . . . . 17
   2.1. Vzdělávání jako geografické téma . . . . . 17
   2.2. Proměny přístupů k výzkumu socioprostorových aspektů vzdělávání . . . . . 24
      2.2.1. Přístupy první poloviny 20. století . . . . . 24
      2.2.2. Radikální přístupy 60. a 70. let 20. století . . . . . 27
      2.2.3. Přístupy posledních tří desetiletí . . . . . 29
      2.2.4. Výzkum aspektů vzdělávání v dichotomii město – venkov . . . . . 31
   2.3. Podmínky základního vzdělávání a jeho role v utváření prostorových společenství . . . . . 33
      2.3.1. Škola a stát . . . . . 35
      2.3.2. Škola a region . . . . . 38
      2.3.3. Škola a obec . . . . . 42
   2.4. Základní škola v síti socioprostorových vztahů . . . . . 46
3. Územní diferenciace základního školství v Česku . . . . . 51
   3.1. Současné zajištění základního vzdělávání . . . . . 51
      3.1.1. Druhy základních škol a jejich zřizovatelé . . . . . 51
      3.1.2. Geografické rozmístění škol a žáků . . . . . 53
   3.2. Vývoj územní diferenciace základního školství ve druhé polovině 20. století . . . . . 63
      3.2.1. Vývoj počtu základních škol v kontextu společenských změn . . . . . 63
      3.2.2. Proměny prostorové organizace sítě základních škol . . . . . 69
   3.3. Vymezení problémových území a potenciální důsledky uzavírání základních škol . . . . . 84
      3.3.1. Typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol . . . . . 92
      3.3.2. Potenciální důsledky uzavírání základních škol . . . . . 98
4. Dopad uzavírání základních škol na život lokálních společenství . . . . . 104
   4.1. Výběr zájmových území a charakteristika jejich školské sítě . . . . . 104
   4.2. Reflexe uzavření školy představiteli obecní samosprávy . . . . . 110

4.3. Reflexe uzavření školy místními obyvateli . . . . . 117
4.3.1. Symbolika malé venkovské školy . . . . . 119
4.3.2. Vliv politického prostředí na uzavírání škol . . . . . 122
4.3.3. Akt uzavření školy . . . . . 124
4.3.4. Klady a zápory malé venkovské školy . . . . . 132
4.3.5. Důsledky uzavření místní školy pro společenství . . . . . 135
4.4. Marginalizace obce a proměny života místního společenství v souvislosti s uzavřením školy . . . . . 142
5. Závěr . . . . . 146

Literatura . . . . . 154
Summary: Changes in the Territorial Structure of Primary Education in Czechia . . 171
Rejstřík . . . . . 195
Přílohy . . . . . 197

# Seznam tabulek, obrázků a příloh

## Tabulky


Tab. 1 Základní školy podle zřizovatele, 1. 9. 2009, Česko . . . . . 52
Tab. 2 Kontingentní tabulka četností obcí podle kategorizovaných počtů obyvatel 6–14 let k 1. 3. 2001 a přítomnosti základní školy v obci k roku 2004, obce Česka . . . . . 56
Tab. 3 Podíl žáků ve třídách víceletých gymnázií odpovídajících 2. stupni základní školy z celkového počtu žáků 2. stupně základního vzdělávání . . 60
Tab. 4 Vývoj celkového počtu základních škol, 1961–2004 (vybrané roky) . . . . . 70
Tab. 5 Procentuální index vážených počtů základních škol podle populační velikosti obcí, 1961 až 2004 (vybrané roky), Česko . . . . . 82
Tab. 6 Bazický index váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky) . . . . . 97
Tab. 7 Vybrané charakteristiky uzavřených základních škol v modelových lokalitách . . . . . 107
Tab. 8 Respondenti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů . . . . . 119


## Obrázky


Obr. 1 Pozice základní školy v systému socioprostorových vztahů . . . . . 47
Obr. 2 Počet škol na 100 žáků, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem (2001) . . . . . 58
Obr. 3 Počet žáků na počet škol, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem (2001) . . . . . 59
Obr. 4 Struktura základních škol v Česku podle počtu žáků ve školním roce 2009/10 . . . . . 60
Obr. 5 Věkové složení žáků základních škol podle jednotek věku, 1. 9. 2009 . . . . . 61
Obr. 6 Věkové složení obyvatelstva podle jednotek věku, 31. 12. 2009, Česko . . . . 61
Obr. 7 Vývoj počtu základních škol, školní roky 1921/22–2009/10, Česko . . . . . 65
Obr. 8 Vyšetřené základní školy zaniklé v důsledku povrchové těžby a výstavby průmyslových objektů . . . . . 72
Obr. 9 Přítomnost základní školy v obci ve vztahu ke krajské hranici, 1961–2004 (vybrané roky) . . . . . 74–75
Obr. 10 Vážený počet základních škol v obcích Česka ve vztahu k okresní hranici, 1961–2004 (vybrané roky) . . . . . 78–79

Obr. 11 Vývoj počtu úplných a neúplných základních škol podle populační velikosti . . . . . 81
Obr. 12 Obce Česka, v nichž se mezi roky 1961 a 2004 nenacházela základní škola . . . . . 86
Obr. 13 Obce Česka bez základní školy a s nestabilní školskou sítí . . . . . 87
Obr. 14 Obce Česka se stabilní sítí neúplných základních škol . . . . . 88
Obr. 15 Index změny váženého počtu základních škol mezi roky 1961 a 2004, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem, Česko . . . . . 89
Obr. 16 Index změny hustoty zalidnění mezi roky 1961 a 2001, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem, Česko . . . . . 90
Obr. 17 Typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem . . . . . 95
Obr. 18 Vývoj průměrných hodnot váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky) . . . . . 96
Obr. 19 Vybraná modelová území a modelové lokality . . . . . 106
Obr. 20 Vnímání marginálního postavení obce v souvislosti s uzavřením základní školy . . . . . 143

## Přílohy

Příloha 1 Vybrané charakteristiky budov sledovaných uzavřených základních škol . . . . . 198
Příloha 2 Budovy sledovaných uzavřených základních škol v letech 2008, 2009, 2011 . . . . . 201
Příloha 3 Oznámení o zrušení základní školy v Bušanovicích . . . . . 205
Příloha 4 Dotazník pro terénní výzkum . . . . . 206

## Zkratky

ČSÚ – Český statistický úřad
JZD – jednotné zemědělské družstvo
MDŽ – Mezinárodní den žen
MNV – místní národní výbor
MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
PoÚ – obec s pověřeným obecním úřadem
ORP – obec s rozšířenou působností
RVP – rámcový vzdělávací program
ŠVP – školní vzdělávací program
ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání
VŘSR – Velká říjnová socialistická revoluce

# 1. Úvod

Současná postmoderní společnost v hospodářsky vyspělých zemích si klade za cíl zpřístupnit vzdělávání co nejširšímu počtu jedinců. Mimo jiné proto, že vzdělání (znalosti, dovednosti, know-how) považuje za „hybnou sílu" rozvoje (Lundvall, Johnson 1994), „surovinu" pro fungování ekonomiky (Cooke, Piccaluga, eds. 2006) a nezbytnou součást kultury, jejího předávání a reprodukce (Kučerová 2011, Řezníčková 2006). Přesto se tato „znalostní" společnost jen obtížně vypořádává s řadou nerovností v přístupu ke vzdělávání. Široké spektrum nerovností bývá pociťováno především v oblasti sociální a kulturní. Ve vědě, politice, médiích, na veřejnosti slýcháme denně o diskriminacích nejrůznější povahy (etnické, rasové, genderové aj.), o nerovných šancích některých skupin obyvatel, o jejich částečném či úplném vyloučení ze vzdělávání (viz např. Florián 2009; Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997; Matějů, Straková, Veselý, eds. 2010; Warrington 2005). O čem se však diskutuje mnohem méně, jsou územní nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, přestože rozdíly tohoto typu nejsou zanedbatelné a jejich řešení bývá omezené.

Územní rozdíly v přístupu ke vzdělávání vycházejí z obecné podstaty nerovnoměrného rozmístění jevů v prostoru a z povahy vývoje geografické organizace společnosti (Hampl 1998). V moderním a postmoderním období vývoje společnosti se jednotlivé části celku (např. regiony) výrazně specializovaly pro určité funkce. Obyvatelstvo, hospodářské aktivity, služby aj. se koncentrovaly do pro ně nejpříhodnějších lokalit a oblastí a rozvinutá doprava a komunikační technologie umožňují dojížďku za těmito aktivitami či přístup k nim v případě jejich potřeby. Celý systém (geografický prostor) se tak stává provázaný skrze nejrůznější vztahy, jelikož specializované části se vzájemně potřebují, doplňují, využívají. Některé více intenzivně (centra, rozvojové osy), jiné méně až zdánlivě vůbec (periferie). Prostor se tedy stal polarizovaný z hlediska rozmístění aktivit, jejich dopadů, řízení a autonomie. Z důvodu vzájemné potřebnosti jednotlivých lokalit a regionů se sice tato polarita částečně snižuje, omezuje a objevují se alternativní řešení prostorové organizace některých aktivit, přesto existují oblasti se snadnějším přístupem k většímu spektru aktivit a zdrojů než jiné (Havlíček, Chromý 2001).

Obdobně je tomu s prostorovou organizací vzdělávání. Existují lokality a regiony, v nichž působí velké množství vzdělávacích institucí, a proti nim území,

jejichž obyvatelé musejí za takovou službou dojíždět, byť se jedná o nejnižší, základní stupeň vzdělávání. Pomíjíme nyní možnosti, které nabízí distanční vzdělávání, např. formou takzvaného e-learningu (Zounek 2009; Hannum a kol. 2009). Díky takové organizaci vzdělávání se může prostřednictvím informačních a komunikačních technologií studující vzdělávat téměř z libovolného místa. Nicméně opět jen za určitých podmínek. I zde se potýkáme s celou řadou diskriminací a omezení v přístupu, pouze vzdálenostní a sociální nerovnosti nahrazuje nerovný přístup ke zmíněným informačním technologiím: neznalost práce s technologiemi, nemožnost pořídit si je (např. z ekonomických důvodů), chybějící či slabý příjem internetového připojení apod.

Doprava sice dnes umožňuje překonat i velké vzdálenosti, nicméně samotné přemisťování zabírá čas a je třeba na něj vynakládat nemalé finanční prostředky. Dojíždění za studiem do značné míry znevýhodňuje ty, kteří musejí cestu podstoupit, proti těm, jež mají příslušnou vzdělávací instituci výrazně blíže. Jak ukázali například Hampl, Gardavský, Kühnl (1987), prvně uvedená skupina představuje zejména obyvatele sídel nacházejících se na nižších stupních velikostně-významové sídelní hierarchie, spádujících k centrům osídlení, kde se populace, resp. lidské aktivity, a tudíž i poptávka po nich koncentrují. S velkou mírou zjednodušení bychom tak mohli konstatovat, že zatímco v hierarchicky vyšších centrech jsou nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání postiženy „pouze" sociálně segregované a ekonomicky slabé skupiny obyvatel (Sýkora, ed. 2010), nutnost dojížďky a s ní spjatá omezení a nevýhody v populačně menších sídlech, ve venkovských, necentrálních oblastech postihují tamní obyvatelstvo plošně na základě jejich územní příslušnosti. Nicméně i ve venkovském prostoru existují značné rozdíly v distribuci škol a proměnách jejich rozmístění v čase (Kučerová, Kučera 2009a).

Přes naléhavost této problematiky řešila dosud geografie prostorové aspekty vzdělávání nedostatečně. Dokonce bychom mohli konstatovat, že pedagogika a sociologie vzdělávání se na tomto poli angažují více (např. Gulson, Symes, eds. 2007; Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997 aj.). Nejčastěji se vztah vzdělávání a prostoru diskutuje jako dílčí téma v rámci šířeji zaměřených geografických výzkumů, jako např. regionální rozvoj (Dostál, Markusse 1989; Selman 2001), rozvoj venkovských, problémových a periferních oblastí (např. Jančák a kol. 2008; Pacione 1984; Perlín, Kučerová, Kučera 2010) anebo naopak proti tomu rozvoj metropolitních a jádrových oblastí (Hamnett 2003). Existuje pouze velmi málo studií, které by se zabývaly přímo otázkami souvisejícími s prostorovou organizací vzdělávání, jejími proměnami v čase, příčinami a důsledky vývoje školské sítě (např. Bajerski 2011; Kearns a kol. 2009; Lauko a kol. 2011; Marsden 1977; Ribchester, Edwards 1999). Nadto se většina uvedených výzkumných směrů v otázkách vzdělávání soustřeďuje spíše na vlastní „výstupy" předávání znalostí a dovedností. To jest na nositele těchto znaků. Na kvalitu lidských zdrojů jako vnitřního potenciálu rozvoje území. Výzkumníci často diskutují úspěšnost a neúspěšnost, výhodné či nevýhodné pozice regionů a lokalit z hlediska rozvoje s ohledem na vzdělanost tamní populace, kvalifikaci

a systém hodnot obyvatel. Víceméně na okraji zájmu doposud zůstává strana „vstupů" – analýza institucionálního prostředí zajišťujícího případné předpoklady regionálního rozvoje. Tedy rozmístění škol (různých druhů a společností různě oceňovaných škol), podoba školské sítě a její nerovnosti. Geografie pak téměř opomíjí studium významu vzdělávání pro utváření místního prostředí, charakteru lokálních a regionálních společenství, pro podporu a aktivizaci aktérů v místě. Jinými slovy nacházíme méně publikací věnujících se významu škol(y) pro rozvoj regionů než těch, které řeší úlohu lidských zdrojů pro charakteristiky regionu a jeho šance.

Zúžíme-li problematiku pouze na vzdělávání základní, všeobecné, na rovnost přístupu k němu a proměny prostorové organizace tohoto stupně vzdělávání, nalezneme takových prací ještě méně. Prostorové nerovnosti v přístupu k základnímu vzdělávání bývají podceňovány (Hargreaves, Kvalsund, Galton 2009), nerespektovány a neřešeny (Solstad 1997). Přitom proměny sítě základních škol patří k neméně významným už jen s ohledem na to, že takových škol je absolutně nejvyšší počet v každém státě a dotýkají se maximálního možného počtu obyvatel. Územní rozmístění základních škol bylo dlouhodobě nejvíce rovnoměrné a vykazovalo nejnižší míru koncentrace – základní škola je přítomná i na venkově a v necentrálních oblastech. Přesto začalo v průběhu 20. století docházet k mnoha změnám v organizaci základního školství. Profesionalizace školství si vynucovala upřednostnění vzdělávání ve větších, plně vybavených školách s vyšším počtem odlišně specializovaných učitelů. Vylidňování některých částí venkova a demografické změny v hospodářsky vyspělých státech nedovolují dostatečně naplnit některé malé venkovské školy. V neposlední řadě i větší prestiž městských škol a pracovně-dojížďkové vztahy rodičů, které samotné jsou orientovány na větší sídla, to vše má za následek výrazné proměny školské sítě většiny hospodářsky vyspělých zemí.

V českém prostředí nicméně zůstávala přesná podoba uvedených změn během celého 20. století nespecifikována. Na dlouhou dobu poslední analýza podoby sítě základních škol na území celého Česka a jejích vybraných podmíněností byla zpracována pro potřeby Atlasu republiky Československé (1935). Na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze bylo v 80. a 90. letech 20. století zpracováno několik studií na nižší regionální úrovni, věnovaných změnám základní občanské vybavenosti sídel, tedy i otázce školství (např. Kubíková 1998, Lukášek 1991, Mňuk 1985, Mokříšová 1989). Nicméně pokusy o zhodnocení celé sítě základních škol, jejích proměn, natož širší diskuse důsledků z hlediska společenského, hospodářského či kulturního na makroregionální úrovni nebyly zaznamenány. Proto se tématem této publikace, navazující na předchozí prvotní studie autorky a spoluřešitelů jejího výzkumného týmu (např. Kučerová 2008a, b; Kučerová, Kučera 2009a, b; Kučerová, Kučera, Chromý 2010; Kučerová a kol. 2011), stala analýza prostorových změn základního vzdělávání v Česku a identifikace klíčových procesů ve vývoji školské sítě. Druhé hlavní téma publikace představuje upřesnění a interpretace důsledků proměn školské sítě na rozvoj mikroregionů a lokalit, souvislost s marginalizací

(periferializací) obcí a regionů, a na výslednou podobu kulturního prostředí a fungování místních komunit.

Publikace si klade za cíl nastínit vhodné uchopení a lepší vzájemné provázání řešení témat prostorové organizace základního školství, nerovného přístupu ke vzdělávání a výchově, kvality lidských zdrojů (lidského a sociálního kapitálu), rozvoje znevýhodněných oblastí, socioekonomických a kulturních podmíněností vzdělávání a obsahu vzdělávání. Dominantní pozornost se zde věnuje analýze a interpretaci vývoje územní diferenciace v poskytování základního vzdělávání. Na poznání dopadů těchto prostorových nerovností na fungování společnosti, zejména na mikroregionální úrovni. Výzkum se soustředí na analýzu změn, které se udály na území Česka ve druhé polovině 20. století. Tedy v období, v němž se očekávají projevy nastupující obecné transformace společnosti z industriální na postindustriální a specifické nápravné posttotalitní transformace v Česku po roce 1989 (viz Hampl 2005). Výzkum se omezuje na analýzu základního školství, jehož absolvování je pro občany České republiky povinné ze Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), a proto by k němu měli mít všichni žáci v daném věku garantovaný rovný přístup. Jsme si vědomi, že slovo „základní" škola neplatí pro všechna období, o nichž bude řeč, název prošel v průběhu 20. století mnoha proměnami. Přesto máme vždy na mysli základní povinnou školní docházku, ať už fungovala 8 nebo 9 let, ale vyjadřovala přibližně tytéž potřeby společnosti – dát žákům do výbavy všeobecné a základní znalosti, dovednosti a hodnoty, které byly v dané době považovány (nebo byly ideologicky označeny) za klíčové pro život.

Na cíle publikace můžeme nahlížet z několika úhlů pohledu: obecně vědní, empirické, tj. poznávcí a aplikační. V obecně vědní rovině si publikace klade za cíl vymezit pozici geografie ve výzkumu vzdělávání a definovat předmět disciplíny „geografie vzdělávání" (podle Johnston 2000, Wahla 1988).

Cíle v empirické rovině sledujeme na dvou různých řádovostních úrovních: na národní (makroregionální) úrovni celého Česka a na úrovni mikroregionální a lokální – tj. v zájmových územích. K nim se vážou následující otázky, na které se pokusíme nalézt odpověď.

Na makroregionální úrovni:

1. Analyzovat vývoj sítě základních škol ve druhé polovině 20. století a následně identifikovat a vysvětlit hlavní procesy charakterizující tento vývoj: Jak se měnila síť základních škol v Česku ve druhé polovině 20. století? Které hlavní procesy charakterizují vývoj sítě základních škol v posledních 50 letech? Charakterizují vývoj sítě základních škol obdobné procesy, které lze pozorovat v obecných proměnách geografické organizace společnosti? Které hlavní faktory způsobují proměny školské sítě? Ve kterých oblastech Česka a ve kterém období docházelo k největším úbytkům počtu základních škol? Existují v Česku oblasti, v nichž se síť základních škol ve sledovaném období naopak zahušťovala? Jaké jsou hlavní příčiny zániku škol v jednotlivých oblastech Česka a v jednotlivých sledovaných časových etapách? Jak

spolu vzájemně souvisejí oblasti s největší intenzitou zanikání škol a oblasti vymezené jako periferní/marginální?

Na mikroregionální a lokální úrovni:

2. Zjistit, zda a případně jaký, má dopad proces koncentrace základního vzdělávání (uzavírání malých škol) na život místních společenství: Které události a procesy následovaly po uzavření školy v obci? Změnila se nějak stabilita a fungování místního společenství po uzavření školy v obci? Můžeme regiony s vysokou koncentrací uzavřených základních škol a obce, v nichž byla základní škola zrušena, považovat za periferní/marginalizované a v jakém smyslu?
3. Zhodnotit vnímání významu školy pro život lokálního společenství a rozvoj obce místními obyvateli: Co představuje základní škola pro venkovskou obec? Jaké jsou klady a zápory (ne)přítomnosti školy v obci? Jak je vnímán zánik školy v sídle/obci místními obyvateli a aktéry v území?

Výzkum v empirické rovině můžeme tedy charakterizovat jako hledání odpovědi na otázku: Jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence/neexistence základní školy v obci?

V neposlední řadě si pak publikace klade za cíl s ohledem na možnou aplikaci zjištěných poznatků nastínit potenciální oblasti spolupráce geografie jednak s dalšími vědními disciplínami, jichž se otázky spojené s poskytováním vzdělávání dotýkají, a jednak s institucemi v oblasti aplikovaného výzkumu, regionální politiky a regionálního rozvoje a politiky školské.

Naplňování výše představených cílů a řešení výzkumných otázek odpovídá také struktura publikace, kterou můžeme rozdělit do tří hlavních částí. V první části se zabýváme teoretickými východisky studia, ve druhé makroregionální analýzou proměn prostorové organizace vzdělávání v Česku ve druhé polovině 20. století a ve třetí mikroregionálním a lokálním šetřením důsledků změn v přístupu k základnímu vzdělávání pro život místních komunit. V každé kapitole je před vlastním představením výsledků výzkumu podrobně popsána jeho metodologie.

V první části publikace představujeme předmět studia geografie vzdělávání, hodnotíme stav poznání na tomto poli, stručně pojednáváme o vývoji myšlení v české i zahraniční geografii, pedagogice a sociologii vzdělávání vztahující se k otázkám socioprostorových vztahů vzdělávání. Dále definujeme základní podmínky fungování školství na jednotlivých měřítkových úrovních a souvislosti vzdělávání s utvářením prostorových společenství na různých měřítkových úrovních. Závěr kapitoly se znovu vrací k definici a předmětu studia geografie vzdělávání, konkrétně k jeho upřesnění pomocí názorného schématu a představení několika rovin výzkumu tohoto tématu v geografii. Tyto roviny jsou užity i dále při strukturování jednotlivých kroků výzkumu ve druhé a třetí části.

Ve druhé části je analyzován dlouhodobý vývoj územní diferenciace Česka z hlediska počtu a rozmístění základních škol a jejich jednotlivých typů

v kontextu obecného vývoje společnosti i specifických historických událostí a procesů odehrávajících se na území našeho státu. Cílem kapitoly je vysvětlit současný stav prostorové organizace základního školství v Česku, definovat problémy a potenciální rizika vyplývající z nerovnoměrného vývoje školské sítě. V závěru vymezujeme území znevýhodněná v dostupnosti základního školství, území nejvíce postižená hlavním vývojovým procesem, tedy uzavíráním malých venkovských škol, s ohledem na jejich budoucí rozvojový potenciál.

Cílem třetí části je analyzovat důsledky uzavírání základních škol na život lokálních společenství prostřednictvím šetření ve vybraných modelových územích, která by měla reprezentovat oblasti nejvíce znevýhodněné proměnami školské sítě, tedy nejvíce postižené uzavíráním škol. Prostřednictvím analýzy anketárního korespondenčního šetření mezi představiteli obecních samospráv a zejména pak analýzy hloubkových rozhovorů s osobami, jež měly bezprostřední zkušenost s místní uzavřenou školou, jsme rekonstruovali obecný příběh uzavření malé venkovské školy a její úlohy v životě lokálního společenství. Na základě uvedených skutečností jsme se pokusili identifikovat vztah mezi uzavřením základní školy v obci a znevýhodněním vnímaným místními obyvateli.

V závěru se potom snažíme uvést hlavní poznatky našeho výzkumu a zodpovědět otázky, jež byly položeny v úvodu publikace.

Tato publikace by měla postihnout obě hlavní dimenze geografického výzkumu vzdělávání: Na jedné straně prostorové rozmístění základních škol a identifikaci hlavních vztahů mezi nimi a na straně druhé regionální dopady procesů odehrávajících se v síti základních škol na příkladě konkrétních lokalit. Pouze vzájemným propojením obou dimenzí, a především pak řady dalších poznatků příbuzných vědních disciplín, je možné pochopit komplexní problematiku poskytování, přijímání a výsledků vzdělávání. Tato publikace je jen dílčím a nutně omezeným příspěvkem k onomu poznání.

# 2. Geografie a vzdělávání

Tato kapitola si klade za cíl teoreticky uvést a zarámovat studovanou problematiku. Pokusíme se představit předmět studia geografie vzdělávání, zhodnotit stav poznání na tomto poli a stručně pojednat o vývoji myšlení v české i zahraniční geografii, případně pedagogice a sociologii, vztahující se k otázkám prostorových vztahů vzdělávání. Dále jsou definovány základní podmínky fungování školství na jednotlivých měřítkových úrovních, souvislosti vzdělávání a utváření prostorových společenství. V závěru se na základě výše uvedených skutečností pokusíme pomocí schématu představit několik rovin geografického výzkumu vzdělávání.

## 2.1. Vzdělávání jako geografické téma

Ačkoli problematika vzdělávání je tradičně považována spíše za výsadu pedagogů, i geografie může k tomuto tématu přispět sobě vlastním studiem reality. Jak uvádí Hampl (1998), předmětem geografie, kterou lze označit za tzv. komplexní vědu, by mělo být zkoumání organizace (uspořádání) relativně komplexních celků a vnějších vztahů mezi částmi takových celků (vztahy mezi elementy). Pokud označíme jednotlivá školská zařízení za elementy (části) a celý školský systém (např. určitého státu) za relativně komplexní celek, bude se geografie zabývat vzájemnými podmíněnostmi mezi různými vzdělávacími institucemi: Kterak přítomnost či nepřítomnost jedné ovlivňuje existenci jiné, jak rozhodování jedné nebo více institucí ovlivňuje podobu celého systému nebo jeho určité části (např. pouze systému škol základních nebo vysokých či soukromých apod.)? Stejně tak ovšem nemusí být komplexním celkem školský systém, ale určité území, stát, region. Geografie pak může studovat vnější vazby mezi školou a dalšími v daném území, ať už přírodními či společenskými: Jaký mají vliv přírodní podmínky (např. tvary reliéfu – rozmístění pohoří, nížin) na rozmístění škol? Jak pracovní vztahy rodičů, jejich dojížďka do práce, ovlivňují rozhodnutí, do jaké školy nechají zapsat své dítě – bude to škola v místě bydliště nebo blízko jejich pracoviště? Geografie může zkoumat také vztah školy vůči jejímu okolnímu prostředí, a to ne jen bezprostřednímu zázemí: Jak přítomnost/nepřítomnost školy v sídle ovlivňuje život místní komunity, rozvoj

regionu apod.? To, co nebude předmětem zájmu komplexní vědy geografie, jsou vnitřní podmíněnosti elementů, částí celku. Těmi se zabývají vědy tzv. elementární (Hampl 1998). Geografie se tedy nebude zabývat děním uvnitř škol: například vztahy mezi žáky a učitelem, natož podobou vzdělávacího procesu.

Stejně jako se vymezují dílčí systematické geografické disciplíny studující určité sféry v rámci komplexního celku (například geografie zemědělství, geografie obyvatelstva aj.), definoval v zásadním geografickém díle, The Dictionary of Human Geography (Slovník humánní geografie) Johnston (2000) také geografii vzdělávání (v originále „geography of education"). Dílčí obor, který by se měl přímo specializovat na výzkum prostorových aspektů vzdělávání a výchovy. Podle Johnstona (2000, s. 203) představuje geografie vzdělávání „studium územních rozdílů v poskytování, přijetí a výstupech vzdělávacích zařízení a prostředků".

Na základě příkladů uváděných ve zmiňovaném slovníkovém hesle a v pracích několika dalších autorů (Bradford 1991, Marsden 1977, Wahla 1988) lze shrnout, že geografie vzdělávání by se měla zabývat:

1. Umístěním, prostorovým rozmístěním různých vzdělávacích institucí jakožto prvků občanské vybavenosti, které zabezpečují reprodukci a zmnožování vybraných znalostí, dovedností, postojů a hodnot v rámci společnosti.
2. Geografickými podmíněnostmi přístupu ke vzdělávání z hlediska všech řádovostních úrovní (od lokality po celou planetu). Geografickými podmíněnostmi přístupu ke vzdělávání se rozumí například prostorová dosažitelnost školských zařízení (včetně uvažování jejich kapacity přijímat žáky), nebo různorodost sociálního, ekonomického a kulturního prostředí regionů, která následně ovlivňuje přístup, postoj a motivace žáků (případně jejich rodičů) ke vzdělávání. Do tohoto okruhu výzkumu lze zařadit i studium prostorových dopadů vzdělávací politiky, opatření přijatých ve školské politice apod.
3. Výstupy vzdělávacího procesu. Tedy nositeli poznatků a dovedností (absolventy jednotlivých stupňů vzdělávání) a jejich vlivu na okolní prostředí v každodenním jednání, rozhodování, zapojení do pracovního procesu. Otázkami produkce pracovní síly (kvalifikace) a vytváření potenciálu rozvoje území (úrovně dosaženého vzdělání, životní hodnoty jedinců), jelikož skrze nerovnoměrné rozmístění osob s určitým druhem znalostí a dovedností v prostoru a v důsledku nestejného uplatňování znalostí a dovedností jedinců vznikají další regionální i sociální nerovnosti a nové vazby v prostředí.

Prvním, a na dlouhou dobu i posledním, kdo vnesl koncept geografie vzdělávání do české vědy, je Wahla (1988). Vlivem své doby a převahy témat v české geografii tehdy řešených však chápe a vymezuje předmět studia „geografie vzdělání obyvatelstva", jak tuto disciplínu nazývá, proti Johnstonově (2000) definici velmi úzce (s. 25): „Geografie vzdělání obyvatelstva (...) studuje vliv socioekonomických faktorů na teritoriální rozmístění a územní struktury vzdělávacích soustav, obecné zákonitosti vzniku a vývoje těchto soustav v regionálním a globálním měřítku." Už jen užití pojmu „vzdělání" se v této souvislosti

jeví jako nepříliš vhodné. Podle Bertranda (1998) aj. totiž „vzdělávání" označuje proces osvojování znalostí, dovedností, postojů a hodnot, zatímco „vzdělání" můžeme chápat spíše jako produkt, výsledek tohoto procesu. Když jsou tak podle Wahly (1988) objektem zkoumání jím definovaného geografického oborou a) vzdělávací soustavy, b) vzdělávací instituce, c) osoby vzdělávající, d) osoby vzdělávané a e) obyvatelé území z hlediska dosažené kvalifikace, zahrnuje tento výčet jak proces, tak jeho výstupy. Označení procesu, tedy „vzdělávání" by mělo být nadřazené okamžitému dosaženému stavu „vzdělání". Dále je otázkou, proč by se měla geografie vzdělávání omezovat pouze na výzkum vlivu „socioekonomických faktorů", jak se na s. 25 uvádí, když podobu územních struktur ovlivňuje celá řada dalších faktorů včetně fyzickogeografických, kulturních, historických apod. (viz Bradford 1991; Green, Letts 2007; Kvalsund 2004a aj.). Především však Wahlovo (1988) pojetí disciplíny předpokládá pouhý popis určitého dosaženého stavu prostorového vzorce různých jevů a neuvažuje hlubší příčiny a již vůbec ne důsledky takového uspořádání. V jeho publikaci dominují příklady práce se statisticky dobře podchytitelnými ukazateli (dosaženého vzdělání obyvatelstva, struktury vzdělávacích zařízení v určitých regionech, výdajů ve školství a financování školství). Ačkoli se zde objevují i některé složitější analýzy, např. vzájemného vztahu míry negramotnosti a dalších socioekonomických a sociokulturních ukazatelů, které se zdají být ovlivněny pracemi Park, Burgess, Mackenzie (1925), Marsden (1977) aj., Wahla (1988) je blíže nerozvádí.

Obecně lze konstatovat, že pozice geografie vzdělávání v rámci geografie není příliš zřetelná. To je do značné míry podmíněnou její nedostatečnou institucionalizací (etablováním výzkumného směru), její existence nevstoupila výrazněji do povědomí veřejnosti, ostatních vědních oborů, ba dokonce geografů samotných. Kromě Johnstonovy (2000) definice a určité modifikace této disciplíny u Wahly (1988), se s jejím vymezením setkáváme dále již pouze u několika málo autorů. Marsden (1977, s. 21) uvádí, že „geografie vzdělávání je teprve ve svých počátcích", sám však příslušnou disciplínu nijak nedefinuje. Přínos jeho příspěvku spočívá v alespoň stručném nastínění, jakým způsobem může geografie se svojí teorií a metodologií přispět ke studiu vzdělávání (na příkladu historických studií vzdělávání ve Velké Británii). Hones, Ryba (1972) užívají zmiňovaný pojem dokonce v názvu svého článku („Why not a geography of education?" / „Proč ne geografie vzdělávání?"), v němž se ptají, proč dosud nebyla ustanovena vědní disciplína geografie vzdělávání, když mohou existovat takové specializované obory jako geografie voleb, geografie zdravotnictví apod. Sami se taktéž omezují na pouhý výčet příkladů dílčích výzkumných témat, nikoli na vymezení disciplíny geografie vzdělávání jako takové, a kritický rozbor jejího přínosu pro vědu a praxi. „Geography of education / Geografie vzdělávání" figuruje v klíčových slovech studie Walkera, Clarka (2010), která je vhodným novodobým příkladem výzkumných trendů v rámci této disciplíny, stejně jako Kearns a kol. (2009). Ti se však ustáleného pojmu nedrží a používají poněkud užší označení „geography of schooling" (do češtiny obtížně

přeložitelného jako „geografie školního vzdělávání“ nebo možná též „aspektů týkajících se školy“). Nejdále tak asi docházejí Butler, Hammnett (2007) v monotematickém čísle časopisu Urban Studies věnovaném prostorovému a společenskému znevýhodňování a vyloučení ve městech s ohledem na vzdělávání. Autoři přímo hovoří o geografii vzdělávání, na sbírce příspěvků v čísle ukazují její šíři a zaměření. Nicméně pouze v městském prostředí, na specifických problémech městské populace. Tohoto zúžení problematiky jsou si autoři vědomi a v úvodu článku diskutují příčiny většího zájmu badatelů i praxe o otázky zajištění vzdělávání ve městech proti venkovu. Příslib probouzejícího se zájmu o geografii vzdělávání, alespoň v britském prostředí, snad nejnověji dává právě vyšlá publikace Holloway, Jöns (2012).

Vyjdeme-li z textu Johnstona (2000), také on uvádí za příklad velmi malý počet prací z oblasti geografie vzdělávání. Cituje studii Bradforda (1991), který se zabývá prostorovými dopady celonárodního hodnocení prestiže britských škol, ale na geografii vzdělávání se přímo neodkazuje. Druhá uváděná publikace Bondi, Matthews, eds. (1988) představuje výstup z pracovního semináře Studijní skupiny sociální geografie Institutu britských geografů, kde jsou mezi přispěvateli vedle geografů také pedagogové, sociologové a politologové. Taková publikace sice poukazuje na potřebu interdisciplinární spolupráce v oblasti vzdělávání, zároveň však dokumentuje naprostý nedostatek geografických prací v daném oboru a přejímání geografických výzkumných témat jinými vědními disciplínami.

Zatímco v geografii tedy nebyla výzkumná témata spojená s problematikou vzdělávání více rozpracována, například v anglo-americkém světě se na tomto poli silně angažují společenské vědy jako pedagogika a sociologie. Je nutné poznamenat, že vědy o vzdělávání („education science“) v západních zemích se velmi liší od tradiční pedagogiky v českém prostředí, jsou pojímány daleko šířeji. Například Průcha (2002, s. 31) k tomu poznamenává: „Pedagogika se v anglo-saském prostředí (a odtud i v mezinárodních kodifikacích) chápe jako soubor věd o edukaci zahrnujících teorii a výzkum. Tradiční české pojetí pedagogiky (s důrazem na její normativní funkci) se tak jeví jako zúžené.“ V rámci anglo-amerických společenských věd se poměrně úspěšně konstituovala vědní disciplína „sociology of education“ – viz Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. (1997), která se svým zaměřením snaží pokrýt i témata dotýkající se geografie, jako vztah školy a jejího zázemí, škola a místo, škola a komunita, nerovný přístup ke vzdělávání apod. Průcha (2002) tento obor označuje jako „sociologickou pedagogiku“, zatímco Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádějí pojem „pedagogická sociologie“. Podle našeho názoru by bylo vhodnější užít doslovný překlad „sociologie vzdělávání“. Ať tak či onak, rozhodující je, že podobný obor, který by měl pomoci pedagogické teorii i praxi zjišťovat socioprostorové souvislosti vzdělávání, z českého pedagogického (případně sociologického) výzkumu téměř vymizel. Za jeden z výstupů v tomto směru by se dal považovat sborník příspěvků z pedagogické konference ze 60. let 20. století (Hintnaus, ed. 1969) a teprve v posledních letech se iniciativou Ústavu pedagogických věd

v Brně formuje výzkumná skupina zabývající se vztahem školy a jejího zázemí (Emmerová 2000; Trnková, Knotová, Chaloupková 2010; viz též monotematické číslo časopisu Studia Paedagogica 2008 věnované tématu „Škola a místo").

Na druhou stranu pokud se prostorovými aspekty vzdělávání zabývá výhradně obor na pomezí pedagogiky a sociologie, mnohé souvislosti zůstávají v takovém případě nutně opomíjené. Sociologie vzdělávání, narozdíl od geografie, řeší dominantně společenské důsledky vzdělávání, přičemž příčiny zpravidla spíše konstatuje a pojímá je jako dané – determinované určitými vnějšími faktory. Příkladem může být publikace vydaná australskými pedagogy – Gulson, Symes, eds. (2007). V jejím úvodu stojí sice jako motto výrok vyznívající pro geografy velmi příznivě (s. 1): „Zdá se, že geografie se nyní stává nejpopulárnější akademickou disciplínou ze všech. (Eagleton 1997)." Ovšem to, co je v publikaci středem zájmu, není vlastní geografie, nýbrž snaha o začlenění konceptu prostorovosti do výzkumů prováděných v pedagogice a sociologii. Nejedná se nadto ani o systematickou práci s prostorem, výzkum uspořádání prostoru, jako spíše o pouhou snahu hovořit o prostoru, zmiňovat tento pojem. Závěrem příspěvku Greena, Lettse (2007) je tak například triviální konstatování, že prostor není homogenní a že na různých místech panují různé společenské, přírodní, kulturní a hospodářské podmínky, které je třeba uvažovat při analýze vzdělávacího procesu.

Dále se pedagogové a sociologové vzdělávání ve svých výzkumech soustředí na přílišný územní detail: modelové situace, případové studie jediné školské instituce apod. Pokud analyzují prostorovou diferenciaci vzdělávání, děje se tak nejčastěji na nejvyšších řádovostních úrovních – rozdíly mezi státy, případně velkými administrativními jednotkami (viz Trnková 2008, Woodhall 1997). Velmi často je předmětem analýzy pouze několik souborů územních jednotek rozdělených podle určitého kritéria a autoři následně zjišťují významové rozdíly mezi těmito soubory bez ohledu na jejich prostorové rozmístění. Například Lyson (2002) pracuje s dvěma soubory obcí v americkém státě New York, rozdělenými podle jejich populační velikosti, mezi nimiž vyšetří statisticky významné rozdíly ve vybraných socioekonomických charakteristikách. Ve své studii se však již dále vůbec nezabývá územním rozmístěním těchto obcí a prostorovou diferenciací charakteristik, které ovlivňují řadu dalších jevů. Negeografické vědní disciplíny tedy o prostorových souvislostech vzdělávání hovoří zřídka, a proto např. Kvalsund (2004a, s. 49) o norském pedagogickém výzkumu uvádí: „... regionální dimenze vzdělávání je výjimečně zmiňována (...), vztah mezi školou a lokální komunitou zahrnuje pouze historický aspekt. Převážná část výzkumu vzdělávání se tak stále uzavírá do třídy a do školní budovy."

Na závěr je třeba zmínit ještě jeden následek nedostatečné institucionalizace vědní disciplíny geografie vzdělávání, jelikož v tomto případě dochází k velmi častým záměnám a nedorozuměním. A to je mnohdy nejasná pozice geografie vzdělávání vůči oblasti „geografického vzdělávání" (též „vzdělávání v geografii"). Záměna disciplín není způsobena pouze podobnost slov v jejich označení, ale především jejich nejednotnou prezentací navenek. Obě geografické

disciplíny mají sice do určité míry společný objekt zájmu – vzdělávací instituce, osoby s nimi spjaté a jejich zázemí, ovšem jejich předmět studia a poslání se výrazně liší. Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že geografie vzdělávání je geografie o vzdělávání, zatímco geografické vzdělávání označuje výzkum aspektů vzdělávání v (o) geografii.

Geografické vzdělávání – didaktika geografie – jako jedna z tzv. oborových didaktik se v Česku dlouhodobě považovala výhradně za hraniční disciplínu mezi příslušným vědním oborem (v tomto případě geografií) a pedagogickými vědami (blíže např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000; Řezníčková 2006). Toto pojetí vycházelo z doby ustanovení systematické profesní přípravy učitelů různých stupňů škol, kdy pro každý výukový (učební) předmět existovala jakási metodika, předpis pro vyučování daného předmětu, komentář k učebním osnovám. K tomu se od poloviny 20. století přidala na příslušných univerzitách zajišťujících vzdělávání učitelů snaha ustanovit oborové didaktiky jako svébytné akademické disciplíny s vlastní metodikou, teorií a předmětem výzkumu. Tímto vznikl názor, že vyučovací předměty na nižších stupních škol jsou jakousi zjednodušenou kopií svých mateřských oborů. Úlohou učitele je pak metodicky správně předložit sumu dosavadních vědeckých poznatků z mateřského oboru žákům k naučení a veškeré informace podat ve zjednodušeném odborném jazyce s ohledem na věk žáků (Slavík 2003). S dynamicky rostoucí šíří i hloubkou poznání se ovšem takové pojetí výuky stalo neudržitelné a nezvládnutelné. Uvedený přístup navíc nereflektuje ani paradigmatické proměny mateřského oboru, ani vývoj pedagogické teorie a praxe (Herber 2005, Hynek 2002, Kühnlová 2000, Kuldová 2008b, Průcha 2002).

V posledních desetiletích se proto postupně zformovalo nové, širší tzv. „komunikační" pojetí oborových didaktik, které např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek (2000) specifikují jako „didaktickou komunikaci" příslušného oboru. Podle nich je předmětem výzkumu oborových didaktik jako samostatných vědních disciplín proces zprostředkování poznatků (výsledků, metod atd.) v daném oboru od jeho tvůrců k jeho uživatelům (jednotlivcům i celé společnosti). Výrazem „komunikace" ovšem rozumějme komunikaci oboustrannou, resp. obousměrnou. To znamená, že uživatelé zpětně poptávají tvůrce po určitých „produktech", a to vědomě i nevědomě – prostřednictvím svého každodenního jednání, tj. prostřednictvím aplikace nabytých znalostí, dovedností a postojů. Věda reaguje na společenskou poptávku tím, že hledá odpovědi na otázky, které většinu populace nejvíce trápí, a následně dosažené geografické poznání aplikuje zpět do praxe skrze vzdělávání (Kučera 2008). Řezníčková (2006, s. 4) k tomu s ohledem na vzdělávání v geografii poznamenává: „Východiskem komunikačního procesu je vědní disciplína geografie, jeho těžištěm pak víceúrovňový proces tvorby, realizace a hodnocení geografického kurikula a jeho cílem určitá geografická gramotnost jedince i určitá míra geografického vzdělání celé společnosti." V tomto širším komunikačním pojetí se mnohdy přestává hovořit o „didaktikách", jelikož daný pojem pocházející z pedagogického myšlení 17. století označuje pouze cestu, zásadu učení. Objevuje se slovní

spojení „vzdělávání v daném oboru" – zde v geografii[1] – nebo též vzdělávání geografií (Řezníčková 2003a). To jest vzdělávání určitým nahlížením světa, prostřednictvím určitého způsobu poznávání, jelikož „lidské poznání lze charakterizovat jako proces permanentní tvorby modelů reality" (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 30).

Posledně jmenovaní autoři mezi znaky oborové (zde geografické) didaktiky v jejím komunikačním pojetí uvádějí, že překračuje hranice vzdělávací sféry a zabývá se i všemi předpoklady a důsledky vzdělávání v příslušném oboru. V takovém případě by mohlo docházet k předesílané záměně předmětu studia vzdělávání v geografii a geografie vzdělávání. Výše jsme totiž uvedli, že geografie vzdělávání studuje také výstupy vzdělávacího procesu – nositele poznatků a dovedností a jejich vliv na okolní prostředí při uplatňování vzdělání. Geografie vzdělávání se však bude soustředit na vlastní prostorové důsledky jednání osob s určitým vzděláním, zatímco didaktika geografie spíše formuluje na základě jednání osob východiska pro podobu vzdělávacího procesu, jeho obsah, formu apod.

Naše publikace si tedy klade za cíl prezentovat problematiku vzájemných vztahů proměn školské sítě, stability lokální komunity a marginalizace regionů i jejich společenstev podle zásad geografie vzdělávání a dílčím způsobem tak přispět k šíření povědomí o této disciplíně. Rádi bychom se pokusili uchopit, doplnit, dokumentovat a diskutovat alespoň část z následujícího výčtu problémů. Neboť se domníváme, že nedostatky geografického výzkumu vzdělávání, jak v českém, tak v zahraničním prostředí, bychom mohli na základě relevantní literatury i vlastních poznatků shrnout do následujících bodů:

1. Neprovázanost výzkumných témat, neexistence komplexního výzkumu všech aspektů vzdělávacího procesu zmiňovaných v Johnstonově (2000) definici geografie vzdělávání: poskytování, přijetí a výstupy vzdělávání.
2. Nedostatečná analýza dlouhodobého vývoje prostorové organizace vzdělávání (při analýze příliš krátkého časového období nelze uspokojivě vysvětlit příčiny a důsledky změn).
3. Upřednostňování výzkumu výstupů vzdělávacího procesu (lidský a sociální kapitál) před vstupy do procesu a jeho zajištěním (instituce a jejich zázemí, případně širší institucionální prostředí).
4. Upřednostňování „tvrdých", statistických dat před výzkumem „měkkých" faktorů, kvalitativních ukazatelů.
5. V souvislostech vzdělávání opomíjení témat nové kulturní a nové regionální geografie, otázek spojených s regionální identitou, společenským vědomím, úlohou společenských subjektů v rozhodování, lidským a sociálním kapitálem.

---

[1] Pojem „oborové (např. geografické) vzdělávání" dále lépe reflektuje situaci v západních zemích (zejm. v anglo-americkém světě), kde se neužívá např. „didactics of geography", ale mnohem častěji „geographical education" (geografické vzdělávání) – viz Mezinárodní charta geografického vzdělávání, The International Charter on Geographical Education 1992, 2006; srovnej Hynek 2002; Kuldová 2008b).

6. Absence výzkumu základního vzdělávání, upřednostňování témat spojených s výzkumem středních a vysokých škol.
7. Nezavršená institucionalizace oboru geografie vzdělávání a nejasné vymezení předmětu jejího výzkumu.
8. Nedostatečná komunikace uvnitř oboru a mezi geografií vzdělávání a příbuznými obory (např. pedagogikou).
9. Nedostatečná angažovanost geografů v aplikovaném výzkumu regionálních aspektů školství. Důsledkem toho je, že v regionálním rozvoji a politickém rozhodování o občanské vybavenosti, stejně tak ve školství samotném bývají upřednostňovány ekonomické studie hodnotící pouze finančně vyčíslitelnou cenu provozních nákladů a úspor (blíže viz Bradford 1991, Kvalsund 2009).

## 2.2. Proměny přístupů k výzkumu socioprostorových aspektů vzdělávání

Alespoň základní pojednání o vývoji myšlení v každé vědní disciplíně je nezbytné pro pochopení současného stavu poznání, definování jeho budoucího směřování, pojmenování nedostatečně řešených témat a utřídění dosavadních poznatků o dané problematice. Mimo jiné také proto, aby mohlo být v praxi učiněno co nejpřesnější a kvalifikované rozhodnutí při řešení určitého problému, které bude zohledňovat různé dimenze problému a pomůže dosáhnout souladu zájmů různých jednotlivců a skupin. Proto je cílem této kapitoly představit stručný přehled vývoje myšlení v české i zahraniční geografii, pedagogice a sociologii vzdělávání vztahující se k otázkám prostorových vztahů vzdělávání v průběhu 20. století. Na příkladu několika prací z každého období je představeno hlavní zaměření výzkumu v tehdejší době a převládající užívané metody a nejčastěji kladené výzkumné otázky. Výběr diskutovaných prací je nutně selektivní a omezený preferencemi a znalostmi autorky. Zvláštní pozornost se pak věnuje rozdílnému zaměření výzkumu problematiky vzdělávání v městském a venkovském prostoru. Tento vývoj myšlení do značné míry sleduje v průběhu 20. století, především v západních zemích, paradigmatický vývoj společenských věd obecně (k tomu blíže Kuhn 1997; Cloke, Philo, Sadler 1991; Johnston 1997).

### 2.2.1. Přístupy první poloviny 20. století

Výzkumy týkající se školství zpočátku víceméně postrádaly prostorovou dimenzi. Vedle čistě pedagogicko-didaktických studií se otázky vzdělávání pohybovaly do poloviny 20. století spíše v rovině historiografických výzkumů vývoje a utváření vzdělávacího systému a sítě škol (v Česku např. Šafránek 1913). Distribuci školství se podařilo zdokumentovat v rámci mnohých vlastivědných a místopisných publikací, které tak dnes podávají jedinečný přehled o tehdejším rozmístění vzdělávacích zařízení (v Česku např. Mařatka 1917).

Pro tyto účely lze zpětně vyhodnotit také poměrně bohatý fond statistických údajů o školství z dob Rakousko-Uherska i meziválečného Československa, ačkoli většinu analýz není možné provést za nižší regionální (lokální) úroveň, neboť data jsou v pramenech již sumarizována za vyšší územní celky. Příklad kartograficky zpracovaného přehledu charakteristik školské sítě najdeme na mapách školství v Atlasu republiky Československé (1935). Kromě znázornění umístění vyšších stupňů škol jsou zde provedeny i cenné analýzy základního školství – zhodnocení vztahu mezi počtem škol a počtem obyvatelstva, vyjádření hustoty školské sítě, její obslužnosti a časové dostupnosti. Ačkoli autoři na žádné z map nelokalizovali jednotlivé základní (tehdy národní: obecné a občanské) školy, což zdůvodnili v metodické části logickým argumentem (s. 34): „V Československé republice jest zavedena všeobecná školní povinnost, a proto síť národních škol jest velmi hustá. Jelikož národní školy jsou téměř v každé větší obci, nebylo by účelným znázorňovati graficky, v kterých místech jsou školy tyto zřízeny a kolik se jich nachází v jednotlivých obcích.“, je nutné poznamenat, že obdobná analýza základního školství nebyla již v žádném větším kartografickém díle provedena – ani v Atlasu Československé socialistické republiky, v Atlasu československých dějin a dokonce ani v nejnověji vydaném Atlase krajiny České republiky (Hrnčiarová, Mackovčin, Zvara a kol. 2009). Ten obsahuje kromě mapy vzdělanostní struktury obyvatelstva v okresech Česka několik map vybavenosti obcí, kde je každé obci přiřazen údaj, zda má či nemá mateřskou, základní, střední a vysokou školu, avšak již bez zhodnocení jejich kapacity, spádovosti, druhu (např. úplná devítiletá versus základní škola s nižším počtem ročníků) aj.

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

Jeden z mála výzkumníků, který si již v první polovině 20. století všímal praktických důsledků prostorových nerovností v poskytování vzdělávání a z toho vyplývajících rozvojových problémů, byl Gillette (1928). Ve své sociologické studii amerického venkova pojmenovává takové jevy jako konsolidace škol či urbanizace a uvědomuje si potřebu vztahu školy k místnímu životu. Ovšem narozdíl od většiny pozdějších autorů, kteří právě vesnickou školu oceňují jako

službu místní komunitě, Gillette (1928, s. 344) kritizuje odtažitost tehdejšího obsahu vzdělávání a potřeb venkovského obyvatelstva: „Při studijních předmětech, které jsou vzdáleny jakéhokoliv praktického zájmu (...) není se co diviti, že se venkovským dětem dostává tak málo podnětů, aby se věnovaly zemědělskému životu, a tolik popudů, aby jej opustily."

Vlastní otázky vztahu mezi školou a jejím zázemím pak studovali zejména představitelé tzv. Chicagské školy (především 20. léta 20. století) v rámci širších podmíněností studia vztahů uvnitř amerických velkoměst (viz Park, Burgess, Mackenzie 1925; srovnej Marsden 1977). V souladu s užívaným sociálně-ekologickým přístupem autoři uvažovali, že zázemí školy (demografické, socioekonomické a kulturní charakteristiky populace) ovlivňuje i podobu školy samotné (její zaměření, úroveň vzdělávání). Ačkoli mnohé závěry těchto studií podléhají značnému zjednodušení, které s sebou nese sociální ekologie (sociální darwinismus), Chicagská škola položila základy dalšího uvažování vztahu školy a zázemí, postupně nejen bezprostředního okolí školy, ale obecně širšího prostředí, v němž se edukační proces odehrává (např. Arum 2000). Ostatně úvahy o vzájemné podobnosti charakteru školy a jejího zázemí, zejména v souvislostech problémových škol sociálně vyloučených lokalit, ghett, či naopak vztahu výběrových, prestižních škol a tzv. dobrých adres představují nosné téma mnohých společenskovědních studií dodnes (Butler, Hammnett 2007) a stále se mnohdy spokojují se zjednodušeným sociálním darwinismem (Matějů, Straková, Veselý, eds. 2010).

Paradigmatický posun k tzv. pozitivismu nastupující ve vyspělých zemích po druhé světové válce, s nímž se pojí úsilí o hledání obecných zákonitostí s cílem možného předpovídání budoucího vývoje, se prostorových otázek vzdělávání překvapivě nedotkl tak silně jako výzkumu v jiných sférách. Překvapivě proto, že právě Christallerova teorie centrálních míst, kterou se geografové od 50. let 20. století při hledání tzv. morfologických zákonitostí (zákonitostí prostorového uspořádání určitých elementů) hojně inspirovali (viz Johnston 1997), nabízí jedinečné využití pro výzkum prostorového rozmístění škol. Hledání optimálního umístění jednotlivých školských zařízení by se mělo řídit tzv. obslužným modelem vycházejícím z Christallerovy teorie (např. Ryba 1975, cit. v Marsden 1977), jelikož škola představuje službu, navíc různých hierarchických úrovní (základní, vyšší stupeň atd.) i druhů (např. málotřídní školy, speciální školy, školy pro minority). Případně k řešení otázek dostupnosti těchto zařízení lze využít dopravní model hierarchie středisek. V tomto duchu se tak například Kallabová (2002) pokouší klasifikovat soubor moravských měst podle důležitosti jejich vzdělávací funkce. Úvahy o prostorovém uspořádání sítě různých typů škol však nakonec významně ovlivnily řízení v plánovací praxi a politice vzdělávání v různých zemích světa. Například v oficiálních dokumentech Komise pro vzdělávání ve Velké Británii figurovaly na přelomu 60. a 70. let 20. století mapy závislosti umisťování různých typů škol na pozici v sídelní hierarchii (blíže Marsden 1977). Naneštěstí se doporučení školských úřadů a rozhodování politiků stále více klonilo k pouhým zjednodušeným technickým

a ekonomickým výpočtům narýsovaných sítí škol a při úvahách o uzavírání školy či otevírání nové školy postupně zcela odhlíželo od jiných, neméně důležitých aspektů – názorů komunity a uživatelů školy, dalších funkcí školy pro obec apod. (Kvalsund 2009).

Od 80. a 90. let 20. století nastává určitá revitalizace tzv. kvantitativní revoluce (viz např. Johnston 1997) a popularitu získává nová masová kvantifikace dat vztahujících se ke školství v souvislosti s využitím moderních technologií a geografických informačních systémů – GIS (Taylor 2007 aj.). Goldstein (1987), Moulden, Bradford (1984) používají ve svých studiích velmi složité vícerozměrné statistické modely pro vysvětlení vztahů mezi školou a okolním prostředím. V sociologii a pedagogice se konstruují modely, jež mají za cíl vysvětlit nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, motivaci žáků ke studiu apod. (Matějů, Straková, Veselý, eds. 2010). Nicméně Bradford (1991) sám na základě předchozích závěrů poukazuje na nemožnost vyjádřit všechny prostorové aspekty vzdělávání (a nejen ty) statistickými modely na bázi „tvrdých" dat. Proto by i geografové měli věnovat při výzkumu prostorových souvislostí vzdělávání více pozornosti obtížně kvantifikovatelným aspektům, jakými jsou tradice, identita, institucionální prostředí, preference apod. a vyjadřovat tyto skutečnosti jiným způsobem, analyzovat je jinými metodami.

### 2.2.2. Radikální přístupy 60. a 70. let 20. století

Od konce 60. let 20. století se ve vědě začínají uplatňovat takzvané radikální směry, nazývané též politicko-ekonomické. Tyto kritické a strukturalistické (tj. předpokládají silný vliv, předurčení vývoje a jednání společnosti tzv. strukturami) přístupy vycházejí z myšlenkového směru marxismu a ústřední problém pro ně představuje existence nerovností ve společnosti. Diskuse nerovného přístupu různých skupin obyvatel ke zdrojům, poučení o stávajícím společenském systému, ale především snaha o jeho změnu (nápravu) charakterizují tento proud ve společenských vědách (Johnston 1997). Uvedené problémy se velmi silně odrážejí i ve výzkumu – zejména pedagogů a sociologů – zabývajících se vztahem školy a zázemí, školy a společnosti. Jejich pozornost se od 70. let 20. století stále častěji obrací k diskusi společenských, rasových, etnických, genderových nerovností v přístupu ke vzdělání (viz např. Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997).

V první polovině 20. století byla škola považována téměř výhradně za instituci přínosnou pro celou společnost. Pragmatická pedagogika, uplatňovaná v prvních desetiletích 20. století ve Spojených státech amerických, vyzdvihovala příležitost každého jedince dosáhnout s pomocí získaného vzdělání (vzdělanostního kapitálu) větší společenské prestiže a lepšího sociálního postavení (Singule 1992). Myšlenky tzv. ekonomického nacionalismu (Brown a kol. 1997), dominující po 2. světové válce v Evropě, zdůrazňovaly přínos školy jako instituce, která zabezpečuje národnímu hospodářství přísun kvalifikované pracovní síly nezbytné pro zajištění produkce a růstu ekonomiky. Proto rétorika

kritických myšlenkových proudů 70. let 20. století, označující vzdělávací instituce za nástroje moci vládnoucích společenských vrstev, zaznívala přinejmenším neobvykle.

Nicméně ve společenských vědách ani dnes nepanuje jasná názorová shoda v nahlížení role vzdělávacího systému a školy v moderní společnosti. V sociologickém myšlení lze rozlišit dva základní, vzájemně protikladné pohledy na danou problematiku, a to funkcionalistický a zmíněný kritický/konfliktní (blíže např. Dvořák 2002). Podle funkcionalistů je škola institucí, která zvyšuje rovnost šancí a zejména veřejné školství poskytuje mladým lidem příležitost získat vzdělání a poté společenské postavení, které odpovídá jejich schopnostem a úsilí. Veřejné školství má zprostředkovat každému členovi společnosti poznatky a dovednosti důležité pro život v dané společnosti, které může zhodnotit ve svůj prospěch, přičemž sumou úspěchů jednotlivců je úspěch celé společnosti. Proti tomu stoupenci kritických teorií, vycházejících ze strukturalismu, tvrdí, že škola nedává rovné příležitosti, ale naopak udržuje rozdíly (struktury) ve společnosti. Všichni účastníci vzdělávacího procesu si z prostředí, v němž žijí, přinášejí tzv. kulturní kapitál (návyky, znalosti, dovednosti, hodnoty) (viz též Bourdieu 1997). Příslušníci znevýhodněných společenských skupin, jejichž kulturní kapitál je z pohledu vládnoucích vrstev nižší, nemohou však konkurovat spolužákům , kteří získali požadovaný kulturní kapitál a nyní ho zhodnocují, tj. dosahují i vyššího vzdělanostního kapitálu. V takovém (nespravedlivém) společenském systému tedy nenabízí škola poznatky a dovednosti prospěšné společnosti jako celku. „Vědomosti a kultura, které jsou předávány ve škole jako ty ‚všelidské' či ‚celonárodní', jsou ve skutečnosti systémem významů, symbolů a pohledů na svět, které vlastní dominující skupiny ve společnosti" (Prokop 2005, s. 14). Příslušníky ostatních skupin pak systém přesvědčuje o tom, že si za svůj neúspěch a podřadné postavení „mohou sami" tím, že ve škole neuspěli (Dvořák 2002). Při posuzování relevance těchto tvrzení je třeba si uvědomit, že oba představené názorové proudy poukazují na určité systémové znaky a mělo by se k nim přistupovat jako k mezním hodnotám, k opačným pólům jedné reality (blíže viz Kučerová 2011).

Za poměrně závažný nedostatek výzkumu nerovností ve vzdělávání lze považovat téměř úplné opominutí nerovnosti prostorových, geografických. Hovoří-li pedagog či sociolog o nerovném přístupu ke vzdělávání, nerovných šancích žáků, má na mysli jejich osobní predispozice, schopnosti, sociální zázemí, genderovou nebo rasovou diskriminaci. Geografické nerovnosti nadto zůstávají nezřídka nepovšimnuty i ve vzdělávací politice (např. Matějů, Straková, Veselý, eds. 2010), přestože např. klíčový strategický dokument českého školství Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) jmenuje jako klíčový princip spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, ovšem pouze s ohledem na „ekonomickou a sociokulturní úroveň jedince", nikoli prostorovou dostupnost škol (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Jednou z mála autorek, která na prostorové aspekty poukazuje, je britská geografka Warrington (2005). Na příkladě městské sociálně vyloučené lokality ve Velké Británii představuje hned

několik typů nerovností v přístupu ke vzdělávání, jež se vzájemně negativně posilují. První typ nerovností vychází ze samotné povahy nerovnoměrného rozmístění jevů v prostoru, a je tedy podmíněn rozdílnou vzdáleností a časovou dostupností příslušných vzdělávacích institucí z různých míst. Pokud se nenachází škola v blízkém okolí bydliště žáků tak, aby byla dosažitelná pěší chůzí, musí rodiny žáků řešit tuto situaci zajišťováním dopravy. V případě ekonomicky slabých skupin obyvatelstva to znamená užití výhradně hromadné veřejné dopravy a i tato může představovat pro některé značnou finanční zátěž. Takový typ znevýhodnění představuje i nutnost dojížďky do vzdálených (např. městských) škol v případě žáků bydlících v periferních venkovských oblastech (Åberg-Bengtsson 2009; Kučerová a kol. 2011). Další nerovnosti v přístupu ke vzdělávání popisované Warrington (2005) vyplývají z nemožnosti sociálně slabé rodiny vybrat pro své potomky jinou vzdělávací instituci než tu, která je nejblíže bydlišti. Dojíždění na vzdálenější místa totiž opět více a neúměrně zatěžuje rozpočet rodiny. Pokud se přesto rodina rozhodne investovat do vzdělání svých dětí větší finanční obnos, narážejí obyvatelé sociálně vyloučených lokalit zpravidla na třetí typ nerovností podmíněný sociokulturními vlivy a mocenskými rozhodnutími, a to znemožněný volný přístup na vzdělávací instituci, kterou si zvolili. Jelikož zájem o zapsání dětí na lépe hodnocené školy s lepším image je vyšší a počet míst ve škole omezený, nutně neuspějí všichni. Dítě, jež nedosahovalo dobrých studijních výsledků nebo přichází ze školy na velmi špatné pozici v rámci celostátního hodnocení veřejných škol, které ve Velké Británii výrazně určuje podobu školské sítě (srovnej Bradford 1991), nebývá v přijetí na lépe hodnocenou školu úspěšné. Witten a kol. (2001) navíc uvádějí příklad pokračujícího znevýhodňování žáků z rodin s nižšími příjmy během celého jejich pobytu na lépe hodnocené škole. Návštěva prestižnější školy pro ně totiž není finančně nákladná pouze z hlediska výdajů na dopravu. Profesionálnější a specializovanější výuka si žádá pořízení dražších výukových pomůcek, většího množství knih, učebnic, sportovního oblečení apod., kdy veškeré náklady nesou rodiče dětí. Již samotná znalost těchto zvyklostí a pravidel odrazuje ekonomicky slabé rodiny od přihlášení svých dětí na takovou školu. Proto i zdánlivě prostorově a časově snadnou dostupnost vzdělávacích zařízení může příslušnost k určité sociální nebo územní komunitě omezit až zcela znemožnit.

### 2.2.3. Přístupy posledních tří desetiletí

Od 80. let 20. století se objevuje celá řada přístupů, které reagují na strukturalistické, neomarxistické, ale i stále se uplatňující pozitivistické nahlížení na realitu. Poválečné myšlenkové směry byly vesměs výrazně deterministické, ignorovaly úlohu jedince jako aktéra a především opomíjely vliv tzv. měkkých faktorů, kulturních aspektů, jedinečnosti, nepřipouštěly možnost iracionálního jednání a náhody. Myšlenkový proud teoretizující a nově pojímající kulturu označovaný jako cultural turn (Werlen 2003), tzv. nová regionální a kulturní geografie zdůrazňující lidské jednání a společenské konstrukty (např. Natter,

Wardenga 2003; Paasi 1986), ale také institucionální politicko-ekonomické přístupy ve své podstatě reagují na výše uvedené nedostatky (blíže Blažek, Uhlíř 2002; Johnston 1997). V důsledku těchto paradigmatických změn nabývá i výzkum aspektů vzdělávání nových souvislostí.

Zejména ekonomové začínají označovat znalosti (rozuměj poznatky i dovednosti – viz Řezníčková 2003a) jako strategickou surovinu, obchodovatelnou komoditu, důležitý vstup do výrobního procesu apod. Maskell, Malmberg (1999) oceňují znalosti jako neobyčejně trvanlivé produkční vstupy, jejichž zásoby se narozdíl od jiných vstupních surovin užíváním neztenčují, naopak upevňují, zmnožují a užívání znalostí vede často k tvorbě dalších znalostí a inovací. Nejde již ovšem pouze o cílené vzdělávání pracovní síly (o produkci kvalifikovaných pracovníků, vyškolených pro určitý druh práce), jejíž přínos pro rozvoj regionů zdůrazňovali neoklasičtí ekonomové v 60. letech 20. století, ale o to, že skutečnou hnací silou rozvoje jsou samotné nové myšlenky, inovace, jejich tvorba a šíření v prostoru (Morgan 1997). Objevují se nové pojmy související s utvářením a šířením myšlenek a *know-how* jako *networking* (zasíťování) a starší koncepty nabývají nových významů – například sociální kapitál, tj. existence sociálních sítí prostřednictvím nichž lze dosáhnout efektivnějších výsledků. Označení „sociální kapitál" užil původně francouzský sociolog Bourdieu (1977, reprint 2000; 1980) a zacházel s ním jako s čistě neomarxistickým konceptem. S nadsázkou řečeno pro něho představoval jen další z kapitálů exkluzivně vlastněných dominantní společenskou třídou, a tedy nástroj pro reprodukci této třídy na úkor druhých (Field 2003; srovnej Šafr, Sedláčková 2006). Teprve Colemannovy práce (např. Coleman 1988, reprint 1997) zabývající se povahou vztahů ve vzdělávacím procesu (společenským zázemím vzdělávaných osob, vztahů mezi školou a komunitou), které však také zprvu řešily především nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a nerovné příležitosti uplatnění (např. Coleman a kol. 1966, cit. v Arum 2000), rozšířily koncept sociálního kapitálu mezi ekonomy a další společenské vědce (Pileček 2010). Konečně autor, který zpopularizoval sociální kapitál nejvíce a který s ním seznámil i laickou veřejnost, byl Putnam (1993, 2001). Pojem sociální kapitál se tak stal ve společenských vědách hojně užívaným, až módním, a ne vždy správně pojímaným synonymem pro převážně kladně hodnocené mezilidské a meziskupinové vztahy, pro společenské prostředí vzájemné důvěry, sdílenou identitu (společenskou, regionální), komunitu.

Ve výzkumech otázek vzdělávání se však koncept sociálního kapitálu prozatím příliš neujal (Kučerová 2011). Ačkoli byly vyšetřeny významné souvislosti (i statistická korelace) mezi výší dosaženého vzdělání a úrovní sociálního kapitálu, které by opravňovaly také „investovat do sociálního kapitálu" (Hall 1999) – tedy do vzdělávání o tom, jak utvářet a využívat sítě vztahů, jak vzájemně a k oboustranné prospěšnosti spolupracovat – o vzdělávání se dosud hovoří výhradně jako o „investici do lidského kapitálu". Proto pokud zejména pedagogové a sociologové píší o sociálním kapitálu, pokoušejí se nanejvýše po vzoru Colemana (1988) analyzovat souvislosti mezi zázemím žáků, jejich pozicí v síti mezilidských vztahů a kvalitou studijních výsledků, případně dalším

uplatněním (např. Lareau 1997; Matějů, Straková, Veselý, eds. 2010). Velmi často se sociální kapitál de facto uvažuje, ale nebývá za něj označován – viz např. Kvalsundův (2004b) výzkum vztahů mezi žáky ve škole a působení tzv. skrytého kurikula , nebo studie zaměřující se na tzv. public-private partnership (spolupráce veřejného a soukromého sektoru, zde především školy a podnikatelských subjektů v obci) (Robertson 2007, Miller 1995).

Inspirativní se proto v takové situaci jeví práce amerického sociologa Aruma (2000), který poukazuje na potřebu výzkumu dalších vztahů ve školství, a to vzájemných vztahů mezi samotnými vzdělávacími institucemi. Podle něho již v současném modernizujícím se a globalizujícím se světě ztratily význam výzkumy vztahů škol a jejich tzv. demografických komunit, tedy demografických a socio-ekonomických charakteristik obyvatel v jejich bezprostředním spádovém území tak, jak se o to pokoušeli např. badatelé Chicagské školy (viz kapitola 2.3.1.). Jelikož se povaha vztahů uvnitř společenských komunit významně mění, jak dokázal např. Putnam (1993, 2001), a tradičně pojímané územní komunity přestávají fungovat a plnit své funkce, je třeba podle Aruma (2000) také redefinovat význam slovního spojení „school community" (školní komunity). I když je takové tvrzení příliš zjednodušující a radikální, neboť lokální komunita svůj význam, nejen ve vztahu ke škole, stále má (viz Kvalsund 2004a, Kühnlová 2000, Smith 1999 aj.), je třeba spíše vnímat to, že se Arum (2000) snaží vyrovnat s absencí diskuse širších podmíněností vzdělávání, respektive celospolečenských, legislativních a politických vlivů na fungování školy, uspořádání školské sítě apod. S odvoláním na institucionalismus vyzývá k výzkumu jiného druhu „komunit", a to společenství institucí, které jsou v kontaktu se školami a ovlivňují jejich chod – další (konkurenční) zejména nestátní školy, inspektoráty a státní školské úřady (včetně ministerstva školství), profesní asociace, ale také firmy a organizace poptávající pracovní sílu (výstupy ze vzdělávacího procesu). „Z tohoto hlediska nebyla školní komunita (institucionalisty) definována pouze skrze obyvatele, kteří žijí v zázemí, ale skrze organizační prostředí škol" (Arum 2000, s. 399). Nový institucionalismus (blíže např. March, Olsen 2005) pak navíc posouvá výzkum vztahů a mechanismů odehrávajících se mezi jednotlivými subjekty – školskými zařízeními, obyvateli, úřednickým aparátem, soukromými společnostmi aj. – k analýze interakcí mezi aktivními subjekty ve smyslu, v jakém je definuje Hampl (2003) – tedy mezi normami, zvyky, rutinami, reprezentacemi (Halfacree 1993), autoritami a právy škol, obyvatel, veřejné správy a soukromého sektoru. Tím se již geografický výzkum vzdělávání posouvá do mezioborové pozice a nachází společná (případně konkurenčně vnímaná) témata s pedagogikou a sociologií.

### 2.2.4. Výzkum aspektů vzdělávání v dichotomii město – venkov

Nemalá část výzkumů prostorových aspektů vzdělávání tak, jak byly ve stručnosti výše představeny, se pojila především s prostředím měst, jádrových a metropolitních oblastí. DeYoung (1987) uvádí, že výzkum vzdělávání ve většině

anglo-amerických zemí se zprvu zabýval téměř výhradně městským prostředím. Byly to studie Chicagské školy zajímající se o situaci v amerických velkoměstech či obdobný výzkum rozmístění společenských skupin a jimi dominantně navštěvovaných škol v Londýně (Booth ed. 1892, cit. v Marsden 1977). Gilletteova (1928) studie amerického venkova a jeho problémů, včetně neutěšené situace ve školství, tak představovala spíše výjimku. Také později řešené otázky nerovností v přístupu ke vzdělávání se vztahovaly dominantně k městům a jejich obyvatelstvu, ke znevýhodňování tamějších společenských skupin a lokalit. Teprve postupně se začal obracet zájem také ke studiu venkovských regionů a jejich školských zařízení, nejprve jako součást širších studií venkova a regionálního rozvoje (např. Pacione 1984; Dostál, Markusse 1989). V posledních desetiletích 20. století pak vznikla řada prací reagujících na dopady masového uzavírání a slučování venkovských základních škol a směrování dojížďky žáků do škol ve městech. Nepatrně vzrostl zájem o témata jako vzdělávání a výchova na pomoc lokálnímu hospodářskému a společenskému (kulturnímu) rozvoji, úloha školy pro venkovskou komunitu, důsledky uzavírání škol na venkově, kvalita tamního vzdělávání apod. (Bell, Sigsworth 1987; Kvalsund 2004a; Witten a kol. 2001 aj.). Tento výzkumný proud se stal jakýmsi doplňkem dodnes dominujícího zájmu o městské prostředí (viz Butler, Hammnett 2007; Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997).

Ještě méně se otázkami vzdělávání na venkově zabývají společenskovědní obory v Česku. Určitá pozornost byla tomuto fenoménu věnována na poli pedagogiky v 60. letech 20. století (Hintnaus, ed. 1969), v současnosti se takovému druhu výzkumu soustavně věnuje jen několik odborníků (např. Trnková, Knotová, Chaloupková 2010; Sedláček 2008), kteří se zaměřují na specifikaci malotřídních škol, jejich postavení v síti základních škol a úloze v životě obce. Venkovské školy jsou okrajově zmiňovány v geografických či sociologických pracech spojených s tématy kvalita života na venkově a občanské vybavenosti venkovských obcí (např. Majerová a kol. 2003, 2005) a s výzkumem rozvoje venkovských a periferních oblastí (např. Musil, Müller 2008; Novotná, ed. 2005). Proto hodláme takovému typu škol věnovat v této publikaci zvláštní pozornost.

Převažující orientaci výzkumníků na témata vzdělávání ve městě lze vysvětlit několika důvody. Předně je to skutečnost, že většina populace vyspělých států žije ve městech, a proto se nejčastěji setkává a upozorňuje na problémy tohoto prostředí (Butler, Hammnett 2007). I debaty v rámci školské politiky mívají spíše urbánní rozměr. Městská škola je zpravidla chápána jako norma, všechny standardy, cíle, výsledky se vztahují k chodu velkých městských škol a malé venkovské školy s nimi bývají srovnávány (Åberg-Bengtsson 2009). Bell, Sigsworth (1987) nicméně upozorňují, že takové porovnávání není objektivní, jelikož hodnotí dvě odlišné kvality. Z hlediska materiálních standardů a vybavení (např. specializovanými pomůckami, počítačovou technikou, moderním sportovním zázemím), rozvojových možností, odborné specializace kantorů (Pietarinen, Meriläinen 2008) musí venkovská škola ze srovnání s městskou nutně vyjít hůře, což je mimo jiné i častým argumentem pro rušení škol na

venkově (Ribchester, Edwards 1999). Venkovská škola však představuje jinou kvalitu předávání zkušeností, má jiné funkce než městská vzdělávací instituce, stejně jako život na venkově má odlišné kvality a hodnoty od života ve městě (viz Wirth 1996, Kvalsund 2004a).

Dalším důvodem, proč se více studií zabývá městským prostředím na úkor venkovského, je to, že ve městech se častěji setkáme s některými formami diskriminace v přístupu ke vzdělávání (např. rasovými, třídními, genderovými), které skýtají námět pro výzkum a potřebu hledání jejich nápravy. Ve městě jsou na velmi malé ploše soustředěny vedle sebe mnohem výraznější společenské rozdíly, než v rámci venkovského sídla. Je to městská škola, která řeší problémy multikulturního vzdělávání, překonání komunikačních bariér mezi školou a rodiči žáků (Lareau 1997), způsob, jak se otevřít svému zázemí (Dyson 2008) – tedy to, co je naopak zcela vlastní škole venkovské.

Převažující orientace na souvislosti vzdělávání ve městech je i ta, že na venkově se nacházejí pouze nejnižší stupně vzdělávání, případně zařízení odborné přípravy, tedy značně úzké spektrum vzdělávacích institucí. Progresivnější školy vyšší hierarchické úrovně (střední a zejména vysoké školství), které jsou častěji předmětem zájmu výzkumníků (viz Wahla 1988) se koncentrují ve městech. S nimi jsou pak spjata nejnovější výzkumná témata, která jsou atraktivní pro praxi: věda a výzkum v souvislostech (nad)národního hospodářství, znalostní společnost a znalostní ekonomika, šíření inovací (Cook, Piccaluga, eds. 2006) nebo v pedagogických vědách například otázky celoživotního vzdělávání, e-learningu apod. (Zounek 2009). Přitom zabezpečení (základního) vzdělávání na venkově, především s ohledem na řídnutí školské sítě, nepředstavuje o nic méně politicky ožehavé téma a nese s sebou základní otázky lokálního rozvoje i rozvoje celých regionů.

Městské a venkovské prostředí nabízí odlišný potenciál výzkumných témat s ohledem na jevy a procesy v nich dominující. Přitom není vhodné soudit, zda některé prostředí přináší výzkumné otázky závažnější a důležitější – neměly by být upozaděny žádné z nich. Už jen samotný příklad tématu (ne)rovnosti v přístupu ke vzdělávání ukazuje na odlišnou dimenzi této problematiky ve městě a na venkově. Centra osídlení s dostatečnou poptávkou po vzdělávání se zpravidla nepotýkají s problémem časoprostorové nedostupnosti škol (např. v důsledku jejich uzavření; Kučerová a kol. 2011), ale jsou pro ně relevantní témata selektivní dosažitelnosti škol pro některé skupiny obyvatelstva (Moulden, Bradford 1984; Byrne, Rogers 1996), diskuse spravedlivého měření prestiže škol (Bradford 1991) aj.

## 2.3. Podmínky základního vzdělávání a jeho role v utváření prostorových společenství

Zatímco dosud jsme pojednávali o výzkumu prostorových aspektů vzdělávání obecně, takto široké téma není možné dále obsáhnout v jediné studii. Dále

proto zaměříme pozornost pouze na vybrané problémy takového vzdělávání, které se promítá do života největší možné části populace, je všeobecné, jehož mechanismy se nejvíce uplatňují na mikroregionální až lokální úrovni (Hampl 2005) a jehož souvislosti lze studovat i ve venkovských, periferních, znevýhodněných oblastech. Jedná se o vzdělávání základní (elementární). Objektem našeho výzkumu bude základní škola jako instituce a její vnější vztahy s dalšími aktivními elementy – jedinci, skupinami jedinců a institucemi – a vazby na širší prostředí. Nebudeme se zabývat procesy, které se váží přímo k nositelům vzdělávání (tedy např. podobou a formou výuky, uplatněním absolventů aj.).

Cílem této kapitoly je definovat základní podmínky, legislativní rámce a socioekonomické prostorové souvislosti vzdělávání na jednotlivých měřítkových úrovních a jejich vztah k utváření, fungování a organizaci prostorových společenství. Kapitoly jsou rozdělené podle toho, jaká hlavní územní společenství můžeme v Česku vymezit na různých měřítkových úrovních. Územním společenstvím nebo též územní komunitou rozumíme sociální skupinu propojenou vzájemnými interpersonálními vztahy, která má určité společné charakteristiky, zájmy a cíle a obývá jedno území, respektive její jedinci jsou si vzájemně územně blízcí. Jsme si zároveň vědomi, že koncept komunity ve společenských vědách nepředstavuje geografickou jednotku, její nutnou podmínkou není stejný územní základ jejích členů, a proto ji nelze primárně vymezovat územně (lidé obývající určité území, region), nýbrž na základě studia interpersonálních vztahů (mezi lidmi v prostoru). Silk (1999, s. 8) k přihlédnutím k řadě pramenů shrnuje, že: „komunita předpokládá některé nebo všechny následující aspekty: společné potřeby a cíle, pocit společného prospěchu, soužití, kultury (zvyklostí) a nazírání na svět a společného jednání“. Příslušníci jedné komunity tak od sebe dokonce mohou být v prostoru poměrně značně vzdáleni, a přesto mají společný zájem; obzvláště v současném světě propojeném internetem, elektronickými komunikačními prostředky a sociálními sítěmi typu facebook. Zejména v západní kultuře (Huntington 2001) společenský význam tradičních rodových a sousedských komunit výrazně oslabuje a lidé pracující denně na stejném místě tráví společně delší čas a mají k sobě často blíže než lidé, kteří spolu žijí v jedné ulici, v jednom sídle. Proto bývá komunitarianismus jako filozofie zdůrazňující úlohu společenství, komunit (Smith 1999) označován často za přežitý v době dominantního liberalismu vyznávajícího svobodu jedince, emancipaci a individualismus. Proto Putnam (1993, 2001) varoval, že lidé ve Spojených státech nacházejí méně příležitostí se setkávat, nevěnují se spolkové činnosti a uzavírají se více do sebe. Ale přesto i člověk žijící v dnešní společnosti potřebuje patřit do určitého kolektivu, mít pocit sounáležitosti s nějakou skupinou. Mnozí odborníci (Astone a kol. 1999, Hall 1999 aj.) odporovali Putnamovi (1993), že se možná mění pouze forma a povaha setkávání. Lidé méně často navštěvují tradiční, silně institucionalizované spolky (v českém prostředí např. pěvecká sdružení, sokolské jednoty apod.), ale častěji se potkávají ve sportovních klubech, environmentálních organizacích, na různých mítincích, kde není vždy nutné oficiálně deklarované členství se striktně danými právy a povinnostmi.

Je také pravdou, že lze pozorovat určité rozdíly v chování komunit ve městě a na venkově. Například ve výzkumech českého venkova (Chromý a kol. 2011) byl prokázán stále přetrvávající velký význam tradičních spolků, klubů a sdružení (např. Sdružení dobrovolných hasičů, Sokol, Myslivecký svaz). Zároveň je otázkou, zda taková sdružení nejsou jen přetrvávající platformou pro výše zmíněnou jinou podobu organizovaného setkávání a méně formálních vztahů, tedy pouze jako garant určité zábavy a vyžití (oragnizace dětského dne, bálu, pálení čarodějnic apod.). Nicméně v otázce (regionálního) rozvoje jsou územní komunity stále určující. Stát, obec a další územní jednotky mají svou komunitu občanů, nástroje a pravomoci spravovat své území a platformu diskutovat své často protichůdné zájmy v daném regionu. Vždyť již samotný pojem „obec" lze podle Kučery (2007a, s. 90) „chápat dvojím způsobem. Buď jako osídlené místo – základní územní správní jednotku státu, nebo jako skupinu lidí se společnými zájmy (např. čtenářská obec, akademická obec)." Přitom obě pojetí spolu úzce souvisejí, obec jako jednotka samosprávy se v prvopočátku jistě zformovala na základě toho, že obyvatelé určitého území měli společný zájem toto území spravovat.

### 2.3.1. Škola a stát

Stát jako společenství občanů má mimo jiné pravomoci a nástroje formulovat cíle, zásady a formu předávání znalostí, dovedností, postojů, hodnot v rámci komunity, tedy realizovat svou školskou politiku. Základní vzdělávání se v Česku zajišťuje podle Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne věku sedmnácti let. Tato fáze vzdělávání je povinná a v základních školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, jichž je v Česku většina – přes 95 % ve školním roce 2009/10 (URL 19) – je poskytováno základní vzdělávání bezplatně pro všechny státní občany České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie. § 2, odstavec 3 zmíněného zákona uvádí, že „vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou" a mělo by se na celém území státu řídit jednotnými principy a cíli. Nejobecnější cíle vzdělávání společnosti deklaruje samotný zákon (§ 2, odst. 2; § 44), nicméně hlavní dokumenty v projektové rovině[2] tvorby vzdělávacího obsahu zajišťuje v současnosti systém vzdělávacích programů: Na státní úrovni vytvořené rámcové vzdělávací programy (RVP) a každou vzdělávací institucí definovaný školní vzdělávací program (ŠVP), který vychází z určitých pravidel a zásad stanovených odpovídajícím RVP – v případě základního vzdělávání je to RVP pro základní vzdělávání (Řezníčková 2009).

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

Tento dvoustupňový model tvorby kurikula, bývá též označován jako „participativní", umožňuje každé vzdělávací instituci „participovat" na celkové vzdělávací politice státu tím, že jí je ponechána určitá míra autonomie ve vlastním pojetí vzdělávacího procesu, možnost zařazení místně/regionálně specifických témat do výuky apod.

Formulace každé vzdělávací politiky vyžaduje vyřešit určité dilema: Jak zajistit všem spravedlivý přístup ke vzdělávání a jeho stejnou kvalitu na celém území státu a zároveň ponechat autonomii rozhodování vzdělávacím institucím a směrovat vzdělávání potřebám praxe a místních uživatelů? Pro řešení tohoto problému je klíčové nejprve zodpovědět otázky: Komu má sloužit veřejné základní vzdělávání? Respektive pro koho a proč je poskytováno? S rozhodováním, kdo a čemu se bude učit, se totiž pojí jednak mocenská otázka autonomie rozhodování, případně kontroly: Bude prováděno centralizovaně – státem, nebo určitými zájmovými skupinami (např. zaměstnavatelé absolventů) –, či decentralizovatně – místní komunitou a jejími představiteli, rodiči žáků apod? Jednak otázka ještě ožehavější: Jak bude zajištěno financování vzdělávání? Tedy především jaká bude výše prostředků, které budou alokovány na jiné než centrální instituce? Na jakou regionální úroveň budou prostředky směřovány; které instituce budou představovat příjemce alokovaných zdrojů?

Zastánci kritické teorie školy (blíže viz Prokop 2005) tvrdí, že škola udržuje rozdíly ve společnosti a představuje nástroj řízení a moci dominantních společenských vrstev, třídy apod. Funkcionalisté proti tomu uvádějí, že škola zvyšuje rovnost šancí, uplatnění mladých lidí a dosažení ekonomických a mocenských pozic odpovídajících jejich úsilí a aplikaci osvojených poznatků. Proto má také veřejné školství „za úkol připravovat občany schopné odpovědného rozhodování a kvalifikované pracovníky, aby země jako celek dokázala fungovat podle demokratických pravidel a byla schopna obstát v ostrém konkurenčním boji v soudobé globální ekonomice" (Dvořák 2002). Základní školství podle takových zásad slouží především potřebám státu jako producent určitého prototypu pracovníků či občanů s určitými životními hodnotami. Námitky zastánců kritických teorií, že skrze vzdělávání se ve společnosti udržuje určitý systém organizace moci, by se tedy zdály oprávněné. Bloom (1997, s. 498–499), k tomu věcně poznamenává: „Každý vzdělávací systém má morální cíl, jehož se snaží dosáhnout a jímž je formováno jeho kurikulum. Jeho výsledkem má být člověk s určitými vlastnostmi. (…) Dokonce i demokratické vzdělávání, jakkoli tuto skutečnost připouští či ne, chce a potřebuje formovat muže a ženy, kteří mají chuť, znalosti a vlastnosti podporující demokratický režim." Proto také může český školský zákon deklarovat: „Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména (…) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu (…), pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku, získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje (…)" (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2, odst. 2. Citované zásady však nejsou ničím jiným než přirozeným vyjádřením určité svébytnosti, identity kultury, lidského

společenství – národa – a reprodukce této identity (tedy vzdělávání jako předávání poznatků, hodnot) je nezbytná pro zachování tohoto společenství (Paasi 1986, Huntington 2001). Záleží jen na tom, v jaké míře a jakou formou se svébytnost kulturního společenství prosazuje (zda nenabývá extrémistických forem xenofobie, nacionalismu, rasismu apod.) a do jaké míry je deklarace příslušné identity skutečným vyjádřením vůle většiny společenství, anebo se jedná pouze o zvůli, nástroj politické moci úzké skupiny lidí (Chromý 2003).

Vzdělávací politika, jejíž prioritou je zabezpečit pro státní hospodářství pracovní sílu s určitými znalostmi, dovednostmi a postoji, tak klade hlavní důraz na dodržení zásady rovného přístupu ke vzdělávání a poskytování povinného základního vzdělávání na celém území státu jednotně. Nejinak se k tomu staví klíčový strategický dokument českého školství, Národní program rozvoje vzdělávání (též Bílá kniha), schválený vládou České republiky v roce 2001, a Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002, 2005, 2007) jako výraz jeho realizace. Základní vzdělávání celé populace nelze zajistit centrálně na jediném místě, proto existuje soustava škol v jednotlivých regionech, která tuto službu státu plní. Celý systém však musí být nutně centralizovaný, jelikož výše zmíněné priority lze velmi obtížné garantovat při sebemenším přesunu kompetencí i zdrojů na nižší regionální úrovně. Přesto ideální a dokonalou rovnost vstupních podmínek nelze zajistit nikdy, neboť přirozené regionální rozdíly, které jsou důsledkem předchozího historického vývoje, již předurčují nestejnou kvalitu a možnosti v poskytování vzdělávací služby. Do kvality vzdělávacího procesu se navíc promítají takové faktory jako personální podmínky, tj. osobnost učitele a jeho pojetí výuky, manažerské schopnosti ředitele vzdělávací instituce apod., jež nelze beze zbytku odstranit žádnou centrální kontrolou. Bryant, Grady (1990) proto kritizují tento typ vzdělávací politiky státu pro jeho odtažitost od lokálního/mikroregionálního prostředí. Škola by takto mohla fungovat „ve vzduchoprázdnu", není nikterak svázána se svým zázemím, nefunguje jako služba komunitě, plní pouze nadřazené priority celého státního uskupení. Ovšem školu lze vnímat také jako instituci důležitou pro lokální hospodářský rozvoj. Jak správně poznamenávají Hargreaves, Kvalsund, Galton (2009, s. 84): „... není potřeba vychovávat studenty pouze k tomu, aby byli schopni hledat pracovní místa, ale byli také schopni pracovní místa vytvářet." Druhý typ vzdělávací politiky tak podporuje systematickou strategii trvale udržitelného rozvoje, pomoc všem regionům a jejich komunitám mimo jiné právě prostřednictvím základní školy. V rámci takové vzdělávací politiky se klade velký důraz na polohu každé školy, na její regionální kontext. Je třeba důsledně rozlišovat mezi specifickými potřebami městských a malých venkovských škol, oddělit dokonce jejich správu a organizaci – takovou politiku podle Bryanta, Gradyho (1990) realizuje několik málo amerických států (např. Minnesota), určité rysy vykazuje vzdělávací politika v Norsku (Solstad 1997).

Obecně lze tedy shrnout, že existují dvě krajní pozice úlohy státu v řízení vzdělávání. Buďto centralizovaný model školství, kdy základní rozhodnutí

provádí ústřední politický orgán a dále jsou rozhodnutí realizována prostřednictvím orgánů nižších. Nebo liberální (decentralizovaný) model, v němž mají rozhodovací pravomoci v oblasti vzdělávání nižší orgány veřejné správy. Potom výrazně záleží, zda se jedná o skutečnou politiku decentralizovaného rozhodování, která chápe přínos školy jako lokálně (komunitně) orientovanou instituci, nebo jen o jistou „pseudozávislost", při níž místní škola pouze uvádí do praxe shora formulované úkoly (Pietarinen, Meriläinen 2008). V případě Česka organizačně v současné době vzdělávací systém na národní úrovni zastupuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, na regionální úrovni krajské odbory školství (tedy orgány přenesené působnosti státní správy) a na úrovni místní obce jako zřizovatelé škol (případně jiné zřizovatelské instituce jako církev apod.), v některých ohledech i školy samotné (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Vzdělávací politika se tak jeví jako jaksi „nerozhodnutá", kterým směrem se bude ubírat. V neposlední řadě však závisí každý vzdělávací systém i na konečném pojetí realizace vzdělávání, na schopnostech i přesvědčení těch, kteří se pravidly řídí a také je utvářejí (tedy učitelé, ředitelé škol). Řezníčková (2009) v této souvislosti uvádí příklad pouze formálního provedení reformy českého základního školství, jejího nepochopení a v případě mnoha škol dosavadní nepřipraveností na převzetí části zodpovědnosti za vyučování a rozhodování: Zatímco řada škol skutečně diskutovala nad svým novým kurikulárním dokumentem, Školním vzdělávacím programem, a aktivně ho utvářela, nemalá část škol pouze přepsala staré osnovy do nového dokumentu a stále očekává pokynů vydaných na úřednických postech vyšších hierarchických úrovní a na oficiální prohlášení „odborníků" v pedagogice.

### 2.3.2. Škola a region

Každá, nejen základní, škola má svůj spádový region, který obsluhuje a který zároveň sytí její naplněnost (z něhož do školy docházejí a dojíždějí žáci). Velikost a podoba tohoto regionu se odvíjí od intenzity osídlení území a dopravních možností uživatelů školy. Zatímco v minulosti bylo nutné vzdělávací zařízení umisťovat co nejblíže jejich uživatelům, rozvoj dopravy v posledním století umožňuje překonávat stále větší vzdálenosti, a proto i základní škola nemusí být nutně dosažitelná pouze pěší chůzí a není neobvyklé, že žáci za každodenním vzděláváním dojíždějí. V Česku se nachází asi 50 % obcí (ovšem již ne všech jejich místních částí) ve vzdálenosti do 3 km po silniční síti od nejbližší základní školy (Kučerová a kol. 2011), ale například v řídce zalidněných částech Skandinávie dojíždějí žáci prvních stupňů základní školy na vzdálenost více než 20 km (Åberg-Bengtsson 2009). Přitom ještě v polovině 20. století byla na území Česka většina základních škol situována do 4 km od místa bydliště žáků. Současný školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) pouze ukládá povinnost „v rámci základní dopravní obslužnosti území kraje je kraj povinen zajistit dopravu do spádové školy a ze spádové školy, pokud vzdálenost spádové školy od místa trvalého pobytu žáka přesáhne 4 km" (§ 178, odst. 5).

Základní škola je zpravidla veřejnou institucí, a proto se otázka jejího umístění neřídí jednoznačnými tržními principy. Do značné míry sice platí, že škola, která nemá poptávku (nenavštěvuje ji dostatečný počet žáků), zanikne, ale spádovost do jednotlivých škol závisí na mnoha faktorech – např. rodiče volí pro své žáky školu podle jejího vzdělávacího programu, prestiže (Bradford 1991), místa vlastního pracoviště, životních hodnot (Walker, Clark 2009). Na venkově pak často převáží volba vzdálenější školy ve městě s ohledem na image venkovské školy jako instituce s horším materiálně-technickým vybavením a nižší kvalifikací pracovníků. Mnohým rodičům může být v důsledku toho vlastní výběr školy znemožněn, jelikož místní školu ve výsledku navštěvuje tak málo žáků, že musí dojít k jejímu uzavření, ačkoli školou povinných dětí žije v lokalitě dostatek (Bell, Sigsworth 1987).

Především je však rozmístění veřejných škol, narozdíl od čistě komerčních aktivit, do velké míry závislé na školské politice státu i regionu, jelikož zajištění vzdělávání a všech s ním souvisejících aspektů (např. dopravy do škol) je financováno převážně z veřejného rozpočtu (obcí, regionů, státu). Zásadou školské politiky, která nezohledňuje význam školy pro každou konkrétní lokalitu (viz kapitola 2.3.1.), je proto zvolit určitá centra (sídla), která si zachovají vzdělávací funkci, do takové sítě budou distribuovány zdroje a zbývající sídla budou spádovat k těmto centrům, základní škola se v nich nacházet nebude, jelikož její provoz není při nízkém počtu žáků rentabilní, nebo by se ji dokonce ani nepodařilo naplnit (Bryant, Grady 1990). Tato politika se v posledních desetiletích dominantně uplatňuje ve většině hospodářsky vyspělých zemí a takzvaná středisková soustava osídlení z období komunistického režimu v Československu nebyla v tomto ohledu výjimkou. Svoji určitou logiku a oprávněnost taková politika má, problém ovšem nastává při vhodné a spravedlivé volbě podporovaných středisek, v nichž bude škola umístěna, a stanovení spádových regionů. Například Kvalsund (2004a) uvádí, že v Norsku byly na základě charakteristik struktury osídlení vypočítány okrsky maximální velikosti základní školy a času dojížďky do ní jako tzv. optimální teoretická síť škol[3], podle které (tedy nikoli skutečné) získávají obce od státu prostředky na financování základního školství. Tím nutně tratí obce s rozdrobenou sítí malých škol. Zcela odlišný systém financování základního školství funguje ve Velké Británii. Zde získávají školy od státu prostředky podle efektivity vzdělávání měřené výsledky celonárodních srovnávacích testů a úspěšností svých studentů. Tento systém však funguje proti principům rovného přístupu ke vzdělání a školy jako veřejné služby (Bradford 1991). I mezi nesoukromými školami je totiž nastolena tržní soutěž o počty (především úspěšných) studentů, z níž pochopitelně nejhůře vycházejí školy v periferních venkovských oblastech se špatným image. Tam se stále kumulují méně úspěšní žáci (ti úspěšní dojíždějí do prestižnějších škol) a méně profesionální učitelé, škola nedosahuje dostatečných výsledků ve srovnávacích testech, dostává méně finančních prostředků, a tudíž může jen obtížně zlepšit kvalitu

[3] V Česku se touto problematikou zabývala např. Kronrádová a kol. (1997).

výuky a svůj image a uzavírá se v bludném kruhu kumulativních negativních efektů (Myrdal 1957).

V Česku v období komunistického režimu dokonce existoval právní předpis, podle něhož byli všichni žáci podle svého místa bydliště tzv. příslušní k určité základní škole a nesměli navštěvovat školu jinou. A to i v případě, že jiná škola byla polohově bližší a dopravně dostupnější (poznatky autorky z modelových obcí). Dnes již může rodič nechat zapsat své dítě do libovolné základní školy. Školský zákon ukládá pouze povinnost každé obci zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky dětí s místem trvalého pobytu na jejím území, a to buď zřízením školy nebo „zajištěním plnění povinné školní docházky v základní škole zřizované jinou obcí nebo svazkem obcí" (§ 178, odst. 1). Zákon sice používá pojem „školský obvod" a „spádová škola" a každá obec má povinnost na svém území vymezit školský obvod spádové školy (dokonce pokud ho nestanoví a je ohroženo plnění povinné školní docházky žáků, musí o podobě školského obvodu rozhodnout krajský úřad v přenesené působnosti), neznamená to ovšem, že všichni žáci bydlící v dané obci musejí plnit školní docházku jedině v této vyhláškou definované spádové škole. Školské obvody se vymezují především proto, aby nenastala situace, že žákům nebude umožněno navštěvovat žádnou základní školu, že nebude zajištěna žádná veřejná doprava dětí do školy apod. V neposlední řadě jde také o financování provozu školy, jelikož podle školského zákona: „jestliže žák plní povinnou školní docházku ve škole zřízené jinou obcí, je obec, ve které má žák místo trvalého pobytu, povinna hradit obci, která školu zřídila, neinvestiční výdaje této školy připadající na jednoho jejího žáka, pokud se dotčené obce nedohodnou jinak" (§ 178, odst. 6). Zároveň však „výdaje podle odstavce 6 nemusí obec hradit, jestliže zřizuje školu, ve které má žák zajištěny podmínky pro plnění povinné školní docházky, je členem svazku obcí, který zřizuje školu, ve které má žák zajištěny podmínky pro plnění povinné školní docházky, nebo je smluvní stranou dohody několika obcí o vytvoření společného školského obvodu jedné nebo více základních škol zřizovaných některou z těchto obcí[4]" (§ 178, odst. 7). Proto je pro obec, která nezřizuje na svém území vlastní školu nebo neprovozuje společnou školu v rámci svazku obcí, výhodnější vytvořit vyhláškou společný školský obvod s jinou obcí či obcemi, které sami zřizují školu. V takovém případě totiž hradí neinvestiční výdaje na žáky pouze omezenému počtu škol oproti situaci, která by mohla nastat, kdyby žáci s místem bydliště v dané obci mohli teoreticky dojíždět do širokého spektra libovolných škol.

Otázkou však už může být, zda je pro obec s nízkým počtem školou povinných dětí finančně výhodnější udržovat provoz vlastní základní školy, nebo přispívat na plnění školní povinnosti v jiné škole, včetně zajištění dopravní dostupnosti této školy (Tantarimäki 2011). Například šetření Trnkové (2009) totiž ukazuje, že průměrná výše podílu výdajů na školu ve velmi malých venkovských

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

obcích (tj. do populační velikosti 500 obyvatel) tvoří přibližně 16 % obecního rozpočtu, byť se zvyšující se velikostní kategorií obcí se podíl snižuje. To již představuje poměrně velký finanční obnos. Do hry tak vstupují další faktory jako psychologický význam přítomnosti školy pro její společenskou stabilitu, začlenění mimovzdělávacích funkcí školství do strategie rozvoje území apod. Důležitou úlohu má v tomto ohledu také případná náročnost zajištění dojížďky do jiné školy, například ve značně odlehlých, řídce zalidněných a horských oblastech. V Česku se s takovými podmínkami setkáme v daleko menší míře než v zemích jako Austrálie (Anderson 2010), skandinávské státy (Åberg-Bengtsson (2009) aj., nicméně i zde existují území, ze kterých byla či dosud je dostupnost základní školy značně obtížná. Dopravní geografové (viz např. Marada a kol. 2010) je označují jako prostorově odlehlá či přímo dopravně nedostupná, kde jsou dojíždějící odkázáni výhradně na individuální dopravu. Například Mokříšová (1989) uvádí, že v částech českého pohraničí neúspěšně dosídlených po odsunu českých Němců docházelo od 60. let 20. století k masovému uzavírání malých základních škol v důsledku stálého úbytku celkového počtu obyvatel i dětí. Spádové obvody škol se tak neustále zvětšovaly, což zvýraznilo již tak nevyhovující dostupnost škol ve větších centrech danou zejména orografickými podmínkami, sídelní sítí, hustotou osídlení. Stále obtížnější bylo navíc získávat pracovníky do školství v pohraničí. Nucenou službu si zde například odbývali čerství absolventi učitelství dosazení sem systémem pracovních umístěnek. Dostupnost náhradních školních zařízení byla mnohdy tak náročná, že usnesení vlády ČSR č. 84/1986 nakonec připustilo pro pohraniční oblasti možnost nižších počtů naplňování tříd, než bylo obecně předepsáno, a dovolilo netrvat na docházce do škol podle školské příslušnosti, pokud bylo jiné zařízení dostupnější.

Přesto lze rozšiřování spádových oblastí škol a koncentraci vzdělávání do center regionů jen těžko zvrátit. Samo o sobě ho nelze ani hodnotit jako negativní, jelikož vyplývá z podstaty nerovnoměrného rozmístění jevů v prostoru. Nicméně pro konkrétní mikroregionální prostředí mohou mít takové procesy velmi nepříznivě vnímané dopady. Dojde-li v regionu v krátkém časovém horizontu nebo ve velkém rozsahu k uzavírání škol, stává se z území „vzdělávací/školská pouť“ Geipel (1968). Tato náhlá změna může vyvolat další změny a stát se výraznou překážkou regionálního rozvoje. Škola – a to už základní – má totiž silný potenciál ovlivňování rozvoje regionu (Ribchester, Edwards 1999).

Povaha sociálněgeografického regionu je vztahová, utváří se na základě různě častých a různě intenzivních, ale pravidelně se opakujících vztahů mezi jednotlivci v prostoru (Hampl 2005). Vytváří se každodenním jednáním jedinců a podmínkou kontinuity regionu na jakékoli měřítkové úrovni je jeho neustálá reprodukce v myslích co nejširšího spektra jedinců (Paasi 1986, srovnej s Giddens 1979; Chromý 2003). Škola slouží jako jeden z prostředků reprodukce různých regionů, ať už vlastního domovského, tak jako subjekt zprostředkování informací o regionech jiných. Paasi (1986) v takovém případě hovoří o tvorbě identity regionu nebo též regionu, tj. způsobu, jakým je region

nahlížen, ať už svými vlastními obyvateli nebo lidmi mimo něj. Přitom obraz regionu může být objektivní (skrze fyzickogeografické, demografické, kulturní, hospodářské, politické aj. charakteristiky) nebo subjektivní, kdy záleží na tom, jak jsou jeho výše zmíněné charakteristiky jednotlivými subjekty oceňovány, jaký jim přikládají význam. Tento image silně ovlivňuje množství a kvalita informací o regionu (tedy např. zprostředkovaných právě školou, ale též z dalších písemných pramenů, z ústního podání, z přímé osobní zkušenosti, pozorování) a předchozí zkušenosti každého jedince (Řezníčková 2006). Na základě zkušeností a informací se totiž v mysli každého formují mentální mapy, otisky prostředí. Tak člověk vnímá vzájemné vztahy prvků, částí prostoru a vytváří si své prostorové preference, které se v mnohých rysech mohou shodovat a překrývat s prostorovými preferencemi jiných jedinců, ale v jiných se mohou zcela odlišovat (viz např. Spilková 2005).

Základní škola může cíleně a vědomě či zcela nevědomky formovat v myslích žáků od jejich raného dětství obrazy, představy o prostoru, může v jedinci vzbudit zájem o určitou oblast, region, nebo naopak vyvolat vztah záporný. Z hlediska místního regionu má základní škola velmi silný potenciál utvořit, oživit, formovat regionální identitu / vědomí žáků (Kühnlová 2010). Tedy pocit sounáležitosti obyvatel s daným regionem, jeho symbolickou reprezentací (architektonickými památkami, přírodou, místními produkty, ovšem také např. se samosprávou). Regionální vědomí však zahrnuje i identifikaci každého jedince jako součásti určitého regionálního společenství (Passi 1986, Chromý 2003). Se stále se rozšiřující dojížďkovou vzdáleností do základních škol tak sice školy ztrácejí působnost ve formování mikroregionální (až lokální) komunity, ale nabízejí potenciál upevňování identity širších územních celků. Do nich se ostatně po absolvování základní školní docházky (v případě malého venkovského sídla již při přechodu na druhý stupeň základní školy) rádius každodenního pohybu jedince rozšíří.

Existence základní školy tedy utváří jak vztahový sociálněgeografický region na bázi dojížďky či pěší docházky za vzděláváním, ale také region ve smyslu části území, na kterém se vzájemně ztotožňují jednotlivci jako obyvatelé určitého regionu. Škola pak reprodukuje (udržuje) tyto regiony i regiony jiné prostřednictvím vzdělávání o nich. Respektive má dokonce potenciál změnit, ovlivnit (pozitivně i negativně) jejich image. Ačkoli si to ne příliš zřetelně uvědomujeme a připouštíme, naše vnímání prostoru, spojené velmi často s různými stereotypy, si s sebou neseme z velké části ze základní školy (Kučera 2008)

### 2.3.3. Škola a obec

Vzájemný vztah základní školy a obce lze nahlížet jako vztah dvou institucí (vzdělávací a samosprávné) i jako vztah instituce a určitého regionu – území s jeho obyvateli, společenstvím, případně dalšími aktéry, kteří se zde nacházejí a působí. Při uvažování těchto vztahů je zároveň nezbytné rozlišovat, zda se jedná o školu městskou či venkovskou. Nahlížení na funkce a význam základní

školy se totiž v těchto dvou prostředích silně odlišují, více než v rámci jakékoli jiné diferenciace území. Přestože ani venkovský prostor jednoho státu není stejný, homogenní (viz Perlín, Kučerová, Kučera 2010), o venkovských školách Bell, Sigsworth (1987, s. 1) uvádějí: „... ethos a charakter malých škol venkovských komunit si je podobnější mezi jednotlivými státy navzájem, nežli mezi venkovskými školami a velkými městskými školami v rámci jediného státu." Toto tvrzení dokládají obdobné výzkumné otázky, které si kladou badatelé zabývající se venkovskými školami nejen v Evropě (např. Hargreaves, Kvalsund, Galton 2009; Karlberg-Granlund 2009; Raggl 2011; Ribchester, Edwards 1999 aj.), ale i v ostatních hospodářsky vyspělých zemích (Lyson 2002; Anderson 2010 aj.). Také my budeme v následujícím textu klást větší důraz na pozici školy v českém venkovském prostoru, což odpovídá výše definovaným výzkumným cílům.

Každá budova základní školy, je lokalizovaná v určitém místě, školská instituce sídlí ve správním obvodu některé obce. I když, jak jsme uvedli v kapitole 2.3.1., tato vzdělávací služba se poskytuje především jako decentralizovaná služba pro potřeby státu, většina obcí v Česku je zřizovatelem základní školy, školní budova je majetkem obce a obec velkou měrou přispívá na provoz instituce. Vztah místní samosprávy a školy, jejich vzájemná práva a povinnosti, upravuje v Česku několik legislativní předpisů, zejména školský zákon č. 561/2004 Sb., jeho novela Zákon č. 49/2009 Sb. a Zákon o obecním zřízení č. 128/2000 Sb. Zastupitelstvo obce zpravidla od své školy očekává pomoc při propagaci obce (např. aktivní účast žáků na oficiálních slavnostních událostech v obci) a loajalitu k obci (škola pěstuje v žácích regionální vědomí, učitel se angažuje ve věcech veřejných). Někdy může být požadavek loajality až přehnaný a přecházet do mocenského ovládnutí školy obcí, zasahování do jejích vnitřních záležitostí a zneužívání školy pro vlastní zájmy zastupitelstva (Sedláček 2008).

Samosprávná instituce obce však není jedinou institucí operující na příslušném správním území. Dále se zde vyskytuje a působí různý počet veřejných a soukromých subjektů. I s těmi může být škola v kontaktu, jejich aktivita a zájmy se mohou vzájemně ovlivňovat. Škola a další instituce vedle sebe mohou stát pasivně, mohou se čas od času využít (např. žáci školy jdou na exkurzi do místního podniku) nebo se škola stává přímo partnerem těchto subjektů. Škola může být s obecní samosprávou i dalšími lokálními hráči provázána přímými právně-ekonomickými vztahy. Nejenže obec po škole často požaduje produkci kvalifikované pracovní síly pro lokální trh (Arum 2000), ale v některých příkladech uváděných v literatuře (např. Miller 1995), tvoří dokonce škola spolu s místními hospodářskými subjekty, provozovnami, podnikateli tzv. „school-based enterprises (SBE)", tedy určitou formu spolupráce veřejného a soukromého sektoru. Nemusí se přitom jednat výhradně o vyšší stupně škol. Sell, Leistritz, Thompson (1996) uvádějí příklady služeb, které v rámci osvojování si určitých dovedností poskytují na americkém venkově sami žáci místním obyvatelům: drobné opravy, domácí práce, řemesla. Takové služby lze dále rozvíjet i v rámci volnočasových aktivit, které školy žákům nabízejí.

I když není základní škola bezprostředně zapojena do právně-ekonomických vztahů s institucemi v obci, představuje vždy určitý druh občanské vybavenosti a službu veřejnosti. Pochopitelně hlavní funkcí školy je její výchovně-vzdělávací úloha, pro níž byla tato instituce ustanovena. Ovšem po škole se v dnešní době stále častěji požaduje, aby zastávala i další společenské úlohy, které ještě před sto nebo dvě stě lety v západní kultuře poskytovala dítěti výhradně rodina či úzká komunita. V dnešní době slýcháme o „krizi rodiny", která se fyzicky rozpadá z hlediska demografického (vyšší míra rozvodovosti, nárůst instituce tzv. nesezdaných soužití, neúplných rodin; blíže viz např. monotematické číslo Acta Universitatis Carolinae Geographica 1994). Ale rodina v některých případech neplní ani základní citovou, výchovnou a socializační funkci, kterou následně přebírá školské zařízení. Situaci výstižně charakterizuje např. Tonucci (1994, s. 10): „Rodiny po škole žádají, aby poskytovala stále více a kompenzovala rodinné a společenské nedostatky. Škola se stává místem socializace, odpočinku, terapie, tělesné a sportovní výchovy, organizovaného rozptýlení, bezpečného prozkoumávání jinak obtížně proniknutelného životního prostředí. Kromě toho je pojímána jako opravdu jedinečné místo odložení dětí (parkoviště)." Nutno zdůraznit, že základní škola je bezpochyby místem socializace (začleňování) jedince do společnosti (viz např. Čáp, Mareš 2001; Vališová, Kasíková a kol. 2007), ovšem socializace druhotné přičemž prvotní socializaci zajišťuje již v předškolním věku rodina a nejbližší okolí. Přesto se nezřídka setkáváme se situacemi, kdy teprve škola je prvním místem, kde si dítě plně uvědomí svoji širší společenskou a regionální identitu. Kde je konfrontováno s prostředím regionu, který obývá, a postupně si k němu vytváří určitý vztah (ať už negativní či pozitivní). Škola má velký potenciál prostřednictvím výuky o místním regionu (Kühnlová 1998, 2010), práce v terénu (Řezníčková a kol. 2008, Vávra 2010), řešením projektů dotýkajících se místní problematiky (Svozil, Trávníček, Trojan 2010; Vágai, Vodáková 2010) apod. vyvolat v mladých lidech zájem o dění v jejich obci, v regionu. Případně i podněcovat aktivní účast na tomto dění, na řešení místních problémů, ale především vést žáky k zodpovědnosti za důsledky jejich jednání v prostředí, ve kterém se pohybují. Kromě školy mohou samozřejmě takové hodnoty a postoje formovat i další instituce – ať už formální, jakými jsou různá dobrovolná sdružení, tak neformální skupina přátel či sousedů (Putnam 2001; Chromý a kol. 2010). Ale základní škola je jedinou institucí, jejíž návštěva je povinná a nevyhnutelná a jejíž deklarovaný program žák pravděpodobně absolvuje.

Základní škola také velmi často organizuje pro děti a mládež nejrůznější volnočasové aktivity a kroužky a stává se tak významným kulturním činitelem. Nebo její budovu, pozemky, tělocvičnu či hřiště k těmto účelům využívají další sdružení, a tak znovu nabízejí příležitosti k utváření sociálních sítí a sounáležitosti. Takových služeb školy mohou, zpravidla na venkově, využívat i dospělí nebo rodiče s dětmi dohromady. Myšlenka společného a širokého využití aktivit nabízených školou pro obyvatele obce (Vágai 2009) stála i u zrodu tzv. komunitních škol na počátku 20. století v západní Evropě. Dnes se termín „komunitní

škola“ pojí spíše s venkovským prostředím, kde škola představuje často jediné či jedno z mála veřejných zařízení. Má svoji kulturní funkci (mimo jiné možnost využití informačních zdrojů – knihovny, veřejného přístupu k internetu) a často také poskytuje základí zdravotní péči (ordinace dětského lékaře, všeobecného lékaře, zubaře, psychologa; Witten a kol. 2001). Proti tomu ve Spojených státech amerických a některých evropských městech mají komunitní školy spíše status vzdělávání a výchovy dospělých. Od počátku jejich vzniku sloužily chudým a sociálně vyloučeným skupinám obyvatel, nejčastěji imigrantům, kteří neuměli úřední jazyk příslušného státu. Zatímco se jejich děti vyučovaly jako v běžné škole, rodiče si ve škole osvojovali jazykové dovednosti a pravidla života v imigrační zemi, mohli si vzájemně vyměňovat poznatky a dovednosti ze své kultury (např. ruční práce, vaření) (Dyson 2008). V Česku je pak komunitní škola chápána spíše jako instituce sloužící venkovskému společenství. Nicméně s výjimkou informací poskytovaných na internetové stránce Komunitní vzdělávání[5] a krátké referenci v publikaci Trnkové, Knotové, Chaloupkové (2010), neznáme studie, které by pojednávaly o frekvenci těchto služeb v Česku, ačkoli se používání zmíněného termínu a propagace „otevření“ škol společenskému životu a vytváření „komunitních center“ staly téměř „módou“.

I když se nemusí nutně označovat za „komunitní“, bývá téměř každá venkovská škola jedním z hlavních pořadatelů nebo spolupořadatelů společenských a kulturních akcí, při nichž se sejde celá obec, případně i obce okolní (Sell, Leistritz, Thompson 1996; Trnková 2008). To lze považovat za jeden z klíčových rozdílů mezi školou městskou a venkovskou. Ve městě se nachází celá řada dalších a pro obyvatele atraktivnějších specializovaných kulturních institucí. Na místní školu ve venkovské obci bývají skrze různé vztahy více či méně navázáni mnohdy téměř všichni obyvatelé. Nejen jako žáci a jejich rodiče či zaměstnanci školy, ale v souvislosti různých událostí spojených se školou (v extrémním případě hrozby jejího uzavření) je z literatury (např. Bell, Sigsworth 1987 aj.) i z praxe hojně doloženo, že osud místní školy zpravidla není lhostejný nikomu v lokalitě. Škola se stává určitým výrazem identity obyvatel, symbolem obce, zejména její autonomie. Neboť jak uvádí Zemánek (2003, s. 129): „už samotná přítomnost sebemenší malotřídky je symbolem soběstačnosti obce a kontinuity jejího vývoje s nadějí do budoucna“ (srovnej Lyson 2002, Trnková 2008). Vnější projevy sounáležitosti se školou mohou nabývat až kuriózních účelových podob: Ribchester, Edwards (1999) citují příklad protestu obyvatel malé britské vesnice proti uzavření místní školy, kdy do sídla přijela školská komise z vyššího administrativního celku. Shromážděný dav vesničanů postavil do předních řad všechny těhotné ženy, aby bylo na první pohled viditelné, koho komise „připraví o možnost vzdělávání“. Je pravdou, že i na venkově význam školy jako svébytné a společensko-kulturní instituce v současné době

[5] URL 1, případně dále informace o existenci Národní sítě venkovských komunitních škol v Česku (URL 16) a internetové stránky nejaktivnější komunitní školy v projektu – komunitní škola v obci Bory (URL 21).

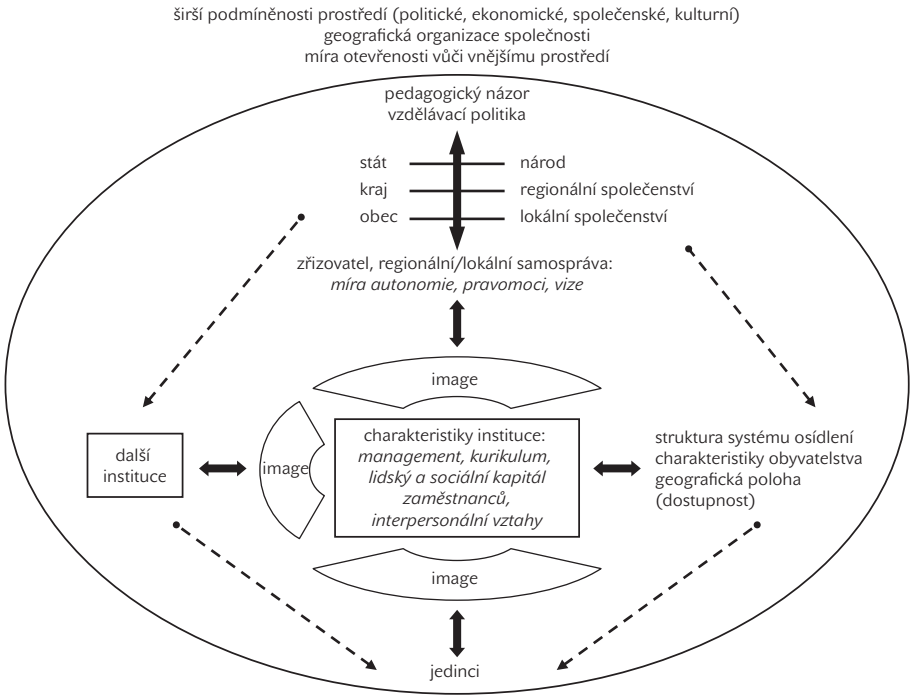
v mnoha případech významně oslabuje a rodiče upřednostňují výběr školy pro své děti podle jiných kritérií – více individualistických, blížících se preferencím městské populace – především se jedná o prestiž školského zařízení, moderní vybavení apod. (Walker, Clark 2010). Přesto se situace ve většině případů stále spíše blíží zkušenosti popisované Åberg-Bengtsson (2009, s. 107): „Obyvatelé venkova a řídce zalidněných oblastí bývají marginalizováni v mnoha ohledech. Musejí bojovat za své obchody, za udržení veřejných a sociálních služeb, za stav svých silnic atd. … Nicméně se zdá, že neexistuje nic bližšího pocitům, které podněcuje hrozba uzavření místní školy."

Vztah školy a obce, školy a jejího zázemí tedy můžeme obdobně jako Karlberg-Granlund (2009) připodobnit k symbióze, tedy k nezbytnému a obousměrně prospěšnému soužití zúčastněných stran. Nejen obec a její obyvatelé potřebují svoji školu, ale škola potřebuje svoji obec, obyvatele a lokální prostředí. Škola slouží komunitě, poskytuje jí určité funkce a služby a komunita a okolní prostředí slouží škole jako kurikulum, prostor pro výuku, předmět výuky, důvod pro vzdělávání.

## 2.4. Základní škola v síti socioprostorových vztahů

Na úvodu této, spíše teoretické, části publikace jsme konstatovali, že je pozice geografie ve výzkumu vzdělávání nejednoznačná. Že není podložená dostatečným množstvím relevantních studií ani převládajícím výzkumným proudem. Předmět zájmu disciplíny geografie vzdělávání byl sice vymezen (Johnston 2000, Wahla 1988), ale výzkum na tomto poli se ve velké míře nerozvíjí. Pro potřeby našeho studia proměn prostorových aspektů základního školství a důsledků vývoje školské sítě pro život venkovských komunit je tedy nejprve nutné teoreticky definovat pozici základní školy v síti prostorových vazeb. Tím blíže specifikujeme předmět našeho zájmu a zároveň v obecné rovině definujeme oblasti, v nichž by geografie mohla přispět k výzkumu problematiky vzdělávání. Za tímto účelem bylo sestaveno schéma (obr. 1), které se pokusíme vysvětlit a popsat.

Uprostřed obrázku 1 je v obdélníku umístěna námi sledovaná základní škola, obecný typ takové vzdělávací instituce, která se však zároveň vyznačuje charakteristikami unikátními právě pro onu jedinou sledovanou školu. Výsledný charakter každé školy je podmíněn povahou vnitřních organizačních a personálních vztahů, tedy zejména způsobem a kvalitou řízení školy, obsahem a realizací kurikula a vnitřními i vnějšími vztahy zaměstnanců školy. Dále též společenskými, kulturními, ekonomickými a demografickými charakteristikami, které můžeme zpravidla tzv. objektivně popsat, případně změřit (počet žáků, jejich národnostní složení, průměrný věk učitelů, výše rozpočtu školy apod.). Unikátní kombinace vnitřních (tedy rozuměj instituci vlastních) vztahů a zmiňovaných charakteristik ovlivňuje vnější vztahy školy jako svébytné části systému k dalším částem – institucím, jedincům, skupinám jedinců atd. Tyto




**Obr. 1 – Pozice základní školy v systému socioprostorových vztahů.**
**Zdroj: Kučerová, Kučera, Chromý (2010, s. 51).**

charakteristiky školy přispívají k formování jejího image (Pol a kol. 2006 užívají označení „kultura“). Slovu „image“ přitom rozumíme s odkazem na výše uváděné práce finského geografa Paasiho (např. Paasi 1986): „Image“ (odvozeno od anglického pojmu „imagination“) lze nahradit termínem „percepce“, tj. jak je škola vnímána lidmi uvnitř (žáky a zaměstnanci) či navenek a jak jsou těmito jedinci oceňovány výše zmiňované charakteristiky školy. Image může být chtěné, vybudované cílenou propagací školy, ovšem má i svou nechtěnou, resp. ne cíleně budovanou, stránku, tedy jak se instituce prezentuje svým každodenním chodem, pořádanými akcemi, co o škole vyprávějí rodičům žáci apod. V souladu s Paasim (1986) jsme ve schématu dále znázornili, že pouze jedinec má schopnost percepce prostředí, vnímání obrazu reality, tedy na jedince a jejich jednání působí image námi sledované školy. A protože také další instituce, včetně veřejné správy, utvářejí jedinci (na obr. 1 vyjádřeno pomocí šipek s přerušovanou čárou), kteří opět určitým způsobem vnímají realitu, obepsali jsme naši konkrétní základní školu optikou „image“ ve všech směrech, ve kterých může být její podoba zpětně přetvářena působením jedinců v reakci na její současný stav a jejich představami o ideálním stavu. Toto působení mají na obrázku 1 znázorňovat obousměrné šipky.

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

Image jednotlivých školských institucí i výslednou podobu školské sítě v určitém regionu dále velmi silně ovlivňují prostorové rozmístění a charakteristiky obyvatelstva, tedy struktura systému osídlení a demografická, socioekonomická, kulturní struktura populace. Také tyto vztahy jsme ve schématu znázornili oboustrannou šipkou, poněvadž se domníváme, že jejich povaha je obousměrná. Například demografické složení místních obyvatel (přítomnost školou povinných dětí) podmiňuje existenci či neexistenci základní školy v lokalitě, ale zároveň charakteristiky školy, její image, prestiž mohou určovat, zda ji tito potenciální žáci budou navštěvovat, anebo zvolí (jejich rodiče jim zvolí) jinou vzdělávací instituci (viz Walker, Clark 2010). V opačném směru pak postoje a hodnoty osvojené ve škole nezřídka vedou žáky v budoucnu k rozhodování o jejich místě bydliště, tedy zpětně k rozmístění populace a k podobě systému osídlení (viz např. Kvalsund 2004a). Do této skupiny faktorů prostředí lze zařadit i vlastní geografickou polohu dané školy, ať už ve vztahu ke geomorfologickým charakteristikám oblasti, k prostorovým koncentracím obyvatel, dopravním schématům aj. Naplněnost základní školy ovšem může ovlivňovat i mikroregionální umístění školní budovy v rámci sídla či obce v porovnání s každodenními pohyby obyvatel, kdy se např. dojížďka rodičů žáků za prací odbývá zcela opačným směrem a rodiče preferují při použití individuální automobilové dopravy umístění žáka do školy ležící na trase jejich pracovní dojížďky.

Popisované vztahy základní školy k ostatním institucím a k vybraným charakteristikám prostředí je možné považovat spíše za vztahy horizontální, ačkoli zde existuje řada podmíněností vertikálních: např. vztah základní školy k hierarchicky vyšším stupňům škol, srovnání pozice sídla, v němž se škola nachází, v hierarchii sídel apod. Za jednoznačně vertikální však považujeme vztahy školy v otázkách vzdělávací politiky a veřejné správy, které se odvíjejí od pozice školy jako vzdělávací služby. V této posloupnosti lze postupovat od teorie a koncepce (převažující odborný pedagogický názor na organizaci a formu vzdělávání, deklarovaná vzdělávací politika) k realizaci a praxi vzdělávání (jednání zřizovatelů konkrétních školských zařízení, realizace kurikula ve škole; Kuldová 2008a, Řezníčková 2003b). Jednotlivé hierarchické úrovně veřejné správy, organizace moci (od státní úrovně k obecní) i společenských skupin (od celého národa po lokální společenství) kladou na školu nejrůznější požadavky a nároky, které

jsou v různé míře závazné. Některé z nich mají formu legislativních nařízení (např. minimální počet žáků ve třídě nezbytný pro provoz školy), politiky (způsob financování školství), doporučení (důraz na specializaci a profesionalizaci učitelské profese) nebo povahu vztahů nabídky – poptávky (preferování určitých typů škol a určitého zaměření, jako jsou víceletá gymnázia, sportovní školy apod.). Každá jednotlivá škola má pak určité možnosti i schopnosti na tyto podněty více či méně úspěšně reagovat a všechny tyto reakce v souhrnu zpětně ovlivňují celý vzdělávací systém a názory veřejnosti na vzdělávání. Tedy názor na to, koho, proč, kde, čemu a jak vzdělávat. Rozhodnutí o vlastní existenci a typu (např. velikosti) dané vzdělávací instituce má však pouze její zřizovatel, který opět jedná v rámci umožňujících a omezujících podmínek (např. jeho pravomoci a autonomie).

Všechny dosud jmenované podmíněnosti jsme vnímali jako přímé. Rozhodují víceméně přímo o existenci či neexistenci námi sledované školy a o její pozici. Uvedené faktory jsme proto ve schématu ohraničili elipsou. Vnitřní podmíněnosti, proti těm vnějším, jsou navíc vepsány přímo v rámečku představujícím školskou instituci. To, co stojí mimo elipsu, považujeme za faktory nepřímé. Širší kontext v rámci něhož se vzdělávání odehrává a který se někdy může významně promítnout do jeho podoby či organizace: obecný vývoj lidské společnosti včetně její prostorové organizace, politická, hospodářská situace, propustnost systému vnějším vlivům (meziregionálním, mezistátním). Je třeba upozornit, že problematika prostorových podmíněností vzdělávání je natolik složitá a komplexní, že pokus o její schematické znázornění a podchycení všech úrovní vztahů vyžaduje další studium a zpřesnění sledovaných závislostí. Proto nevylučujeme, že námi navrhované schéma (obr. 1) bude v budoucnu znovu vhodně doplněno či přeskupeno. Pro naplnění cílů naší studie však postačuje jeho stávající podoba.

Jak jsme již uvedli výše, geografie může k tématu vzdělávání přispět sobě vlastním studiem reality. V souladu s předními domácími i zahraničními teoretickými pracemi (např. Hampl 1998, Holt-Jensen 1999 aj.) považujeme geografii za tzv. komplexní vědu, jíž je vlastní jednak výzkum regionů a dále prostorové organizace jevů a vnějších interakcí elementů (částí celku). Podíváme-li se na obrázek 1, vyvstává před námi několik rovin, v nichž lze problematiku (základního) vzdělávání nahlížet. (1) Předně je to samotné dění odehrávající se uvnitř vzdělávacích institucí – interpersonální vztahy, otázky řízení instituce, podoba a realizace vzdělávacího procesu aj. Tato dimenze výzkumu je ovšem negeografická, jelikož pracuje s vzájemnými vztahy uvnitř školy. Škola představuje pouze část celku, tedy element, nikoli komplexní celek, a proto, jak jsme již uváděli výše, je výzkum takových otázek doménou věd tzv. elementárních (Hampl 1998), tedy např. pedagogiky. Geografie bude zkoumat předně levý a pravý horizontální segment představovaného schématu. V prvním případě se jedná o (2) vzájemné podmíněnosti mezi základní školou a dalšími institucemi. Tato problematika bude nahlížena převážně systémově, tj. skrze soustavu prvků dávajících ve výsledku určitý funkční systém. K takovému přístupu má

blízko např. práce výše citovaného amerického sociologa Aruma (2000), který se snaží vyrovnat s absencí diskuse celospolečenských, legislativních a politických vlivů na fungování školy a vyzývá ke studiu sítí institucí, s nimiž jsou školy ve vzájemné interakci. Institucionalistické přístupy (March, Olsen 2005) budou nejblíže tomuto pojetí výzkumu. Zaměříme-li se proti tomu na pravý segment obrázku, nabízí se zde studium vztahu školy vůči jejímu okolnímu prostředí. To lze pojímat různými způsoby, především ve vztahu ke zvolené měřítkové úrovni výzkumu. V nejširším pojetí se jedná o (3) studium sítí (např. sítě základních škol) uvnitř vymezeného regionu, případně charakteru sítě a jejích proměn v čase či prvků sítě v souvislostech s dalšími charakteristikami regionu. Další úrovní, na které lze zkoumat vztah školy a zázemí, je měřítko lokální. Tento přístup geografie vzdělávání má své kořeny ve studiích výše uváděné Chicagské školy, zaměřujících se na hledání závislosti mezi charakteristikami lokality a podobou tamní vzdělávací instituce. Určitý vliv tohoto myšlení lze nalézt i v současnosti stále populárnějších výzkumech vztahu školy a místa (Studia Paedagogica 2008), školy a lokální/regionální komunity (např. Bell, Sigsworth 1987; Kvalsund 2004a; Trnková 2009). Nastíněná témata lze sice považovat za (4) třetí rovinu předmětu zájmu geografů, ale ocitají se již na pomezí geografie (nové regionální a kulturní geografie – blíže Chromý 2004) a pedagogických věd. Tím skýtají největší příležitosti k mezioborové spolupráci a k šíření geografických myšlenek mezi ostatní vědní obory (viz Witten a kol. 2001).

S pomocí obrázku 1 se nám tedy podařilo upřesnit a specifikovat předmět zájmu vědní disciplíny geografie vzdělávání (Johnston 2000, Wahla 1988). Z našeho pohledu se jeví tři oblasti, v nichž by geografie mohla přispět k výzkumu problematiky vzdělávání: 1. škola jako součást vzdělávacího systému, prostorové interakce mezi institucemi na poli vzdělávání; 2. geografická organizace školské sítě, její charakter, vývoj a souvislosti s prostorovým rozmístěním dalších charakteristik; 3. vztah školy a zázemí, resp. lokální/regionální komunity a důsledky této interakce. V této posloupnosti budeme také postupovat při studiu geografických aspektů základního vzdělávání v naší vlastní studii. V rámci systematické geografie se budeme soustředit na celkové prostorové rozmístění základních škol (pravý segment obr. 1; kapitola 3) a příčiny jejích proměn, kterou utvářejí regionální dopady rozhodnutí zúčastněných institucí a důsledky jejich aktivit (levý segment; kapitola 3). V případových studiích vybraných mikroregionů (kapitola 4) se potom zaměříme na výzkum interakcí částí celku v regionu. Pokusíme se specifikovat dopady změn prostorové organizace základního školství na lokální úroveň; a to jak na obec jako instituci a její funkce (horní segment nad obdélníkem základní školy), tak na komunitu jako soubor jedinců, společenskou jednotku (spodní část pod obdélníkem).

# 3. Územní diferenciace základního školství v Česku

## 3.1. Současné zajištění základního vzdělávání

V následující části publikace je analyzován dlouhodobý vývoj územní diferenciace Česka z hlediska počtu a rozmístění základních škol a jejich jednotlivých typů v kontextu obecného vývoje společnosti i specifických historických událostí a procesů odehrávajících se na území našeho státu. Cílem kapitoly je vysvětlit současný stav prostorové organizace základního školství v Česku a především definovat problémy a potenciální rizika vyplývající z nerovnoměrného vývoje školské sítě. Než však přistoupíme k vlastní vývojové analýze, je třeba charakterizovat současný systém základního vzdělávání v Česku, definovat a vyčíslit jednotlivé typy základních škol a také analyzovat prostorové rozmístění základních škol v souvislosti s rozmístěním a očekávaným vývojem počtu žáků.

### 3.1.1. Druhy základních škol a jejich zřizovatelé

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

Podle nejnovější dostupné školské statistiky bylo ve školním roce 2009/2010 na území Česka evidováno 4 125 základních škol[6], přičemž od poloviny 90. let 20. století jejich počet stále klesá. Školy jsou evidovány v rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT). Žákům škol zařazených v rejstříku garantuje MŠMT odpovídající vzdělání daného stupně, pro který je škola určena. V praxi to znamená, že vzdělání získané na školách soukromých a církevních je rovnoprávné se vzděláním na školách zřizovaných MŠMT, obcemi a kraji. Tento seznam zahrnuje také

[6] Metodika podle nového školského zákona vykazuje od roku 2004 všechny základní školy, tedy včetně škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud bychom tyto školy do statistiky nezahrnuli, byl by počet základních škol v roce 2009/10 pouze 3 681.

**Tab. 1 – Základní školy podle zřizovatele, 1. 9. 2009, Česko**

| Zřizovatel | Základní školy | |
|---|---|---|
| | počet (abs.) | podíl (v %) |
| Obec | 3 665 | 88,8 |
| Kraj | 299 | 7,2 |
| Soukromník | 72 | 1,7 |
| MŠMT | 49 | 1,2 |
| Církev | 40 | 1,0 |
| Celkem | 4 125 | 100,0 |

Zdroj: URL 19

školy pro vzdělávání příšlušníků národnostních menšin. Standardně je v Česku vyučovacím jazykem na základních školách čeština, ale příslušníkům národnostních menšin je zajištěno právo na vzdělávání v jazyce příslušné menšiny, a to za podmínek, které stanovuje §14 Zákona č. 561/2004 Sb. Obec, kraj nebo MŠMT tak může za účelem vzdělávání v jazyce národnostní menšiny zřídit třídu či školu s jiným vyučovacím jazykem než českým, ale pouze v obcích, v nichž byl zřízen výbor pro národnostní menšiny. Přitom početní hranice žáků nezbytná pro otevření školy pro národnostní menšiny v oblastech, kde se menšiny koncentrují, není až tak vysoká: třídu příslušného ročníku základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v daném jazyce přihlásí nejméně 10 žáků. Za předpokladu, že budou naplněny všechny třídy nejméně 12 dětmi z příslušností k národnostní menšině, může být zřízena škola. Ne všichni příslušníci menšin se ale vždy chtějí vzdělávat v takové speciální škole. Mnohdy rodiče upřednostňují poslat děti do běžné základní školy tak, aby si osvojily jazyk většinové společnosti a obstály v konkurenci na pracovním trhu (např. Vietnamci).

Dominantním zřizovatelem základních škol v Česku jsou obce, jedná se o 90 % všech základních škol (viz tab. 1). Soukromý sektor se od začátku svého vstupu do oblasti školství uplatňuje zejména ve středním a vyšším odborném školství, v základním školství zřizuje pouze 1,5 % všech škol. Kromě toho existují školy a školská zařízení církevní (ovšem pouze přibližně 1 % ze všech škol), jejichž působnost byla omezena či znemožněna v období komunistického režimu před rokem 1989 (Demel 2008). Poměrně významná změna z hlediska podmínek zřizování škol nastala k 1. 1. 2001, kdy zanikly školské úřady, jakožto přímý pověřený orgán MŠMT, a jejich pravomoci přešly na úřady okresní, případně krajské. Následně v roce 2002 po zániku okresních úřadů přebírají jejich kompetence z části krajské úřady, z části úřady obcí s rozšířenou působností státní správy. Školské úřady zrušené k roku 2001 do té doby zřizovaly speciální školy (např. pomocné a zvláštní školy, základní umělecké školy) a většinu školských zařízení (např. dětské domovy). Jimi spravované instituce si proto musely mezi sebe rozdělit územní jednotky samosprávné, které zároveň vykonávají přenesné kompetence státní správy. Od roku 2001 tedy základní (a mateřské) školy spolu s příslušnými zařízeními (např. školní družiny, jídelny) setrvávají

pod obcemi a většinu škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami namísto MŠMT zřizují obce a kraje. MŠMT si ponechalo 71 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami s celorepublikovou působností.

Základní vzdělávání v Česku zajišťují buďto školy úplné devítileté, které mají všech devět ročníků povinné školní docházky, nebo existují menší školy neúplné, s nižším počtem ročníků. Zpravidla prvního stupně (např. první 3, prvních 5 ročníků apod.), ovšem existuje i několik škol, jež mají pouze 2. stupeň (například ve šk. roce 2002/03 to bylo v celé republice ale pouze 5 škol). Žáci neúplných škol musejí pro plnění ostatních ročníků základního vzdělávání dojíždět do jiné školy. Specifický případ neúplných základních škol představují školy málotřídní, které se vyznačují tím, že se alespoň v jedné učebně společně vyučují dva nebo více ročníků. V Česku mohou být v současnosti jako tzv. málotřídky organizovány pouze první stupně základních škol (Trnková 2006). Není tedy již možná situace, na venkově běžná ještě počátkem 20. století, kdy se v jediné třídě osmileté obecné školy společně vyučovaly všechny místní děti. Základní vzdělávání dnes dále poskytují i nižší ročníky víceletých gymnázií, pro něž je směrodatný stejný rámcový vzdělávací program jako pro druhý stupeň základních škol (6.–9. ročník).

Ze současných 4 125 základních škol v Česku (školní. rok 2009/2010) jich podle statistik Ústavu pro informace ve vzdělávání 4 098 mělo 1. stupeň a 2 755 stupeň 2. Od změny školského zákona v roce 2004 se již nevykazují školy podle organizace vyučování, a proto nelze jednoznačně určit, kolik škol je úplných devítiletých a kolik neúplných. V této souvislosti je bohužel nutné konstatovat, že všechny statistické výkazy počtu základních škol v Česku jsou zatíženy metodickými nepřesnostmi a často značnou chybovostí v udávaných informacích. (To např. dokládají i obtíže získání validních dat od samotného Ústavu pro informace ve vzdělávání, které popisuje Trnková 2008). S největší pravděpodobností a s ohledem na další zdroje by se tak současné počty škol neúplých mohly blížit hodnotě 1 400 a počty škol úplných devítiletých hodnotě 2 400. Respektive škol úplných bude přibližně 1,7násobek škol neúplných (viz dále vlastní analýzy sumarizované z dat za měřítkovou úroveň obcí). Tento poměr platil ještě ve školním roce 2002/03, kdy statistika školství (URL 19) vykazovala „školy vyučující žáky“ (tj. školy úplné devítileté) a školy pouze s 1., případně 2. stupněm. Není nezajímavé, že naprostá většina základních škol neúplných je zároveň i málotřídních – téměř 90 % –, přičemž na celkovém počtu základních škol v Česku se málotřídní školy podílejí necelými 40 %. Nejčastější typ představuje dvoutřídní málotřídka, tedy v budově se nacházejí 2 třídy spojených ročníků (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010).

### 3.1.2. Geografické rozmístění škol a žáků

Existence či neexistence, případně rozmístění různých druhů základních škol (úplná/neúplná) by mělo vykazovat určité pravidelnosti podle populační

velikosti obcí, sídel, nebo spádových regionů, které škola obsluhuje. Respektive mělo by zohledňovat velikost a strukturu populace osob ve věku povinné školní docházky (tj. přibližně dokončený věk 6–14 let) ve spádové oblasti příslušné školy.

MŠMT stanovuje prováděcím právním předpisem (t. č. Vyhláška č. 48/2005 Sb.) nejnižší počet žáků v jednotlivých druzích škol a nejnižší a nejvyšší počet žáků ve třídě (studijní skupině apod.). Zmíněná vyhláška tak v současnosti předepisuje, že: „Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě. Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu. Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na 1 třídu. Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu.“ Ostatní základní školy mají podle uvedené vyhlášky nejméně 17 žáků v průměru na 1 třídu. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Tyto zákonné limity se vztahují i na málotřídní školy. I v jejich případě je nutné dodržet příslušný počet žáků podle počtu tříd, pouze jsou třídy organizovány tak, že v jedné třídě jsou zařazeni žáci z více než jednoho ročníku prvního stupně.

Podle Zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., dále platí, že: „Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejnižšího počtu žáků stanoveného tímto zákonem a prováděcím právním předpisem za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, a to nad výši stanovenou krajským normativem“ (§ 23, odst. 4). Taková výjimka tedy znamená, že pokud klesne v dané obci (a spádové oblasti její školy) počet žáků ve škole nebo ve třídě pod legislativně vymezenou hranici, obec má možnost případný rozdíl škole doplatit, anebo rozhodnout o jejím zrušení. Předchozí Zákon č. 561/2004 Sb. předepisoval proti současné novele výjimku pouze do 4 žáků z počtu stanoveného prováděcím právním předpisem a v jiném případě nebylo možno výjimku povolit. Pokud tedy v obci existovala škola tvořená jednou třídou prvního stupně (včetně případu, že byla organizována jako malotřídní), mohla být podle zákonných norem s povolenou výjimkou provozována pouze do minimálního počtu 6 žáků, přičemž obec hradila zvýšené výdaje na vzdělávání. Od 1. 4. 2009 je však již plně na rozhodnutí zastupitelstva obce, zda bude školu provozovat i s velmi nízkým počtem žáků (tedy například méně než 6). Toto nařízení umožňuje školám krátkodobě překlenout nepříznivou demografickou situaci, pokud se v dlouhodobějším časovém horizontu očekává opětovné zvýšení počtu dětí, resp. stabilizace určitého akceptovatelného početního stavu. Při stálém pokračujícím úbytku počtu dětí však dlouhodobé financování provozu školy zpravidla představuje pro obecní rozpočet neúměrnou zátěž. Uzavření školy je tak logickým vyústěním situace, kdy od určitého minimálního počtu žáků nelze uspokojivě výuku zajišťovat a výuka by se tak v extrémním případě stala již téměř domácím individuálním vzděláváním.

Pokud tedy v obci či spádovém regionu není dostatečná poptávka po základním vzdělávání, není zde dostatečný počet dětí, dochází k uzavírání a slučování škol. Uzavření místní školy vždy přináší obyvatelům určité problémy a těžkosti,

ale je-li skutečně nevyhnutelné, bývá akceptováno (viz např. poznatky autorky z terénních šetření). Mnohem složitější a nepříznivější situaci čelí obyvatelé v případě, kdy by počet žáků školu naplnil, a přesto dojde z různých důvodů k uzavření školy. S ohledem na to, že relevantní odborná literatura o takových situacích referuje (např. Bell, Sigsworth 1987; Witten a kol. 2001) a nemálo případů je známo i z dřívější praxe komunistického režimu v Česku, pokusili jsme se vztah mezi územním rozmístěním základních škol, respektive jejich druhů, a počtem žáků ověřit jednoduchou statistickou analýzou. Tato analýza nám poslouží jako prvotní indikátor toho, zda v Česku v současnosti existují místa či oblasti s nedostatečným přístupem žáků k základnímu vzdělávání. V takovém případě bychom totiž měli vyšetřit populačně velké obce s absencí dostatečně velkého školského zařízení. Pochopitelně se dopouštíme značného zjednodušení problematiky a řady nepřesností. Předně neuvažujeme dojížďkové vztahy v území, rozmístění a kapacitu okolních škol či kvalitativní charakteristiky příslušných institucí (blíže viz Kučerová 2008b). Pro výpočet jsme použili ukazatel počtu žáků, jímž rozumíme počet obyvatel v dokončeném věku 6–14 let (ve věku povinné školní docházky), a údaje o počtech a druhu základních škol. Za jednotku analýzy jsme zvolili územní obvody obcí, jelikož jsme vycházeli z poznatku, že dominantním zřizovatelem základních škol v Česku jsou obce, a dále jsme chtěli podchytit vztah na co možná nejnižší měřítkové úrovni, jelikož děti budou obvykle navštěvovat základní školu nejblíže svému bydlišti. Abychom získali výše uvedené ukazatele za měřítkovou úroveň obcí, byli jsme nuceni dopustit se nepřesnosti ve volbě jejich časových horizontů. Počet obyvatel obcí ve věku 6–14 let vychází z údajů ze sčítání lidu 2001, zatímco počet a druh základních škol je z rozmezí let 2004 a 2005 (vlastní databáze autorky, metodika její konstrukce viz dále). Během čtyř let se mohl počet obyvatel ve věku 6–14 let na lokální úrovni mnohdy výrazně proměnit, ale z hlediska základního regionálního prostorového vzorce nepředpokládáme příliš velké zkreslení. Největší nepřesnost vzniká při samotném šetření přítomnosti základní školy. Naše analýza totiž nezohledňuje počet institucí, ale pouze existenci příslušného druhu školy v obci, přičemž je upřednostněno zařízení kvalitativně vyšší. Je-li tak například v obci škola úplná devítiletá i s nižším počtem ročníků, uvažujeme přítomnost pouze školy devítileté. Kategorie obcí podle výskytu základní školy jsme zvolili tak, že se buďto v obcí (1) nenacházela žádná škola (v tab. 2 kategorie „není“), nebo (2) nacházela se jedna či více základních škol neúplných a žádná úplná (kategorie „neúplná“), (3) v obci se nacházela právě jedna úplná základní škola a libovolný počet škol neúplných (kategorie „úplná 1“), anebo (4) v obci se nacházely dvě a více úplných základních škol a libovolný počet škol neúplných (kategorie „úplná 2+“). K utřídění sledovaných proměnných jsme použili kontingentní tabulku kategoriálních znaků (viz tab. 2). Kromě kategorií obcí podle přítomnosti a druhu základní školy obsahuje druhé třídění podle kategorizovaného počtu obyvatel ve věku 6–14 let v každé obci. Počty žáků jsme rozdělili do kategorií, které přibližně zohledňují kapacity základních škol v Česku. Tu lze jednak modelově vypočítat

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

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

Zdroj: výpočet autorky podle SLDB 2001 a URL 7

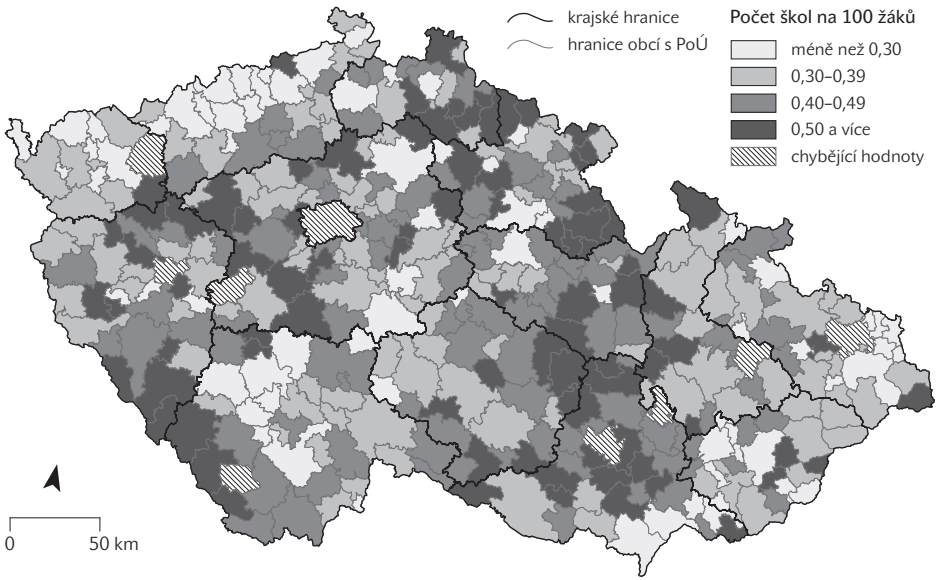
podle zákonných norem (můžeme např. uvažovat průměrný počet 20 žáků na jednu třídu v úplné základní škole), jednak údaje o maximální kapacitě příslušné školy uvádí rejstřík škol a školských zařízení MŠMT (URL 19). Maximální kapacita se nicméně neshoduje s reálnou naplněností, a tak byla nakonec stupnice ukazatele upravena podle poznatků z terénního průzkumu vybraných základních škol.

Statistickou nezávislost námi sledovaných proměnných jsme měřili chí-kvadrát testem, přičemž nulová hypotéza říká, že počet žáků ve vybrané obci je nezávislý na přítomnosti a druhu základní školy v této obci. Očekávané četnosti jsme spočítali na základě teorie statistické pravděpodobnosti rozdělení dvou náhodných proměnných. Standardizované reziduály vyjadřují tzv. poruchy modelu nezávislosti sledovaných proměnných oproti skutečnosti (čím vyšší absolutní hodnota, tím vyšší porucha). Pokud jsou hodnoty záporné, je skutečný výskyt daného jevu v příslušné kategorii nižší, než by podle teorie pravděpodobnosti měl být, pokud jsou hodnoty kladné, je naopak skutečný výskyt daného jevu v příslušné kategorii vyšší. Zjednodušeně můžeme říci, že záporné hodnoty reziduálů ukazují na podprůměrný (méně obvyklý) výskyt jevu a kladné na nadprůměrný (pro danou kategorii charakteristický) jev. Výše zmíněná nulová hypotéza nezávislosti jevů byla zamítnuta na základě signifikance Pearsonova chí-kvadrát testu blížící se nule. Navíc již z prvotního pohledu na data uvedená v tabulce jasně vidíme, že nejvyšší počet úplných devítiletých škol je tam, kde je nejvíce žáků, a základní škola zpravidla není

v obcích s velmi nízkým počtem obyvatel ve věku 6–14 let. Pro každé početní rozpětí žáků je navíc zpravidla charakteristický určitý druh a počet základních škol: V obcích, které mají méně než 10 žáků, základní školu téměř nenajdeme. V obcích s přibližným počtem 50 dětí ve věku 6–14 let se začíná objevovat neúplná základní škola a postupně se k ní přidává i úplná škola devítiletá. Ta je typická pro obce, jež mají mezi 150 a 300 žáky. Nad tuto početní hranici již vždy najdeme alespoň jednu úplnou základní školu. S ohledem na tato zjištění se nám tedy na měřítkové úrovni územních obvodů obcí nepodařilo v Česku vyšetřit místa, která by značila nedostatečné nasycení poptávky po základním vzdělávání. Obce, kde by byli žáci zásadně znevýhodněni ve svém přístupu ke vzdělávání, kde by byl velmi nízký počet základních škol na vysoký počet žáků. Zároveň je však nutné upozornit na značnou relativnost takového tvrzení, které lze uspokojivě ověřit pouze dalšími analýzami školské sítě a konkrétním terénním výzkumem. Vždy záleží na geografické poloze příslušné školy a mnoha dalších souvislostech, na základě nichž teprve můžeme posoudit znevýhodnění žáků v přístupu ke vzdělávání.

Naše předchozí analýza nám nadto nedostatečně vypovídá o prostorových rozdílech v poskytování základního vzdělávání s ohledem na počet žáků. V areálech vysoké koncentrace populace, a tedy i její dětské složky, bude vyšší tlak na poskytování základního vzdělávání než v oblastech řídce zalidněných, s nízkými počty žáků, které se v tomto ohledu jeví jako více znevýhodněné. Prostorovou diferenciaci poskytování základního vzdělávání se můžeme pokusit vyjádřit ukazatelem počtu základních škol na 100 žáků. Pokusíme se tak vyjádřit míru volby, kterou má žák v daném území pro výběr vzdělávací instituce. Předpokládáme, že čím nižší počet škol v daném území připadá na 100 žáků, tím méně mají žáci možnost volby v nabídce základních škol a tím více jsou znevýhodněni dojížďkou na dlouhé vzdálenosti (např. v případě uzavření školy) proti žákům z území s vysokým počtem škol. Tento ukazatel je opět zatížena metodickou chybou, kdy jsme z důvodu absence relevantních dat museli jako v předchozím případě pracovat s počty žáků (tj. obyvatel ve věku 6–14 let) k roku 2001 a s počtem škol k roku 2004. Tentokrát je tato nepřesnost mírně oslabena volbou vyšší územní jednotky analýzy, tj. obvodem obce s pověřeným obecním úřadem (dále PoÚ), kde již v součtu nemusejí být rozdíly v počtu žáků mezi časovými horizonty tak výrazné jako na úrovni lokální. Domníváme se také, že se nám volbou vyšší územní jednotky podařilo lépe zohlednit dojížďkové vztahy žáků do škol, ačkoli se přirozené spádové regiony základních škol pochopitelně nekryjí s uměle vymezenými jednotkami pro výkon veřejné správy (viz např. Hampl 2004).

Z obrázku 2 vyplývá, že nejvíce znevýhodněni by v dostupnosti základního vzdělávání měli být žáci Krušnohoří a Podkrušnohoří, ale poměrně překvapivě také žáci z oblasti Ostravska, jižní Moravy a zázemí mnohých velkých měst. Proti tomu nejvíce škol na 100 žáků připadá ve východních Čechách, na západním pomezí Středočeského kraje, v okolí Brna a na Šumavě. Je tedy zřejmé, že ukazatel počtu škol na počet žáků není vhodný pro vyjádření míry dostupnosti,

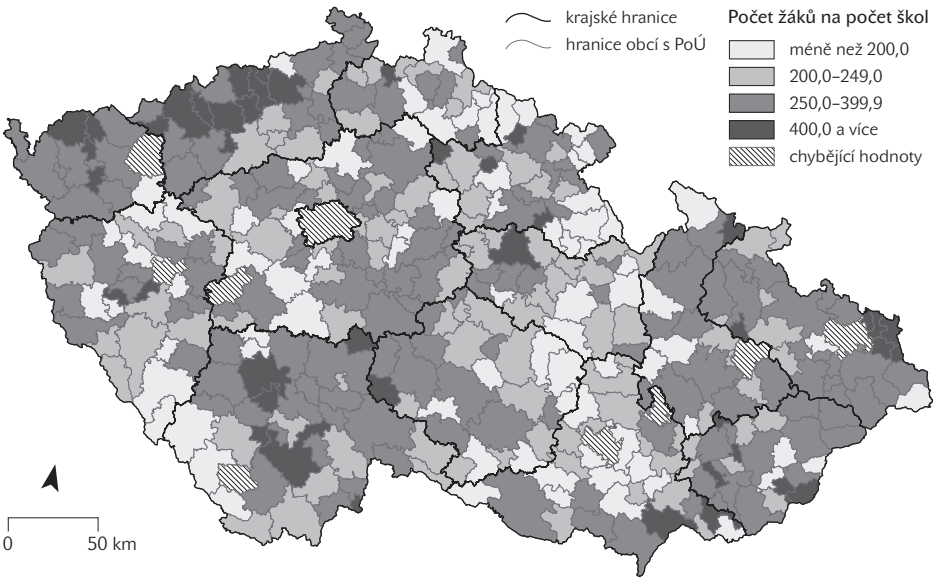



**Obr. 2 – Počet škol na 100 žáků (rok 2001, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem). Zdroj: výpočet autorky podle SLDB 2001 a URL 7.**

respektive volby vzdělávací instituce. Hodnoty ukazatele totiž ovlivňují nejen vlastní počty žáků, ale také charakter školské sítě. Tam, kde je hustá síť malých (neúplných) základních škol, se ve výsledku jeví vysoký počet škol na 100 žáků, naopak v Podkrušnohoří a na Ostravsku, kde je vysoká koncentrace žáků i škol do velkých měst, působí školská síť téměř jako nedostačující.

Prostorovou diferenciaci poskytovaného základního vzdělávání s ohledem na počet žáků je tedy vhodnější měřit inverzním ukazatelem počtu žáků na počet škol (viz obr. 3). Tato veličina svým způsobem zjednodušeně vyjadřuje průměrnou velikost škol v každém regionu. Prostor Česka se tak diferencuje na území s velkými školami a s vysokou naplněností škol z hlediska počtu žáků – např. Podkrušnohoří, Ostravsko a samozřejmě aglomerace největších měst. Zde průměrná velikost školy běžně překračuje 200 žáků. Proti nim stojí území s rozdrobenou sítí základních škol a s malými školami – např. východní Čechy, části Českomoravské vrchoviny apod. Průměrná velikost školy v těchto krajích činí přibližně 160 žáků. Výsledky studie Trnkové, Knotové, Chaloupkové (2010) mimo jiné označují kraje jako Vysočina, Královéhradecký a Pardubický za ty s nejvyšší koncentrací výskytu málotřídních škol v Česku. Podíly žáků žáků navštěvujících tento typ škol se zde blíží 20 % celkového počtu žáků v příslušných krajích.

Z hlediska celého Česka se průměrná velikost školy blíží hodnotě 200 žáků: Ve školním roce 2009/10 to byli 193 žáci na školu. Nicméně proti předchozím rokům průměrná velikost základní školy v Česku stále klesá. S určitou




**Obr. 3 – Počet žáků na počet škol (rok 2001, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem). Zdroj: výpočet autorky podle SLDB 2001 a URL 7.**

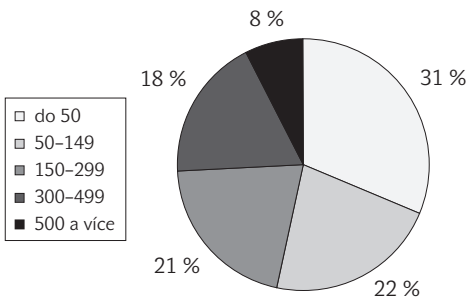
výjimkou 1. stupně základních škol, kde průměrná velikost od roku 2007/08 mírně stoupá, neboť vyšší porodnost v posledních letech má vliv na zvyšování počtu žáků (viz dále). Ovšem pro srovnání – na přelomu 80. a 90. let 20. století byl ve šk. roce 1989/90 průměrný počet 314 žáků na školu. Tehdy navíc ještě neexistovala povinná devítiletá školní docházka, a školy tak měly žáky pouze v osmi ročnících. Současnou strukturu základních škol (ve šk. roce 2009/10) podle počtu žáků zachycuje obrázek 4. Statistiky ÚIV uvádějí, že většina základních škol má méně než 250 žáků (67,9 %), více než dvě pětiny mají dokonce do 100 žáků. Základních škol s více než 650 žáky je jen několik desítek a nad 800 žáků už pouze výjimky (v celém Česku jen 13 škol). Přitom ještě ve šk. roce 1991/92 byla v Česku 181 škola s více než 800 žáky.

Počty žáků v základních školách se v posledních dvou desetiletích měnily v závislosti na několika faktorech. Po roce 1996 je možné pozorovat jednorázový nepatrný nárůst počtu žáků, který souvisí se změnou délky povinné školní docházky. Od školního roku 1996/97 totiž české školství znovu přešlo na povinnou devítiletou docházku, čímž školy „zadržely" jeden ročník, který by proti předchozím osmi letům povinné docházky již odešel do praxe či na střední školy. Zároveň se po roce 1989 otevřela žákům (resp. jejich rodičům) možnost vybírat si libovolnou základní školu pro své vzdělávání a s ustanovením víceletých gymnázií zvolila řada rodičů pro své potomky právě tuto vzdělávací dráhu. Namísto plnění povinné školní docházky na 2. stupni základní školy tak někteří žáci odcházejí do nižších stupňů víceletých gymnázií důsledkem čehož

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

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

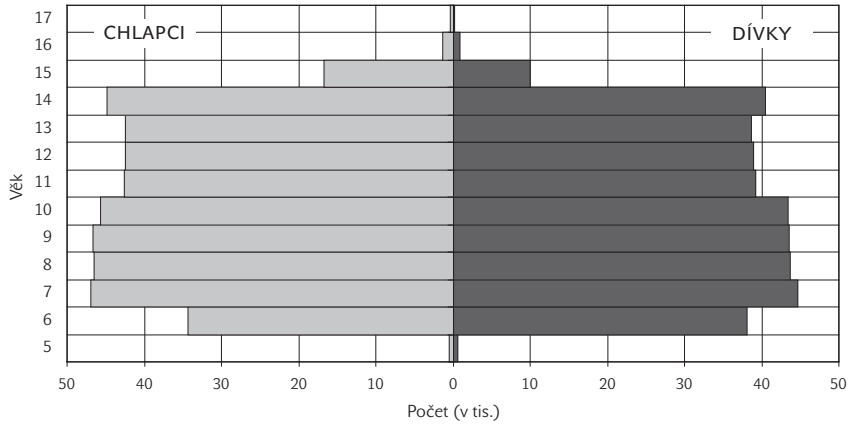
Zdroj: URL 19



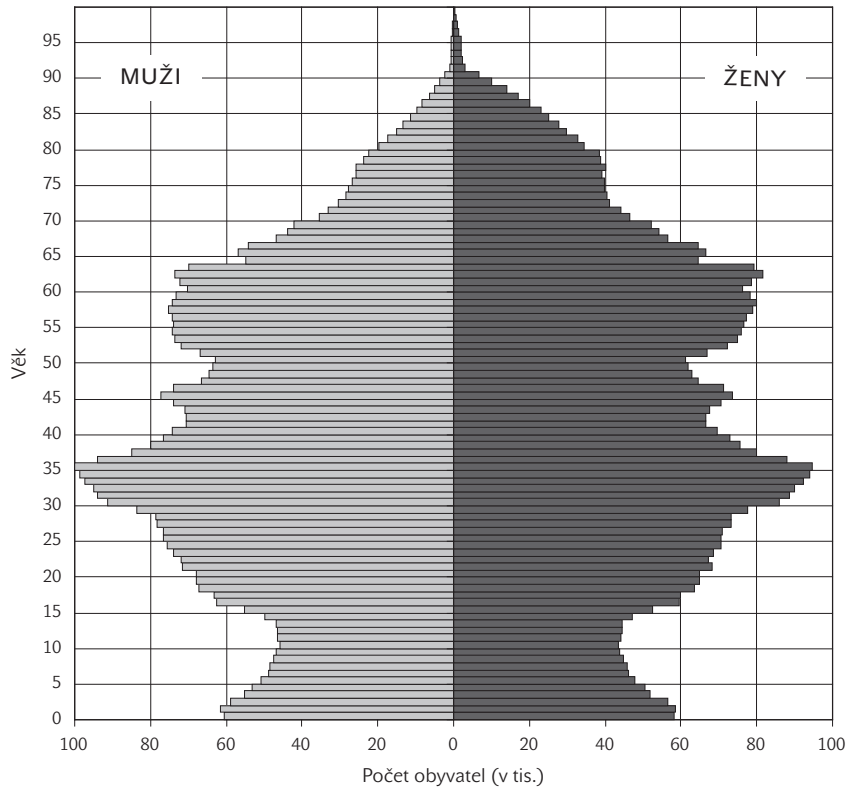

**Obr. 4 – Struktura základních škol v Česku podle počtu žáků ve školním roce 2009/10. Zdroj: výpočet autorky podle URL 19.**

mírně klesá počet žáků základních škol. Potřeba navštěvování víceletých gymnázií se však regionálně významně liší. Tabulka 3 znázorňuje podíl žáků ve víceletých gymnáziích podle krajů. Z ní je patrné, že velmi nadprůměrnou návštěvnost víceletých gymnázií má hlavní město Praha a dále dva moravské kraje – Jihomoravský a Olomoucký. Naopak nejnižších podílů dosahují kraje s nižším lidským kapitálem, bez tradice vyšších požadavků na kvalifikaci pracovních sil – např. strukturálně postižený Ústecký kraj nebo relativně venkovské regiony jako Zlínský kraj či Vysočina. Podíl žáků na víceletých gymnáziích ovšem do značné míry souvisí i s hustotou školské sítě a výše zmíněné možnosti volby. Například s ohledem na velký počet vzájemně ne příliš vzdálených školských zařízení na území hlavního města Prahy je pro žáka snadnější zvolit si pro vzdělávání víceleté gymnázium, než pro žáka v území s rozdrobenou sídelní sítí, v oblasti periferní a hůře dostupné, kde by byla dojížďka do takového zařízení časově velmi náročná.

Nejvíce se však do změn počtu žáků základních škol promítají proměny samotného počtu škol a velikost odpovídající věkové populace 6–14letých. S postupným uzavírání základních škol se žáci koncentrovali v nižším počtu zařízení, což mělo vliv na zásadní proměnu struktury škol podle velikosti již v období před rokem 1989 (viz dále). Počátkem 90. let se pak radikálně proměňuje demografické chování české populace, která se nyní nachází ve 4. fázi demografického přechodu, nazývané též druhý demografický přechod (viz Pavlík, Rychtaříková, Šubrtová 1986). Z hlediska základního školství se jako nejpodstatnější jeví změny v reprodukčním chování populace. Tedy snížení plodnosti a z něho vyplývající pokles porodnosti, a tudíž nižšího počtu dětí předškolního i školního věku (viz např. Hulík, Šídlo, Tesárková 2008; Hulík, Tesárková 2009). Počet narozených dětí




**Obr. 5 – Věkové složení žáků základních škol podle jednotek věku (1. 9. 2009, Česko). Zdroj: autorka podle URL 19.**




**Obr. 6 – Věkové složení obyvatelstva podle jednotek věku (31. 12. 2009, Česko). Zdroj: autorka podle Demografická ročenka České republiky 2009.**

se během 90. let v Česku velmi prudce snížil a v roce 1999 dosáhl minima ve sledovaném časovém úseku 1990–2009. Od té doby se počty narozených sice zvyšují, nicméně počet dětí (0–14letých) a jejich podíl na celkovém věkovém složení populace se i nadále snižoval, v současné době spíše stagnuje (Pavlík a kol. 2002, Štyglerová 2007). Z dlouhodobého pohledu však nelze podle většiny demografických prognóz (např. Burcin, Kučera 2003; Projekce obyvatelstva České republiky 2009) dlouhodobější vzestup porodnosti očekávat, a tedy ani významné zvýšení poptávky po základním vzdělávání. Tesárková (2007, s. 41) k tomu uvádí, že „obecně se dá předpokládat podle střední varianty demografické prognózy (Burcin, Kučera 2007 – pozn. autorky), že přibližně od roku 2010 začne počet osob věkově příslušný základním školám pozvolna narůstat." Největší tempo růstu lze očekávat v období 2011–15, po roce 2016 však bude s největší pravděpodobností následovat opětovný pokles dětí školního věku. Pokud se podíváme na současné věkové zastoupení žáků ve šk. roce 2009/10 podle statistik ÚIV (obr. 5) a srovnáme jej s věkovou strukturou Česka k 31. 12. 2009 (obr. 6), lze do příštích let skutečně očekávat každoroční nárůsty počtu poptávajících po zápise do prvních tříd, kdy zatím nejslabší populační ročníky do základních škol již nastoupily. V závislosti na demografickém vývoji bude rozdílný také vývoj na úrovni 1. a 2. stupně základních škol. Jak poznamenávají Hulík, Tesárková (2009, s. 14): „Zatímco na 1. stupni již odezněl pokles počtu žáků nastupujících do 1. ročníků a celkový počet žáků na tomto stupni začíná od školního roku 2008/09 růst. (…) Nárůst počtu žáků na 2. stupni předpokládáme až od školního roku 2013/14 (za předpokladu prakticky konstantních podílů dětí odcházejících z 5. a 7. ročníků do víceletých gymnázií a konzervatoří). Celkový počet žáků základních škol pak bude ještě (…) klesat, od školního roku 2011/12 potom začne růst, ale úrovně hodnot z přelomu tisíciletí nebude do roku 2020 dosaženo."

Jaký lze v tomto ohledu očekávat vývoj poptávky po základním vzdělávání na lokální či regionální úrovni je již skutečně velmi obtížně předvídatelné[7]. Budeme-li vycházet pouze z poznatků o regionální diferenciaci porodnosti, ta je dnes odvislá především od věkové struktury jednotlivých regionů. Kromě toho můžeme konstatovat, že regionální diferenciace demografických (pohlavně věkových) struktur a demografického chování (ve smyslu celkové úrovně plodnosti) v Česku je v současnosti relativně malá (viz např. Kretschmerová 2003). Určitý charakteristický rys rostoucí poptávky po základním vzdělávání tak vykazují pouze migračně atraktivní oblasti, zejména zázemí hlavních center. Zde se poptávka vytváří nejen z důvodu zvyšujícího se počtu narozených dětí, ale také důsledkem migrace mladých obyvatel s rodinami (viz např. Čermák, Hampl,

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

Müller 2009; Ouředníček, ed. 2006; Sýkora 2003). Obce v těchto oblastech se potýkají s faktickým nedostatkem míst ve školách, které byly dimenzovány na populaci žáků malého příměstského sídla o polovinu menšího než po nové výstavbě. Rodiče jsou tak nuceni žáky vozit do městských škol i v případě, že by upřednostnili školu místní. Proti tomu v oblastech migračně neatraktivních, populačně úbytkových, periferních lze s největší pravděpodobností předpokládat další snižování počtu školou povinných dětí, pokračující uzavírání místních základních škol a v důsledku toho prohlubující se rozvojové problémy takových regionů, jejich další marginalizaci, neatraktivnost, všeobecnou společenskou i kulturní degradaci tamního prostředí. Na tyto aspekty se zaměříme při práci v modelových územích a lokalitách, v nichž došlo k uzavření školy.

## 3.2. Vývoj územní diferenciace základního školství ve druhé polovině 20. století

Cílem této kapitoly je analyzovat dlouhodobý vývoj sítě základních škol v Česku s uvážením širších souvislostí vývoje společnosti přibližně v posledních 50 letech. Pokusíme se vysvětlit příčiny odlišného vývoje sítě úplných devítiletých škol a malých škol nacházejících se zejména ve venkovských oblastech. Zaměříme se na proměny jejich územního rozmístění a vývoje polarizace prostorou Česka s ohledem na dostupnost základního vzdělávání. V závěru provedeme typologii vybraných administrativních jednotek na základě rozdílné intenzity a období zániku základních škol v různých částech Česka.

### 3.2.1. Vývoj počtu základních škol v kontextu společenských změn

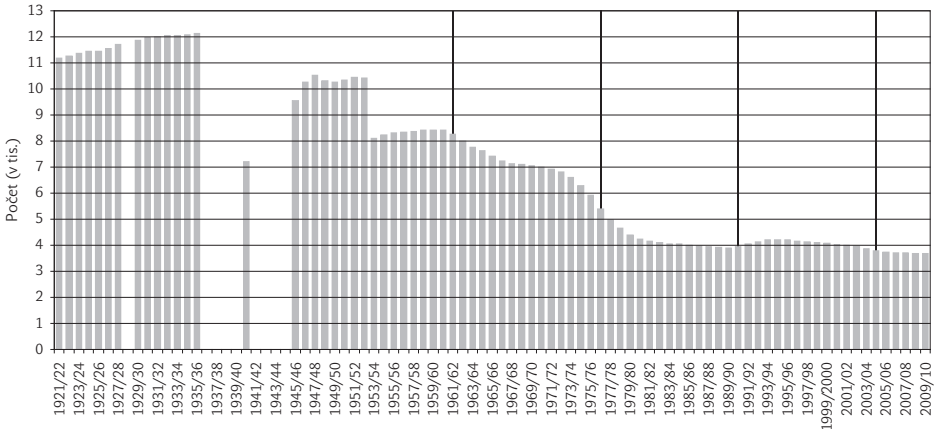
Námi sledované období – druhá polovina 20. století a počátek století 21. – nepředstavuje nikterak homogenní historickou epochu. Dalo by se dokonce říci, že procesy v něm se odehrávající mají v první polovině (nebo dvou třetinách) období zcela odlišné, a v určitých směrech téměř protikladné rysy, než v období po roce 1990. Z hlediska hospodářského bychom tuto dějinnou epochu mohli charakterizovat jako postupné završení industrializace a postupný přechod k postindustriální společnosti. Podle systému uplatňovaného v řízení společnosti můžeme rozlišit období komunistického (totalitního) režimu s modelem centrálně řízeného hospodářství i společenského vývoje a následně po roce 1989 období obnovení svobody a demokracie a nástupu tržní ekonomiky.

Společenský vývoj, který následoval po pádu komunistického režimu, bývá označován jako tzv. posttotalitní transformace (blíže Hampl 1996). Jedná se o historicky unikátní vývojovou fázi charakteristickou pro Česko a v určitých obdobách i pro další postkomunistické země. Společnost a její organizace přechází z totalitní na posttotalitní, probíhají „nápravné změny“. Z hlediska geografické organizace společenského vývoje nápravná posttotalitní transformace znamenala odbourání umělých bariér a nástrojů rozvoje. Ten měl za následek

prudký růst především socioekonomických rozdílů uvnitř společnosti samotné i mezi jednotlivými územími na všech měřítkových úrovních (rozdílná úspěšnost obcí, okresů, výrobních a specializovaných oblastí aj.). Totalitní hospodářství obecně prosazovalo koncepci rovnoměrného rozmístění kapitálu, zdrojů, pracovních příležitostí atd., tedy nivelizaci prostoru, v praxi ovšem docházelo k často velmi výrazným polarizačním tendencím (Hampl, Gardavský, Kühnl 1987; Musil 1988). Vyrovnání rozdílů (měřeno zejm. ukazateli hospodářské výkonnosti) se do jisté míry podařilo na úrovni okresů, ačkoli preferencí oblastí těžkého průmyslu a těžby surovin se nerovnoměrnosti zvyšovaly i mezi okresy. Po roce 1989 ovšem rozdíly mezi regiony velmi prudce narostly, zejména v důsledku geopolitických změn a s nimi spojených hospodářských vazeb a nestejné připravenosti regionů reagovat na nové podmínky. Významnou roli v tomto ohledu sehrála především zděděná ekonomická specializace jednotlivých regionů a jejich možnosti přeorientovat se na jiný druh výroby (Blažek 1996).

Řada změn ovšem souvisí i s druhou společenskou transformací odehrávající se v námi sledovaném období. Tou je transformace společnosti z industriální na postindustriální, obecný společenský přechod, součást vývojové trajektorie preindustriální – industriální – postindustriální společnost, kterou primárně rozpracovali např. Rostow (1960) nebo Bell (1973). Narozdíl od společnosti industriální, která byla založena na dominanci těžkého průmyslu, strojírenství, těžby apod., postindustriální společnost klade důraz na obslužná odvětví hospodářství – progresivní terciér (poradenství, finanční sektor apod.) – a průmyslová odvětví se silnou návazností na vědu a výzkum, vyspělé technologie (Kopačka 2004). Preference odlišných hospodářských aktivit a odvětví má pak za následek obměnu některých ekonomicky silných regionů a úpadek v minulosti úspěšných oblastí těžkého průmyslu. Tyto rozdíly v Česku umocňuje nápravná posttotalitní transformace, jelikož průmyslové regiony byly navíc uměle a neúměrně podporovány komunistickým režimem v době, kdy ve vyspělých evropských zemích již probíhal přechod k posttotalitní společnosti.

Obě transformace pak výrazně proměnily geografické uspořádání (organizaci) společenských aktivit. Ve fázi industrializace dochází především ke koncentraci jevů (obyvatel, pracovních příležitostí) do významných středisek osídlení a hospodářství. Nutno poznamenat, že v Česku důsledkem tzv. socialistické industrializace můžeme označit společnost za industriální až do počátku 80. let 20. stol. (Kopačka 2004), ovšem zásadní koncentrační procesy spojené s dynamickým rozvojem průmyslu a klasickou urbanizací (viz např. Horská, Maur, Musil 2002) probíhaly na území Česka ještě před 1. světovou válkou, resp. byly završeny do 2. světové války (Hampl 2005). Následné koncentrační procesy obyvatel a pracovních příležitostí byly podněcovány jednak dalšími specifickými historickými událostmi – tj. masovými migračními přesuny v českém pohraničí po 2. světové válce – a výše zmíněnou socialistickou industrializací určitých částí státu. Velmi výrazná koncentrace probíhala i na nižších regionálních (okresních) úrovních pod vlivem centrálně řízené koncepce osídlení, tzv. střediskové soustavy osídlení. Ta plánovitě omezovala či




**Obr. 7 – Vývoj počtu základních škol (školní roky 1921/22–2009/10, Česko). Svislé přímky znázorňují časové průřezy, za něž máme k dispozici údaje o síti základních škol za úroveň obcí. Zdroj: autorka podle Jelínková, Smolka (1989); Statistická příručka republiky Československé 1932; Statistická ročenka ČSR 1934, 1935, 1936, 1937; Statistická ročenka ČSSR 1960–1989; Školy v republice Československé ve školním roce 1922/23–1927/28; URL 19.**

zcela zakazovala investice v malých sídlech a veškeré funkce, služby a pracovní příležitosti soustředila do středně velkých sídel. Tam se následně stěhovalo i obyvatelstvo (Hampl 1996, Čermák 1996, Perlín 1999). Přibližně od 80. let 20. století postupně nastupují v Česku postindustriální koncentrační procesy. Důležitá střediska osídlení a hospodářství se již výrazně územně a populačně nezvětšují, ale roste jejich význam z hlediska přijímaných rozhodnutí a řídicích funkcí (v politice, ekonomice, kultuře apod.). V geografickém prostoru tímto nastupuje koncentrace významu a vztahů, tedy kvalitativní polarizace.

V těchto podmínkách se tedy vyvíjela i síť základních škol. Byla jimi ovlivňována a reakce obyvatel na její proměny opět do jisté míry utvářely výchozí podmínky. Než přistoupíme k pojmenování procesů odehrávajících se v prostorové organizaci základního vzdělávání, seznámíme se s hlavními rysy vývoje celkového počtu základních škol v Česku (viz obr. 7). Jelikož bylo nezbytné zasadit početní vývoj škol během druhé poloviny 20. století do širších dějinných souvislostí, do naší analýzy vstupovala data počínaje školním rokem 1921/22. Tento rok zároveň přestavuje nejstarší údaj o počtu škol na území Česka, který se nám podařilo v souvislé časové řadě z dostupných statistických výkazů dohledat. Dále lze nalézt ojediněné údaje k vybraným rokům (viz Trnková, Knotová, Chaloupková 2010), nicméně prodlužování období našeho výzkumu před vznik samostatného Československa (rok 1918) jsme již nepovažovali za účelné. Ani v námi sledovaném období jsme nebyli schopni doložit data za všechny školní roky – tyto jsou v grafu vynechány. Jedná se o nepokrytý školní rok 1928/29 a období od roku 1936 do 1945. Vydávání řady československých statistických ročenek bylo totiž během okupace Česka nacisty přerušeno a poslední

Statistická ročenka Republiky československé z roku 1938 neobsahuje za základní školství novější data než za školní rok 1935/36.

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

Již z prvního pohledu na obrázek 7 je možné konstatovat převážně klesající trend počtu základních škol ve druhé polovině 20. století. Pakliže se před 2. světovou válkou pohyboval počet škol okolo 12 tisíc, v současnosti jich zbyla necelá třetina: 3 681 ve školním roce 2009/10[8]. Náhlé meziroční změny zpravidla představují důsledek školských reforem či metodických změn ve statistických výkazech. Velmi důležité je také srovnání vývoje počtu škol s vývojem počtu obyvatel v Česku. Nejvhodnější by samozřejmě bylo užít ukazatel počtu žáků, ten ovšem není dostupný pro celé sledované období. Pro účel jednoduchého přehledu nám však postačily publikace Srb (2004, 1998). Vývoj počtu základních škol ve 20. století charakterizují následující procesy a události:

1. Kontinuální a poměrně významný růst počtu škol během první republiky (mezi dvěma světovými válkami). V něm docházelo i na vesnicích (poznatky autorky z modelových území; dále viz Trnková, Knotová, Chaloupková 2010) k výstavbě nových škol, či alespoň rozšiřování a modernizaci stávajících kapacit. Vrchol tohoto trendu jsme zaznamenali ve školním roce 1935/36. Předpokládáme pokračující nárůst počtu škol i ve druhé polovině 30. let, za níž se nám nepodařilo vyhledat nezbytné údaje, jelikož podle Srba (2004) bylo nejvyššího počtu obyvatel v Česku dosaženo mezi lety 1940–1944. S uvážením tehdejší nepříznivé hospodářské situace (světová hospodářská krize), případně i dlouhodobě klesající úrovně plodnosti a značně vysokých emigračních ztrát ovšem nelze vyloučit ani postupné utlumení výstavby a modernizace školských zařízení, alespoň v některých regionech. Jestliže se počet sídel v Česku pohybuje přibližně kolem 15 000 (Hampl, Müller 1998) – i s ohledem na to, že po 2. světové válce došlo, zejména v pohraničí, z různých důvodů k zániku více než 1 000 sídel (viz Kučera 2007b),

[8] Tento údaj se neshoduje s výše uvedeným celkovým počtem základních škol v Česku pro školní rok 2009/10, tj. 4 125. Při konstrukci grafu bylo totiž nutné vycházet pouze z počtu škol bez započítání škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty začala školská statistika započítávat až od roku 2004, a proto by údaje před rokem 2004 nebyly srovnatelné. Takto graf obsahuje časově srovnatelnou řadu základních škol v Česku po roce 1989 bez škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Viz poznámka pod čarou 7.)

nacházela se v období první republiky, s výjimkami nejmenších sídel a osad, základní škola v každém sídle. Respektive určitě v každé obci. Ve většině případů se pochopitelně jednalo o malotřídní (obecné) školy (Trnková 2006). Musíme však mít také na zřeteli, že v oblastech osídlených před 2. světovou válkou německy mluvícím obyvatelstvem fungovaly vedle sebe velmi často dvě školy – česká a menšinová německá (Šimáně 2010a). Obě přitom byly započítány do výkazu a výrazně navyšovaly v těchto oblastech absolutní počty škol.

2. Strmý propad počtu škol ve šk. roce 1940/41 (údaj z Jelínková, Smolka 1989, s. 14) byl zaznamenán především proto, že k tomuto roku jsou pravděpodobně dostupná pouze data o školství v Protektorátu Čechy a Morava, nikoli v Německem okupovaném pohraničí.
3. Po skončení 2. světové války se v síti základních škol projevují protichůdné vývojové tendence. Předně došlo po odsunu Němců z Československa k uzavření většiny německých škol. V souvislosti s dosidlováním pohraničních oblastí novým obyvatelstvem z vnitrozemí, případně zahraničí, vyvstala záhy nutnost obnovit uzavřené německé školy a budovy využívat pro potřeby českého školství (viz např. situace v naší modelové obci Blšany). V řadě sídel samozřejmě existovala česká škola i před válkou, ale pokud představovali Češi v sídle menšinu, bývala německá škola umístěna ve větší budově a po roce 1945 skýtala tato uprázdněná budova potenciál rozšíření školy české. Ve vývoji počtu škol se dále zřetelně projevily důsledky přijetí školského zákona č. 95/1948 Sb. Tímto dokumentem, který vyšel po únorovém převratu v roce 1948, byly velmi rychle zestátněny[9] všechny školy (podrobeny jednotnému dohledu) a povinná školní docházka byla prodloužena na 9 let. Zásadní vliv na významný pokles počtu škol měl paragraf stanovující minimální počet dětí ve třídě na 40, v první třídě na 30. Pokud počet žáků jednotřídní školy dlouhodobě klesl pod 20, škola měla být zrušena (Trnková 2006). Nejzásadnější poválečnou změnu v organizaci elementárního školství však představoval Zákon č. 31/1953 Sb., jímž byla vytvořena nová školská soustava. Dosavadní tři stupně základní školy (pětiletá národní škola 1. stupně, střední škola 6.–9. ročníku a čtyřleté gymnázium nebo povinná základní odborná škola) se organizačně sloučily vždy pod jedinou osmiletou instituci (zákon zároveň snížil počet let povinné školní docházky na 8). Zmíněné organizační sloučení různých stupňů elementárních škol je zřetelně patrné na grafu 4 výrazným propadem počtu škol mezi školní roky 1952/53 a 1953/54 z 10432 na 8 104. Vzhledem k tomu, že k dalším významnějším proměnám organizační struktury základního školství již ve druhé polovině 20. století v Česku nedošlo (kromě střídavého opětovného zavádění devítileté školní docházky),

[9] Jelínková, Smolka (1989, s. 10) se k této události vyjadřují slovy zabarvenými ideologií dané doby: „Tímto zákonem, zvaným ‚Nejedlého', skončilo definitivně období buržoasního školského systému, kdy byla školská soustava roztříštěna do státního a soukromého sektoru a výchova mladé generace byla předmětem sociální diskriminace."

můžeme tento stav – tedy přibližně 8 100 základních škol – považovat za výchozí pro další analýzy. Od roku 1953 tak již můžeme sledovat víceméně pouze vývoj skutečného počtu školských zařízení oproštěný od vlivu změn administrativní povahy.

4. Roku 1960 s ustanovením socialistické republiky vychází nový školský zákon č. 186/1960 Sb., s nímž a společně s kompletní územně-správní reformou započal nevratný proces uzavírání škol, především v menších sídlech a ve vesnických oblastech. Od počátku 60. let bylo naplánováno postupné budování sítě plně organizovaných základních škol, rušení malotřídních škol, které symbolizovaly „nehospodárný přežitek" a „nerovnocenné vzdělávací podmínky pro občany ČSSR" (Trnková 2006; srovnej Kořínek 1978). Centrálně řízená politika osídlení a umisťování výrobních i nevýrobních investic, která vyvrcholila zavedením tzv. střediskové soustavy osídlení usnesením vlády ČSR č. 283 z roku 1971 (Musil 2002), umožnila provádět velmi radikální přestavbu sítě základních škol. Středisková soustava osídlení, jež představovala jeden z nástrojů centrálně řízené „koncepce osídlení" (pokusu řídit vývoj měst a celého systému sídel), konkrétně v tomto případě snahy omezit územní rozdíly v dostupnosti základních služeb pro obyvatelstvo. Za tímto účelem byly všechny sídelní jednotky v Česku rozděleny do tří kategorií: středisko osídlení místního významu, nestřediskové sídlo trvalého významu a nestřediskové sídlo ostatní a na základě jejich zařazení se uplatňovala politika umisťování investic, pracovních příležitostí, obslužných zařízení (tedy i základních škol), administrativních funkcí, bytové výstavby atd. Nejnižší kategorie nestřediskových sídel byla přitom prakticky odsouzena k postupnému zániku. Úbytky počtu škol jsou z grafu na obrázku 7 patrné od školního roku 1961/62 až do školního roku 1981/82, s největší dynamikou uzavírání škol v průběhu 70. let 20. století, tedy právě v důsledku uvedení koncepce osídlení do praxe. Na počátku 80. let tak v Česku zůstala v provozu pouze polovina základních škol proti roku 1960.
5. 80. léta 20. století představují spíše období stagnace počtu elementárních škol, ačkoli docházelo k úbytkům zařízení.
6. Určitou změnu ve vývojovém trendu představuje šk. rok 1990/91, kdy poprvé od roku 1960 dochází k mírnému navýšení počtu základních škol. Počet škol narůstal až do školního roku 1994/95, nicméně rozdíl v počtu škol mezi těmito roky představuje pouze 150. Pozorovaný nárůst je nejspíše důsledkem obnovení obecní samosprávy po roce 1989 a desintegrace obcí (k tomu Hampl, Müller 1998; Perlín 1999). Značný počet sídel, který byl při uplatňování střediskové soustavy administrativně sloučen s vyšším střediskovým sídlem, začal na počátku 90. let 20. století usilovat o vlastní samosprávnou funkci a v rámci ustanovení své administrativní samostatnosti obnovil také provoz místní základní školy. V některých případech se s příchodem finančních problémů v obecním rozpočtu a nedostatkem žáků škola ještě v průběhu 90. let 20. století znovu zavřela, případně se o jejím uzavření uvažuje (autorčiny poznatky z modelových oblastí).

7. Proto také již od šk. roku 1996/97 dochází k opětovnému pozvolnému snižování počtu základních škol, na který má pravděpodobně největší vliv nízký počet dětí ve věku povinné školní docházky (viz kapitola 3.1.2.). Tomu odpovídá i fakt, že v posledních dvou letech je tlak na uzavírání škol velmi malý, neboť do prvních tříd, tedy i do malých vesnických škol, nastupují silnější populační ročníky dětí narozených po roce 2005.

Celkově tak můžeme ve vývoji počtu základních škol ve 20. století vymezit tyto základní etapy: a) první republika (1921–1937) – růst počtu škol; b) 2. světová válka (1938–1945) – nejasný početní vývoj z důvodu absence relevantních statistických dat; c) poválečné období (1945–1960) – budování nového školského systému, nejasný početní vývoj vlivem administrativních změn a následná stabilizace počtu škol; d) totalita (1961–1989) – výrazné úbytky škol s největší dynamikou během 70. let; e) posttotalitní období (1990–současnost) – krátký růst počtu škol během první poloviny 90. let a následné mírné úbytky, resp. stabilita. Nicméně celorepublikový trend zvyšování počtu základních škol nelze do budoucna v žádném případě očekávat, vyjdeme-li ze současných demografických prognóz (viz kapitola 3.1.2.). Očekávaný mírný početní nárůst věkové skupiny školou povinných dětí v následujícím desetiletí (viz Hulík, Tesárková 2009) vyvolá spíše nárůst počtu žáků ve třídě, které jsou dnes často naplněny nedostatečně, případně otevření více tříd, než skutečnou potřebu zřizování nových škol či znovuotevírání škol již uzavřených. Navíc se jedná o proces regionálně diferencovaný. Pokud si chtějí obce do budoucna udržet svoji vzdělávací funkci, měly by především jasně formulovat svoji lokální vzdělávací politiku, pojmenovat funkce místní základní školy a podmínky, za kterých jsou schopny a ochotny školu financovat a provozovat. Místní školská politika by se tak měla stát přirozenou součástí strategického plánování obce (Tantarimäki 2011).

### 3.2.2. Proměny prostorové organizace sítě základních škol

Předchozí kapitola pojednávala o vývoji celkového počtu základních škol na území Česka. Nyní se zaměříme na územní diferenciaci školské sítě. Na odlišnosti ve vývoji typů základních škol (úplná devítiletá, neúplná) a s ohledem na jejich umístění: město versus venkov, jádra osídlení a hospodářství versus periferie, pohraničí dosidlované po 2. světové válce verus vnitrozemí, Čechy versus Morava a Slezsko. Očekáváme totiž, že vývoj organizace školské sítě se podle těchto základních dichotomií bude více či méně odlišovat. Že vývoj školské sítě má kromě společných rysů i svá významná územní specifika.

Než však přistoupíme k vlastní analýze, je třeba stručně charakterizovat způsob zjišťování vstupních dat a upozornit na některé problémy jejich interpretace. Jak jsme již uvedli výše, detailní územní podoba sítě základních škol v Česku byla naposledy znázorněna v Atlase republiky Československé (1935). Proto jsme nejprve museli sestavit databázi všech obcí Česka s údaji o počtu a typu

základních škol na jejich území se nacházejících. Abychom mohli sledovat vývoj školské sítě, bylo třeba získat data za několik časových průřezů rovnoměrně pokrývajících námi sledované období, tedy druhou polovinu 20. století. Výběr časových mezníků však do značné míry podléhal dostupnosti relevantních dat, která bylo možno získat z oficiálních statistik. Nejprve jsme byli nuceni ustoupit od výzkumu sítě základních škol bezprostředně po 2. světové válce, tedy v 50. letech 20. století, ačkoli bychom mohli pomocí těchto dat podchytit očekávané změny ve školské síti v souvislosti s vysídlením českých Němců z pohraničí, následným dosidlováním uvolněných prostor a také s příchodem imigrantů do průmyslových center. Za období 50. let se nám ale podařilo dohledat pouze počty škol úhrnem za celé Česko, nikoli za nižší administrativní jednotky.

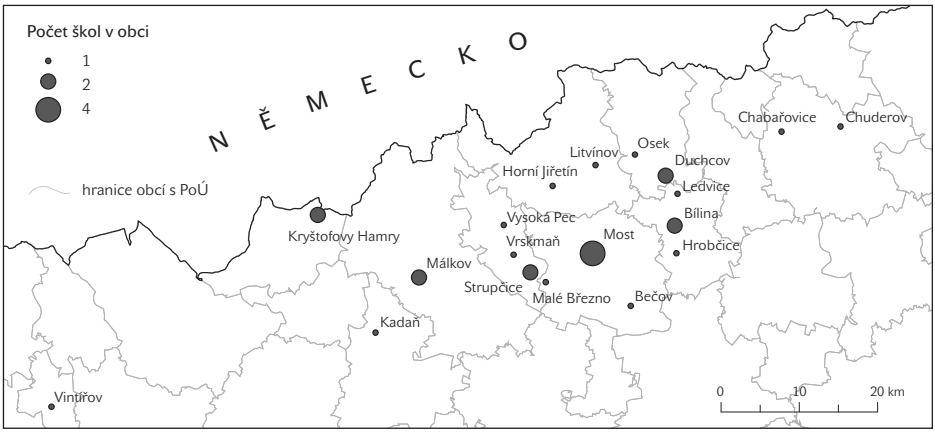
Výsledně jsme zvolili čtyři časové průřezy: 1961, 1976, 1990 a 2004[10], za které byly k dispozici požadované údaje o druhu a počtu základních škol, zpravidla pro jednotlivá sídla. S ohledem na množství územně-administrativních změn probíhajících ve sledovaném období (Hledíková, Janák, Dobeš 2007) (pro nás relevantní především administrativní slučování a opětovné rozdělování sídelních jednotek do obcí) jsme však byli nuceni upustit od práce s jednotlivými sídly. Nejnižší jednotkou naší analýzy se tak staly obce. Tato volba se zdá vhodná i proto, že obce jsou dominantními zřizovateli základních škol a z pozice práv a kompetencí může obec ovlivňovat fungování školy na svém území, tedy alespoň v současnosti, jelikož v období komunistického režimu neměly obce skutečnou autonomii v rozhodování a řízení (Perlín 1999). Námi sledované období druhé poloviny 20. století jsme tedy zúžili na období let 1961–2004, kdy námi vybrané časové průřezy umožňují vždy po přibližně patnáctiletých periodách vhled do vývoje školské sítě, pomocí něhož lze charakterizovat v dané době převládající geografické procesy a obecné společenské změny. Rok 1961 zachycuje stav sítě základních škol v období totality, na počátku sledování. V prostorovém rozmístění základních škol k roku 1976 by se již měly projevit důsledky zásadní sídelní a administrativní reformy i reformy v základním školství 60. a 70. let 20. století. Rok 1990 je důležitým mezníkem pro zhodnocení sítě základních škol záhy po pádu komunistického režimu na území Česka a umožňuje tak odlišit změny, které se udály v období totality a následně v období obnovy demokracie a tržní ekonomiky. Rok 2004 reprezentuje „současný" stav po patnácti letech posttotalitní transformace české společnosti.

Pro každý časový průřez jsme pořídili podle statistických lexikonů obcí soupis všech obcí na území Česka, v nichž se nacházela alespoň jedna základní škola, přičemž jsme se snažili lokalizovat dané školské zařízení co možná nejpřesněji až do úrovně místních částí. S pomocí Statistického lexikonu obcí ČR 2003 jsme totiž poté jednotlivé sídelní jednotky retrospektivně přiřazovali k obcím vymezeným dle územního členění státu zachyceného v tomto pramenu

[10] Tyto zvolené časové mezníky jsme pro názornost zanesli také do grafu vývoje celkového počtu základních škol v Česku (obr. 7).

(k 1. 1. 2003), abychom získali standard pro transverzální historickou komparaci podoby školské sítě, oproštěný vlivu všech územně-administrativních reforem. Poté jsme provedli ještě korekci podle územního členění zachyceného v Historickém lexikonu obcí ČR 1869–2005 (k 1. 1. 2005), z něhož jsme čerpali další dostupná data pro analýzy. Soubor obcí byl na závěr převeden do takové formy, která nám umožňovala práci v prostředí GIS, kartografickou vizualizaci dat a prostorové analýzy (viz Kučerová a kol. 2011).

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




**Obr. 8 – Vyšetřené základní školy zaniklé v důsledku povrchové těžby a výstavby průmyslových objektů v pohraničí severozápadních Čech. Zdroj: autorka podle databáze Z. Kučery.**

úpravy mohou vést na lokální úrovni k výrazným početním chybám, regionální prostorový vzorec (rozmístění škol na úrovni větších administrativních jednotek než obce) se však zásadně nemění.

Počty základních škol k roku 1976 a 1990 jsme zjišťovali z pramene Obce v číslech 1990, publikovaného za jednotlivé okresy Česka. Metodické poznámky (s. 10) uvádějí: „Data o vybavenosti měst a obcí vycházejí ze zpracování soupisů občanské vybavenosti sídel v roce 1976 a 1987. V případech, kdy došlo ke změnám ve vybavení obcí byly údaje aktualizovány ve spolupráci s příslušnými obecními úřady a v tabulkách je uveden stav k 31. 12. 1990.“ Tyto údaje jsou již jednoznačnější, přesto nelze vyloučit chyby ve výkazech, které byly potvrzeny výpověďmi starostů (viz výše). Jako největší problém při použití dat ze zmíněných publikací shledáváme, že statistické výstupy nebyly zpracovány jednotlivými okresními pracovišti ČSÚ jednotně. Některé skutečnosti jsme proto byli nuceni dále dohledávat, zpřesňovat a srovnávat. Specifický problém představovalo zjištění počtu základních škol ve velkých městech (Praha, Brno, Ostrava, Plzeň), která tvoří zároveň samostatný okres. Za tato území totiž není dostupná publikace Obce v číslech 1990, a proto jsme nebyli schopni počty školských zařízení v těchto městech pro rok 1976 a 1991 zjistit. Dále v případě obcí okresů Chomutov, Louny a Teplice nebyla uvedena statistika školství k roku 1976, a proto jsme údaje vyšetřili z materiálů poskytnutých regionálními pracovišti Státního oblastního archivu v Litoměřicích. Jednalo se o výkazy uzavřených základních škol evidovaných bývalými okresními národními výbory. Tímto jsme zjistili počet zrušených zařízení mezi lety 1961 a 1976, číslo jsme odečetli od výchozího stavu roku 1961 a získali jsme stav k roku 1976. V případě šetření počtu škol v oblasti hnědouhelných povrchových dolů v podkrušnohorské pánvi jsme se při převodu územního členění obcí v roce 1961 na územní členění k 1. 1. 2003 setkali s obcemi, které dnes již fyzicky neexistují, zanikly

při rozšiřováním povrchových dolů a výstavbě průmyslových objektů (např. tepelné elektrárny). K jejich identifikaci a lokalizaci (viz obr. 8) jsme využili databázi zaniklých sídel pohraničí Čech Z. Kučery (k tématu blíže např. Kučera 2007b).

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

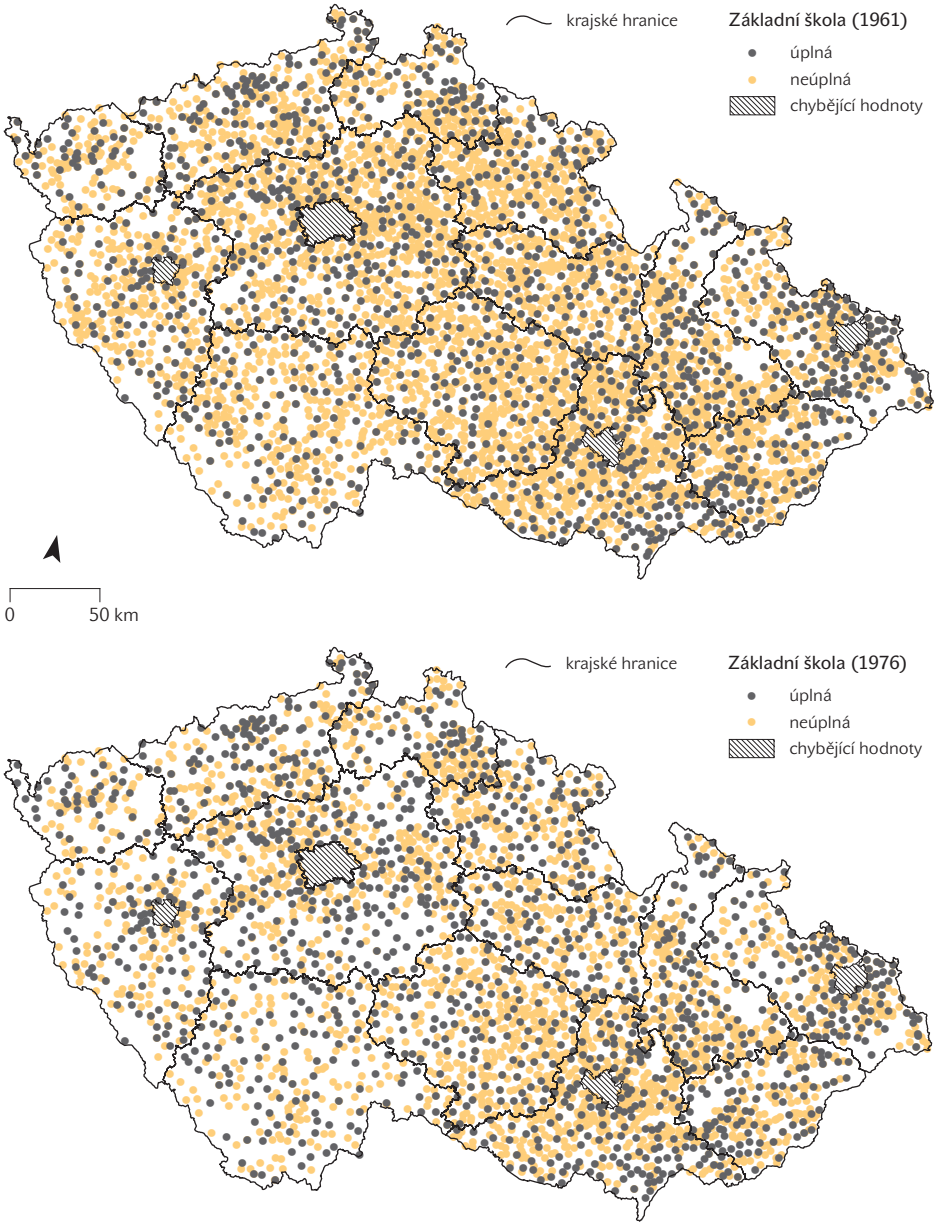
Představeným pracovním postupem jsme se tedy pokusili získat maximálně přesnou databázi územního rozmístění základních škol ve čtyřech časových průřezech. Je třeba zdůraznit, že se v žádném případě nejedná o vyčerpávající a úplný soupis všech v daném roce fungujících základních škol, ale pouze námi vyšetřených, s ohledem na omezené možnosti pramenné základny.

Zjištěné výsledky představuje nejprve čtveřice map na obrázku 9[11]. Mapy nezohledňují počty škol v jednotlivých obcích, rozlišují pouze výskyt úplné devítileté nebo neúplné základní školy v obci. Je přitom upřednostněno vždy hierarchicky vyšší školské zařízení, tj. je-li v obci úplná i neúplná základní škola, na obrázku je znázorněna pouze škola úplná devítiletá. Takto sice došlo ke jistému zkreslení reality, nicméně z map jsou na první pohled patrné hlavní rozdíly ve vývoji sítě dvou typů základních škol, tedy zejména masivní uzavírání škol s nižším počtem ročníků.

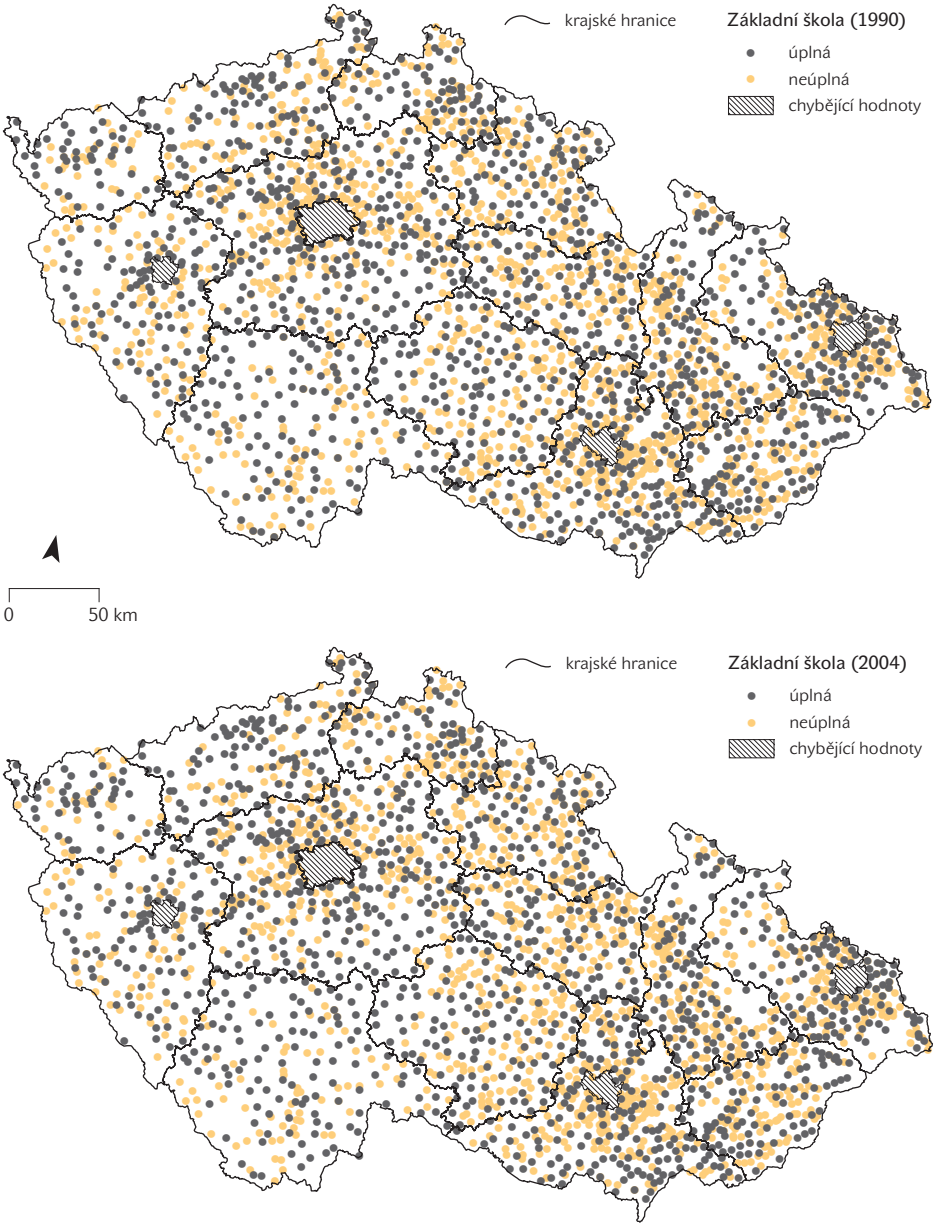
Abychom zohlednili také vývoj počtu škol, vyjádřili jsme data pomocí metody kartodiagramu (obr. 10)[12]. Tím ovšem vyvstal problém opačný, tedy jak odlišit druh základní školy. Abychom zdůraznili určitý významový rozdíl školy úplné devítileté a školy s nižším počtem ročníků, přiřadili jsme devítileté škole dvojnásobnou váhu, tj. vynásobili jsme počet úplných základních škol v obci dvěma. Takový postup ovšem přináší i významové nesrovnalosti. Jsou-li například v obci dvě školy, nemůžeme výhradně s použitím těchto kartografických podkladů (obr. 10) určit, zda se jedná o dvě školy neúplné nebo jednu úplnou. Zpřesnění informace je nutné provést srovnáním s údaji např. z obrázku 9.

[11] Pro snadnější orientaci jsou v mapách zaneseny také hranice současných krajů. Data za čtyři největší města v Česku (Praha, Brno, Ostrava, Plzeň) pro svoji neúplnost (viz metodické poznámky v této kapitole) do analýzy nevstupovala.

[12] Počty základních škol za města Praha, Brno, Ostrava a Plzeň jsme byli schopni s ještě dostačující přesností vyšetřit pouze za počáteční a koncový sledovaný rok (viz metodické poznámky v této kapitole). Tentokrát jsme namísto hranice krajů zanesli do obrázků hranice okresů ustanovených v roce 1960, které až do roku 2002 plnily funkci jednotky státní správy.




**Obr. 9a, b – Přítomnost základní školy v obci ve vztahu ke krajské hranici (vybrané roky – 1961, 1976). Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a).**




**Obr. 9c, d – Přítomnost základní školy v obci ve vztahu ke krajské hranici (vybrané roky – 1990, 2004). Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a).**

V žádném případě se nesnažíme hodnotit typy základních škol podle kvality vzdělávání. Přiřazení váhy základní škole úplné nemá vyjadřovat, že je taková škola „dokonalejší" než škola neúplná, ale pouze fakt, že vznik či zánik úplné devítileté školy má širší regionální dopady a dotýká se většího počtu žáků a obyvatel. Vznik nebo zánik této hierarchicky vyšší vzdělávací služby napovídá na hlubší změnu v geografické organizaci společnosti v daném území.

Stav sítě základních škol k jednotlivým námi vymezeným časovým průřezům a vývojové tendence ve sledovaném období tedy můžeme na základě vyšetřených dat charakterizovat následovně:

1. Síť základních škol k roku 1961 (obr. 9a, 10a) je poměrně hustá s převládajícím počtem obcí se školami s menším počtem ročníků. Zjednodušeně bychom mohli říci, že téměř každá obec v té době měla svoji vlastní školu, byť jen s méně než 5 ročníky. Zajímavé by bylo zjištění, k jak výrazné redukci počtu škol došlo proti meziválečnému období, zvláště pak v oblastech postižených odsunem německého obyvatelstva se zánikem německého menšinového školství (Šimáně 2010a, b) a také mnoha desítek sídel (Kučera 2007b). Neboť z obrázku 10a je na první pohled patrná nižší hustota bodů v dosidlovaném pohraničí. Ovšem dichotomii vnitrozemí – dosidlované pohraničí z hlediska prostorového rozmístění základních škol mohou kromě výrazných poválečných úbytků počtu obyvatel podmiňovat i jiné faktory; např. specifický charakter osídlení v horských oblastech – roztroušené osídlení, větší sídelní koncentrace pouze v údolích a nižších polohách, nízká hustota zalidnění. Proto jsme se alespoň pokusili porovnat obrázek 10a s mapou z Atlasu republiky Československé (1935), mapový list 52, která znázorňuje délku denní dojížďky žáků do školy. Ta ukazuje, že vysoký podíl žáků v horských oblastech severovýchodních Čech (Jizerské hory, Krkonoše), Šumavy, Slavkovského lesa, ale i ve vnitrozemí (např. pomezí dnešního Středočeského a Jihočeského kraje) vykonával do školy cestu delší než 4 km. Uvážíme-li nad to, že v té době se v souhrnu na celém území Česka nacházelo o několik tisíc škol více (viz kapitola 3.2.1.), představuje cesta nad 4 km skutečně značnou vzdálenost a napovídá na velmi řídkou síť škol v příslušných regionech i v meziválečném období. V dosidlovaném pohraničí tedy bezprostředně po 2. světové válce pravděpodobně nedocházelo k výrazně rozdílnému vývoji školské sítě proti vnitrozemí. K tomu navíc např. Trnková (2006, s. 143) uvádí: „Až do poloviny 60. let bylo dlouhodobě odkládáno rušení škol s udělenými výjimkami, a to i z důvodu nedostatečné dopravní infrastruktury na venkově, která neumožňovala zajistit dopravní spojení do větších škol".
2. Stav sítě základních škol k roku 1976 (obr. 9b, 10b) ukazuje první důsledky uplatňování principů centrálně řízené koncepce osídlení a umisťování investic v rámci tzv. střediskové soustavy osídlení, tedy uzavírání škol v nestřediskových sídlech a růst kapacit, případně i výstavbu nových škol v sídlech populačně větších. Nezanedbatelný vliv měla na stav školské sítě k roku 1976 také školská reforma 60. a 70. let 20. století, která z důvodu nové koncepce pojetí výuky doporučovala rušení neúplných základních

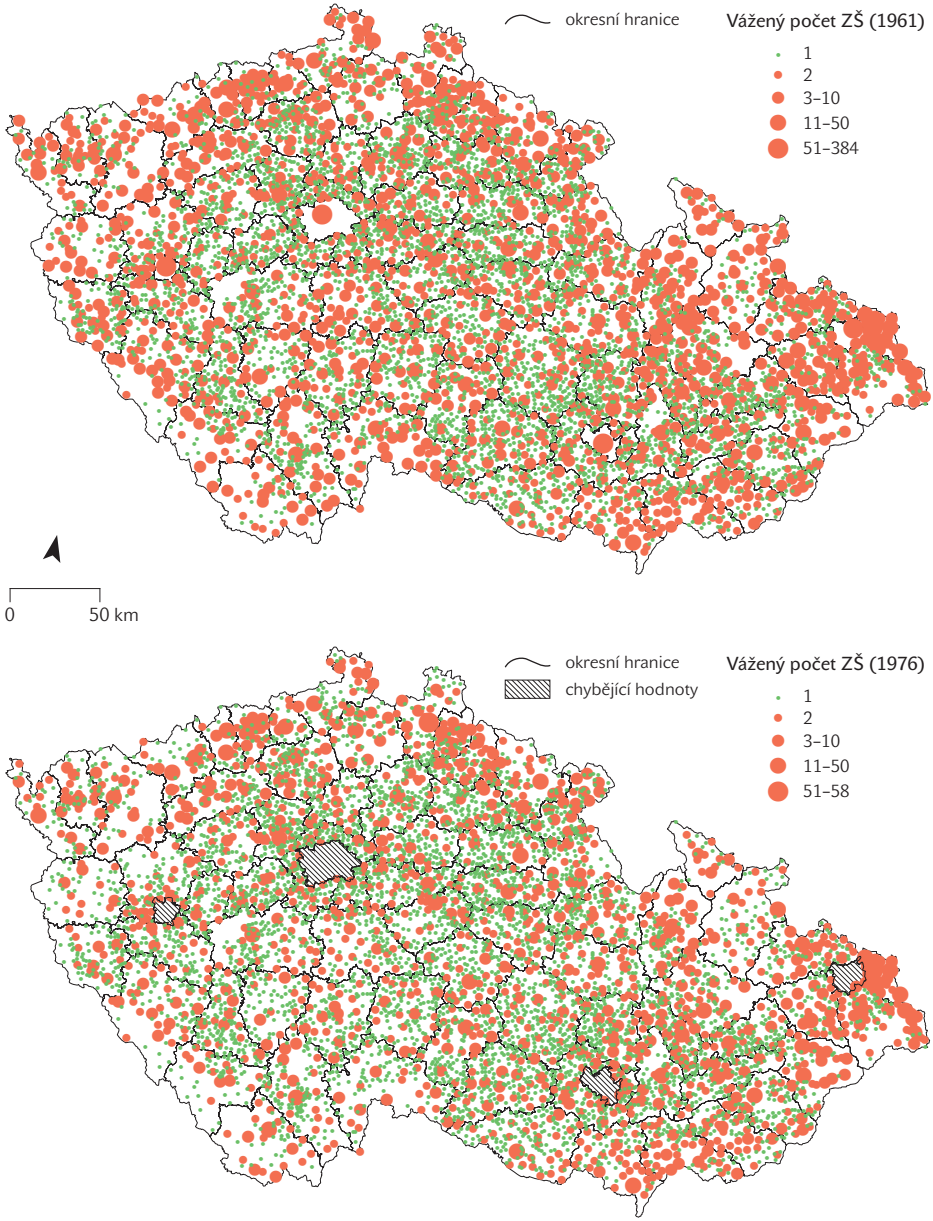
**Tab. 4 – Vývoj celkového počtu základních škol, 1961–2004 (vybrané roky), Česko**

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

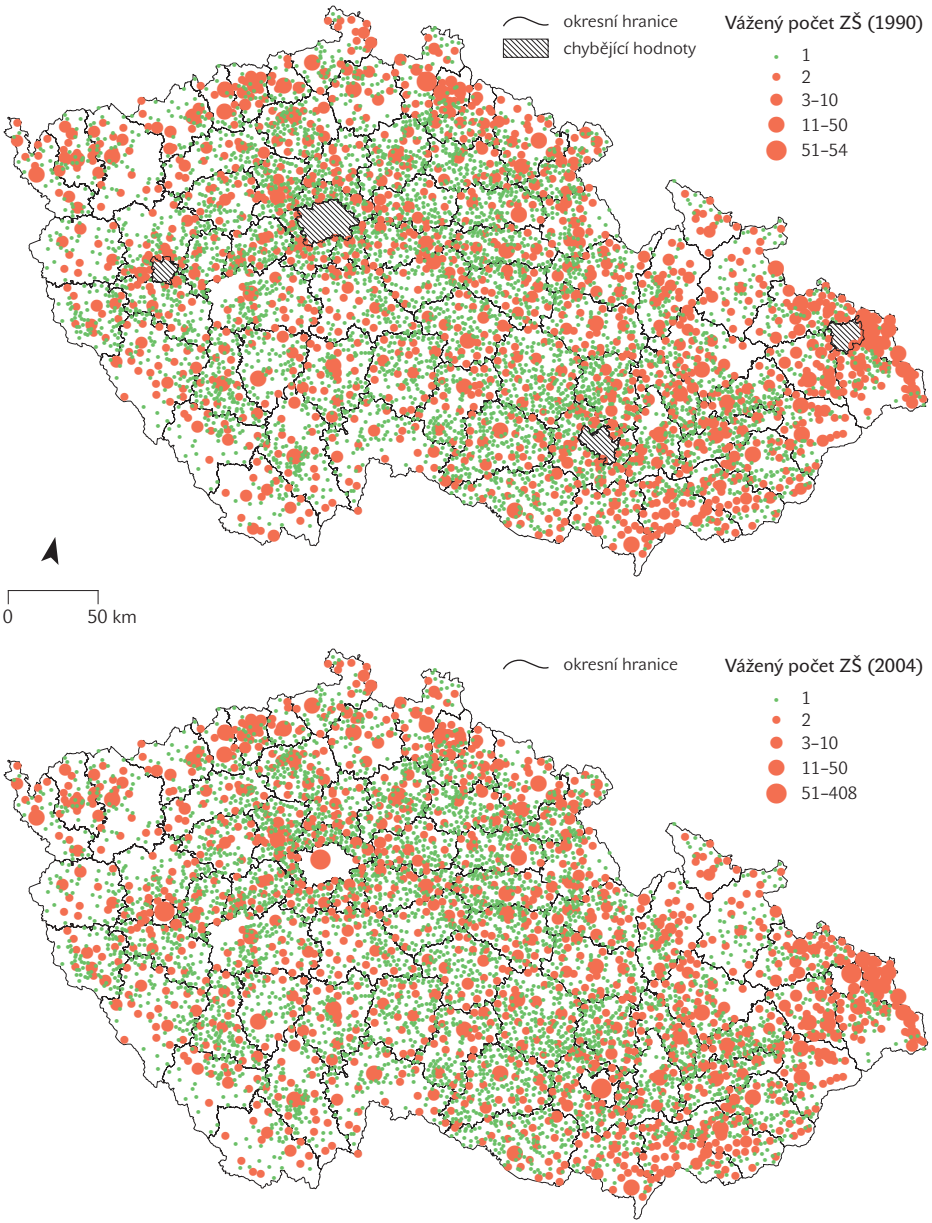
Zdroj: výpočet autorky podle statistik školství

škol, zvláště těch fungujících jako malotřídní (Trnková 2006). Důsledkem obou politik zanikly převážně školy neúplné. Jejich absolutní úbytek je velmi vysoký a tato náhlá územní koncentrace řízená shora měla pravděpodobně významné lokální dopady na fungování místních komunit. Přihlédneme-li k průběhu vývoje celkového počtu základních škol v Česku tak, jak jej zachycuje graf na obrázku 7, musíme konstatovat, že referenční rok 1976 není pro vyjádření dynamiky vývoje školské sítě zcela výstižný, jelikož se nachází právě v prostředku období nejvýraznějších změn. Do odlišných kategorií tak staví školy uzavřené na počátku a na konci 70. let 20. století, ačkoli důvody jejich uzavření byly shodné. Když vyjádříme změnu počtu škol podle námi sledovaných časových průřezů v relativních hodnotách (viz tab. 4), ukazuje se jako nejvyšší dynamika zániku škol již během prvního sledovaného období (1961–1976), protože v sobě zahrnuje jak výrazné úbytky škol během 60. let 20. století, tak první část nejdynamičtější fáze změn let 70. Vhodnější by ale bylo odlišit od sebe základní školy uzavřené již v 60. letech proti těm uzavřeným v 70. letech a sledovat jejich prostorové rozmístění.

3. K roku 1990 (obr. 9c, 10c) proběhla v síti základních škol sice ještě významná redukce, nicméně vyjádřená v relativních číslech již nebyla tak vysoká jako mezi lety 1961 a 1976. Tento údaj je opět zkreslen skutečností, že do námi sledovaného druhého období změn (1976–1991) započítáváme školy uzavřené ve druhé polovině 70. let, zatímco graf na obrázku 7 ukazuje, že v průběhu let 80. se již síť škol výrazně neproměňovala. Úbytky základních škol jsou pro druhé sledované období více patrné z obrázku 10c (nejvíraznější např. v okrese Louny), jelikož obrázek 9c neukazuje změnu absolutního počtu škol v jednotlivých obcích. Z porovnání dosavadního vývoje školské sítě zřetelně vyplývá trend v čase odlišného (pozdějšího) uzavírání škol v některých částech Česka, ačkoli se může v důsledku volby časového mezníku 1976 jednat pouze o zpoždění několika let. Přesto lze konstatovat, že například východní část Českomoravské vrchoviny, střední Moravu a Turnovsko/Semilsko postihlo masové rušení základních (zejm. neúplných) škol o téměř deset let později než ostatní regiony. Příčiny této odlišnosti by bylo vhodné posuzovat v souvislostech regionálního populačního vývoje či výzkumem místních specifik v terénu.
4. Obrázek 9d a 10d, stav k roku 2004, zachycuje drobné a regionálně spíše ojedinělé prostorové změny v rozmístění neúplných základních škol, které




**Obr. 10a, b – Vážený počet základních škol v obcích Česka ve vztahu k okresní hranici (1961–2004, vybrané roky – 1961, 1976). Pozn.: K roku 1976 jsou ze sledování vyloučena města Praha, Brno, Ostrava a Plzeň (blíže viz kapitola 3.2.2.). Zdroj: Kučerová (2008b).**




**Obr. 10c, d – Vážený počet základních škol v obcích Česka ve vztahu k okresní hranici (1961–2004, vybrané roky – 1990, 2004). Pozn.: K roku 1990 jsou ze sledování vyloučena města Praha, Brno, Ostrava a Plzeň (blíže viz kapitola 3.2.2.). Zdroj: Kučerová (2008b).**

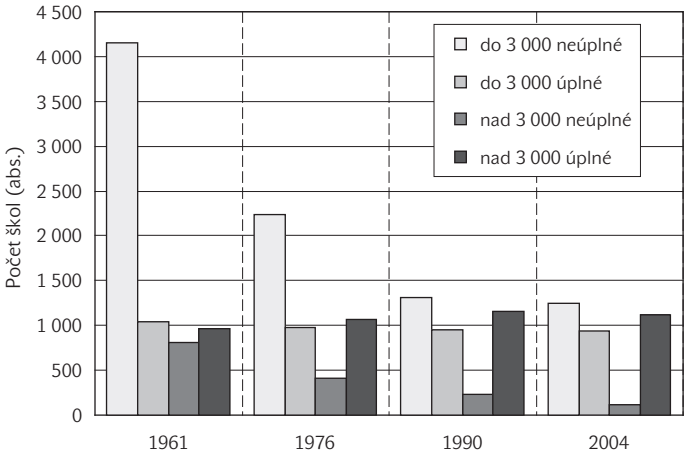
mohou mít spojitost s obnovou obecní samosprávy po roce 1989, dezintegrací obcí a obnovou vlastní místní školy. Nicméně v poslední dekádě již vývoj školské sítě nevykazuje žádné výrazné prostorové pravidelnosti a specifika.

Porovnáme-li charakter sítě základních škol na počátku námi sledovaného období v roce 1961 a na jeho konci v roce 2004, je patrné, že došlo k významné územní koncentraci základního vzdělávání do určitých prostorů v Česku. K jak významnému prohloubení nerovnoměrnosti rozmístění základních škol došlo mezi roky 1961 a 2004 si můžeme představit z hodnoty tzv. míry heterogenity. Tento ukazatel (blíže viz např. Hampl, Gardavský, Kühnl 1987) udává podíl území (zde Česka), na němž je soustředěna, resp. rozptýlena méně koncentrovaná polovina sledovaného jevu. Míra heterogenity rozmístění základních škol v roce 1961 činila 70,4 %, zatímco k roku 2004 to bylo 78,2 %. Znamená to, že druhou, více koncentrovanou polovinu z počtu všech základních škol najdeme dnes na pouhých 21,8 % výměry státu (proti dřívějším 29,6 %). To představuje v případě základní vybavenosti obce poměrně značný rozdíl. Koncentraci základního vzdělávání na nižších řádovostních úrovních lze vhodně dokumentovat příkladem okresů Louny, Tábor nebo Žďár nad Sázavou, kde konstantní pokles počtu neúplných základních škol zároveň doprovázel výrazný růst jejich počtu ve středisku – v okresním městě (viz obr. 10).

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

Nutno zdůraznit, že samotný prostorový vzorec rozmístění úplných devítiletých škol zůstal po celé sledované období prakticky beze změny, což vyplývá z podstaty, že takový typ školy je zpravidla umístěn v populačně větším sídle (tab. 2; srovnej viz Marsden 1977), v rámci střediskové soustavy preferovaném, atraktivním z hlediska trvalého bydlení, a proto s dostatečným počtem žáků přímo v sídle či v jeho bezprostředním zázemí. Tímto konstatováním zároveň vyvstává otázka, zda síť základních škol ve venkovských sídlech a sídlech městského typu vykazuje spíše shodné, či zcela odlišné vývojové trendy.

Dříve než se otázku pokusíme zodpovědět, měli bychom si definovat, co těmito pojmy rozumíme. Problematika vymezení venkova, respektive jeho odlišení od města je velmi složitá a pokud bychom se jí chtěli podrobně věnovat, což rozhodně není cílem tohoto textu, museli bychom diskutovat celou řadu publikací, přístupů, kritérií z oblasti geografie, územního plánování, sociologie, historie, etnografie, případně i práva apod. (mezi jinými např. Bašovský, Mládek 1989; Blažek 2004; Halfacree 1993; Hampl, Gardavský, Kühnl 1987; Horská, Maur, Musil 2002; Librová 1996, 1997; Majerová 1998; Maříková 2006; Pacione




**Obr. 11 – Vývoj počtu úplných a neúplných základních škol podle populační velikosti. Obce s populační velikostí do 3 000 obyvatel = venkovské; obce s populační velikostí více než 3 000 obyvatel = městské obce. Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a, s. 135).**

1984; Perlín 1997; Sýkora 1993; Wirth 1996). Základním problémem je, že žádná obecně přijímaná a komplexní charakteristika prostoru nazývaného „venkov" neexistuje, což vychází z podstaty, že venkov netvoří homogenní územní celek (Blažek 2004; Perlín, Kučerová, Kučera 2010), stejný ve všech částech Česka, natož celého světa. Záleží proto za jakým účelem městský nebo venkovský prostor vymezujeme. Pro potřeby našeho šetření rozdílnosti vývoje školské sítě ve městech a na venkově nám postačí zcela zjednodušené, normativní kritérium na základě něhož rozdělíme soubor sledovaných územních jednotek (obcí) do kategorií venkovské a městské. Proto jsme se rozhodli zohlednit zákonnou definici venkovské obce, kdy se podle Zákona o obcích č. 128/2000 Sb. nemohou stát městy obce, které nemají více než 3 000 obyvatel. Územní obvody obcí s populační velikostí menší než 3 000 obyvatel budeme tedy považovat za venkov a ty s populační velikostí 3 000 a větší za obce městské. K volbě kritéria populační velikosti obce do 3 000 obyvatel jsme přistoupili také proto, že v takových obcích zpravidla funguje dvě a více základních devítiletých škol (Kučerová 2008a), což je fenomén typický spíše pro města (Kvalsund 2004b; Marsden 1977; Průcha, Walterová, Mareš 2003), pokud se nejedná o sloučení více velkých částí obce do jedné administrativní jednotky. Zdůrazňujeme, že jsme venkovský prostor vymezili na základě územních obvodů obcí, tedy administrativních jednotek, které v sobě zahrnují více sídel (vesnic). Tím se může ve venkovském prostoru vyskytnout v jedné obci i větší množství školských zařízení, ačkoli v každé jednotlivé vesnici se nachází pouze jedna škola.

Základním rozdílem v charakteru sítě základních škol ve venkovském prostoru oproti městům je tedy přítomnost většího množství škol, které mají pouze několik ročníků prvního stupně (1.–5. ročník nebo méně). Většina těchto škol jsou navíc málotřídního typu. V námi definovaném venkovském prostoru na území Česka jsme k roku 2004 vyšetřili přibližně 8krát více neúplných základních škol než ve městech a naopak ve městech 1,5krát více úplných základních

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

| Populační velikost obce | 1976/1961 | 1990/1961 | 2004/1961 | 2004/1961* |
|---|---|---|---|---|
| méně než 3 000 | 67,3 | 51,5 | 50,1 | – |
| 3 000 a více | 93,3 | 93,4 | 86,3 | 89,0 |

Pozn.: * včetně měst Praha, Brno, Plzeň, Ostrava
Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a, s. 136)

devítiletých škol než na venkově (viz graf na obr. 11). Z údajů v uvedeném grafu a tabulce 5 je dále patrný jejich mnohem razantnější úbytek během sledovaného období ve venkovském prostoru proti prostoru městskému. Graf na obrázku 11 ukazuje, že počet neúplných základních škol sice prudce klesal po celé sledované období (zmírnění trendu až mezi roky 1991 a 2004) v městském i venkovském prostoru, a dostal se tak na méně než třetinu výchozího stavu. Na venkově ovšem mírně ubýval i počet základních devítiletých škol, zatímco ve městech jejich počet až do roku 1990 rostl. Proto ve městech u vážených hodnot (tj. dvojnásobná váha u úplných škol devítiletých – viz výše) počtů škol zaznamenáváme mezi lety 1976 a 1990 jejich celkový nepatrný nárůst, proti tomu na venkově stálý úbytek. To tedy potvrzuje domněnku o koncentraci vzdělávacích zařízení do populačně a významově větších sídel.

Detailnější obraz odlišného vývoje prostorové organizace sítě základních škol na venkově a ve městech získáme, pokud budeme sledovat tyto proměny v obdobích mezi časovými mezníky, za něž máme k dispozici data o počtu škol v jednotlivých obcích. Z hlediska dominantních procesů, s důrazem na odlišnosti mezi venkovem a městy, lze tato tři období charakterizovat následovně:

1. 1961–1976 fáze zániku škol na venkově. Hlavním rysem tohoto období je rozsáhlé uzavírání zejména neúplných základních škol na venkově, které zasáhlo plošně celé území Česka, ačkoli v periferních a odlehlých oblastech se projevilo výrazněji. V první polovině tohoto období jsou uzavírány především dlouhodobě „problémové" školy buďto ve smyslu nenaplněnosti kapacit v obcích s nízkými počty dětí ve věku povinné školní docházky nebo nevyhovujícího stavebně-technického stavu budov (Trnková 2006). Celkový počet neúplných základních škol tak v daném období poklesl přibližně na polovinu výchozího stavu. Souběžně s rušením malých venkovských škol docházelo ke zvyšování počtu devítiletých škol v obcích s více než 3 000 obyvateli.
2. 1976–1990 fáze posilování vzdělávací funkce okresních měst. Ačkoli se školská zařízení koncentrovala do populačně větších obcí již v předchozím období, zdá se, že pro změny v prostorové organizaci sítě škol v období 1976–1990 je tento proces určující. Kromě toho dochází i k rozšiřování kapacit stávajících škol ve městech, jejich modernizaci či výstavbě nových budov (poznatky autorky z modelových území; Trnková 2006). Úloha okresních měst je v tomto období posilována i v rámci centrálně řízené koncepce

osídlení a snahy o nivelizaci prostoru (Čermák 1996). Úbytky malých škol na venkově jsou již výrazněji regionálně diferencované, probíhají s určitým fázovým zpožděním na Karlovarsku a Lounsku (výjimkou je likvidace škol v oblasti těžby hnědého uhlí v Podkrušnohoří), na Semilsku, Vsetínsku a východní části Českomoravské vrchoviny. Proti výchozímu stavu (rok 1976) se počty neúplných základních škol opět snižují o polovinu.

3. 1990–2004 fáze stagnace. Z hlediska dynamiky vývoje prostorové organizace sítě základních škol nastává v tomto období stagnace až mírné úbytky počtu škol. Dochází k uzavírání některých devítiletých škol ve větších městech, kdy s proměnou demografického chování obyvatel Česka po pádu komunistického režimu (Burcin, Kučera 1996) ubyl počet dětí a snížila se naplněnost škol. Ve venkovském prostoru lze pozorovat na jedné straně pokračující uzavírání neúplných základních škol, podmíněné jako v předchozím období populačním stárnutím a vylidňováním českého venkova v periferních oblastech, stejně jako opětovné zřizování škol v obcích, které shledávaly uzavření místní školy za totalitního režimu bezdůvodným (poznatky autorky z modelových území; Trnková 2009). Specifický vývoj pak zaznamenávají venkovské oblasti v zázemí největších měst, kde se především na přelomu 20. a 21. století rozmáhá masivní nová výstavba, oblasti jsou migračně atraktivní pro mladé rodiny a rostoucí poptávka po základním vzdělávání sytí naplněnost tamních škol, nebo si dokonce vynucuje rozšiřování kapacit stávajících škol.

Závěrem tedy můžeme potvrdit odlišnosti ve vývoji sítě základních škol v souboru venkovských a městských obcí, které korespondují s hlavními změnami celkové organizace české společnosti ve druhé polovině 20. století. Rozdílnost vývoje v těchto prostorech do určité míry způsobují i odlišné příčiny výstavby či uzavření základní školy ve městě proti venkovu, jelikož v případě města ovlivňují rozmístění jednotlivých škol i takové faktory jako změna převažující funkce dané části města apod. Nutno dodat, že specifický a nezanedbatelný vliv na vývoj počtu a rozmístění škol měly také zákonné změny, vyhlášky týkající se organizace vzdělávání, limitů počtu žáků ve třídě, limitů pro otevření 1. ročníku apod. S ohledem na cíle a zaměření publikace jsme se těmto ryze pedagogicko-právním otázkám podrobněji nevěnovali (některé základní aspekty viz Vališová, Kasíková a kol. 2007, s důsledky pro praxi vývoje školské sítě a rozvoje venkova viz Trnková, Knotová, Chaloupková 2010).

Dále se nám výše provedenými analýzami podařilo doložit rozdíly v dynamice změn sítě základních škol jako celku a potvrdit jejich nejvyšší intenzitu na počátku námi sledovaného období, kdy docházelo k masivnímu rušení neúplných základních škol a zároveň s tím ke zvyšování počtu devítiletých škol v populačně větších obcích (sídlech). Největší poklesy počtu základních škol pak pozorujeme v první polovině 60. a během 70. let 20. století. Lze konstatovat, že hlavní změny prostorové organizace základního školství se odehrály do konce 70. let 20. století a od té doby se charakter školské sítě proti současnému stavu

již výrazně neproměnil. Počet úplných devítiletých škol ve městech a počet malých venkovských škol se přibližně vyrovnal, přičemž v souhrnu dnes počet úplných základních škol dvojnásobně převyšuje počet škol neúplných, což je v přímém protikladu k počátku sledovaného období (1961). Během druhé poloviny 20. století se tak zformovala prostorová asymetrie v rozmístění základních škol, kdy se vzdělávací funkce mnohem více koncentrovala do populačně větších středisek, ačkoli z povahy vzdělávání jako služby a základní občanské vybavenosti musí být funkce zastoupena i ve venkovských oblastech v podobě regionálně diferencované sítě neúplných škol.

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

### 3.3. Vymezení problémových území a potenciální důsledky uzavírání základních škol

V předchozích kapitolách jsme se zaměřili na analýzu vývoje sítě základních škol v Česku v posledních přibližně 50 letech. Podařilo se nám odhalit významné územní rozdíly ve vývoji počtu a rozmístění škol a z nich vyplývající polarizaci prostoru z hlediska dostupnosti této základní vzdělávací služby. Každý nerovnoměrný vývoj s sebou přináší rizika v podobě budoucího vytvoření neúměrných rozdílů mezi jednotlivci, společenskými skupinami i prostorovými jednotkami ve všech možných ohledech, které mohou vyústit v napětí a konflikty a ohrozit stabilitu celého systému (Hampl 1998). Proto je cílem této kapitoly vymezit znevýhodněné oblasti v souvislosti nerovnoměrného vývoje školské sítě, definovat jejich problémy a potenciální rizika vyplývající z daného stavu.

Touto problematikou se primárně zabývá např. publikace Kučerové, Kučery (2009b). Autoři v ní konstatují, že žáci (resp. obyvatelé obecně) z oblastí (jednotlivých obcí, ale širších mikroregionů), kde není základní škola nebo kde byl v průběhu času větší počet škol uzavřen, jsou znevýhodněni vůči těm, kteří mají školu velmi blízko svého bydliště. Nepřítomnost základní školy v obci tak vnímají jako prostorový výraz nerovného přístupu k základnímu vzdělávání a proces uzavírání základních škol jako výraz periferizace daných území vůči těm, kde škola zůstává. Tento předpoklad ostatně potvrzuje i studie Musila (2008; v dílčí studii k Musil, Müller 2008), který k charakteristice periferních oblastí v Česku poznamenává (s. 433): „Také technická infrastruktura je často ve špatném stavu. V mnoha případech jsou zavřené základní školy, kulturní a veřejná vybavenost.“ Takovou charakteristiku periferií poměrně často zmiňují i další autoři (Marada 2001; Novotná, ed. 2005 aj.). O to je více překvapivé, že téměř nikdo dané charakteristiky (počet určitých obslužných zařízení) nezahrnuje mezi ukazatele, s jejichž pomocí vymezuje v prostoru konkrétní periferní

území[13]. Tak ostatně ve výsledku nečiní ani Musil, Müller (2008), kteří při výběru ukazatelů pro vymezení periferních oblastí uvádějí pouze (s. 339–340): „Je známo, že jedním ze základních znaků perifernosti jakéhokoliv území je dostupnost služeb a úřadů v nejbližších centrech. V naší studii jsme měřili tento znak perifernosti průměrným počtem minut potřebných k tomu, aby občané navštívili obce s rozšířenou působností (ORP), které nahradily okresní města." Proto se nyní pokusíme identifikovat problémová území ve vybraných územních jednotkách Česka pomocí ukazatelů proměn prostorové organizace základního vzdělávání v námi sledovaném období 1961–2004.

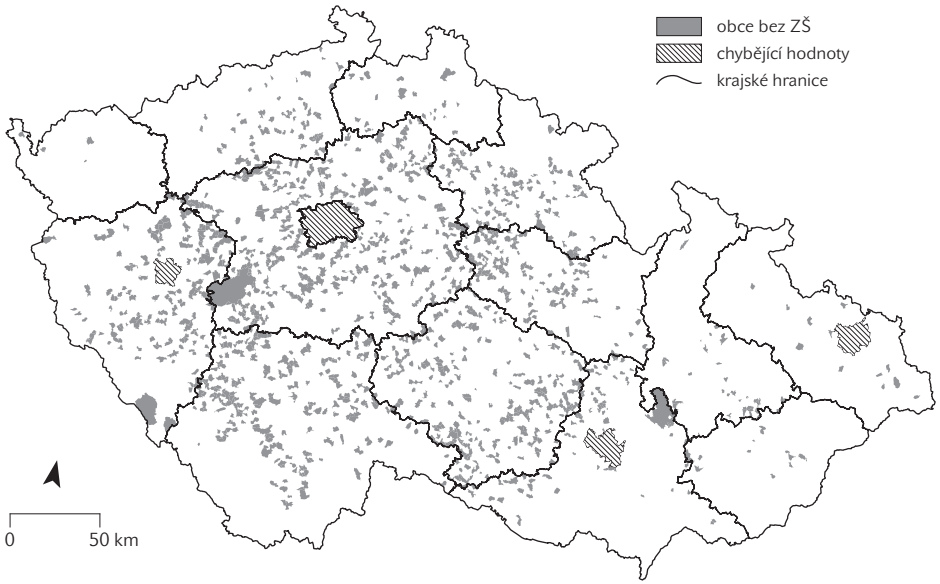
Předně musíme definovat měřítkovou úroveň, na níž budeme periferní území sledovat, neboť vymezení periferií (a jader) je relativní vůči celku (Hampl, Gardavský, Kühnl 1987). Nakpříklad to, co je jádrem (centrem) na lokální úrovni, může představovat periferii v rámci vyšší územní jednotky. Pro naši studii jsme nejprve zvolili úroveň obvodů obcí, stejně jako v předešlých analýzách. V rámci jedné obce mohou být sice dojížďkové vzdálenosti z jednotlivých sídel do centrálního sídla, v němž se škola zpravidla nachází, velké, a tudíž může docházet i k periferizaci jednotlivých částí obce, ale jak jsme už uvedli výše, obec pro nás představuje nejnižší územně-správní i sociokulturní jednotku. Budeme vymezovat problémové oblasti Česka se zvláštním zřetelem na úroveň administrativních jednotek krajů, neboť výsledky studií většiny autorů ukazují, že znevýhodněné oblasti nejčastěji leží nejen při státních (makroregionálních) hranicích (Jeřábek, Dokoupil, Havlíček a kol. 2004), ale také při krajských (mezoregionálních) hranicích (Kostić 2004; Marada 2001; Musil, Müller 2008; Novotná, ed. 2005 aj.) – v tzv. vnitřních periferiích (rozuměj vnitřní v rámci území státu). Tam dochází ke kumulaci největšího počtu negativních efektů (Leimgruber 1994, Hurbánek 2005): geometrická periferie (měřená vzdáleností od jádra), geomorfologické charakteristiky, struktura osídlení, nízká hospodářská výkonnost, pro současné hospodářství nevýhodná zděděná ekonomická specializace apod. (Musil 1988, Hampl 2000).

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

Pokud vyjádříme první zmiňovaný typ obcí kartograficky (viz obr. 12), již z velikosti jejich územního obvodu vidíme, že se pravděpodobně jedná také o obce populačně velmi malé[14], charakteristické pro Čechy, zvláště pro

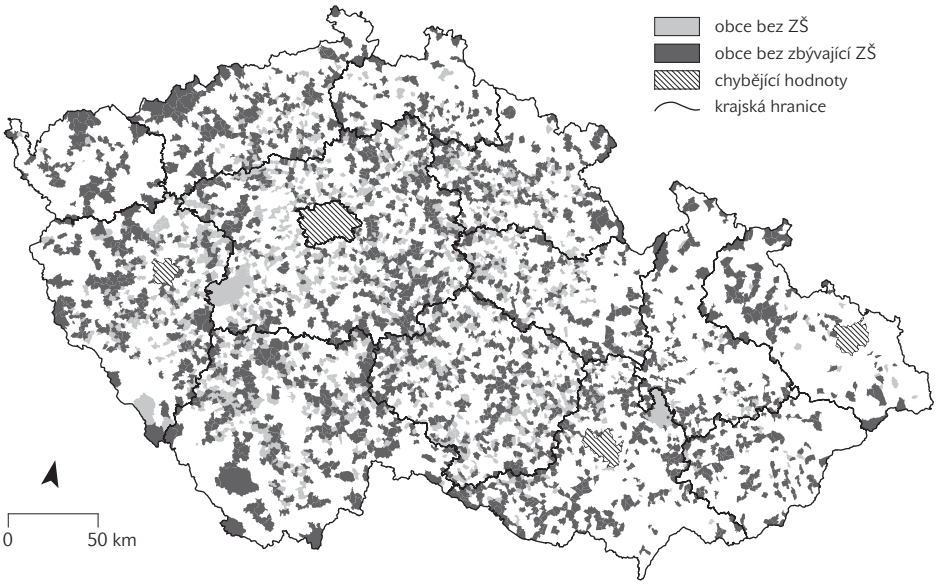
[13] Nejblíže tomuto pojetí jsou Dostál, Markusse (1989), nicméně hlavním cílem jejich studie není vymezit periferní oblasti.

[14] Územně největší jednotky představují vojenské újezdy.




**Obr. 12 – Obce Česka, v nichž se mezi roky 1961 a 2004 nenacházela základní škola. Zdroj: autorka podle statistik školství.**

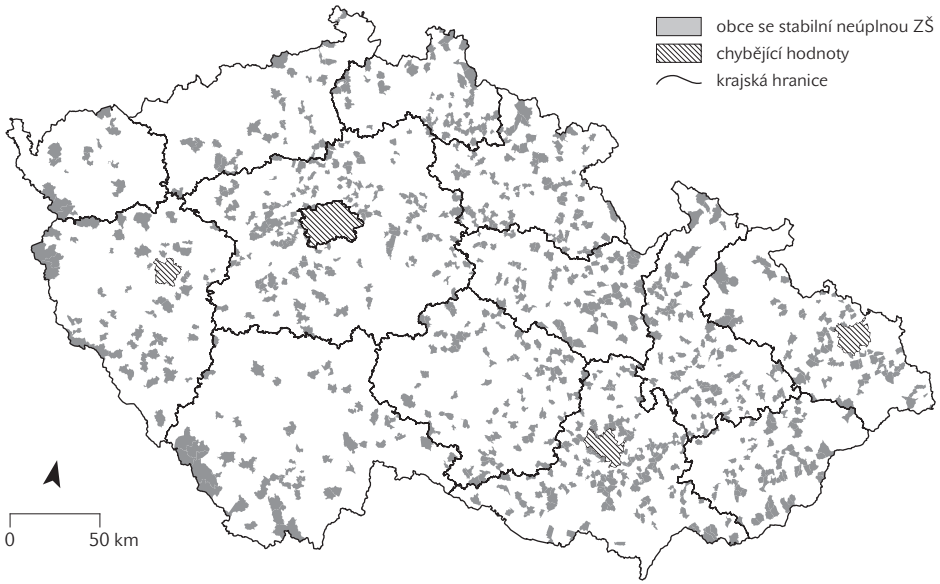
vrchovinné oblasti. Na Moravě a ve Slezsku se tento typ obcí téměř nevyskytuje, což je mimo jiné podmíněno charakterem sídelní sítě (Hampl, Müller 1998). Spíše než o periferních územích je tak v případě shluků obcí, které neměly mezi roky 1961 a 2004 školu, vhodnější hovořit o oblastech s rozdrobenou sídelní sítí, o velmi malých obcích, které samozřejmě mohou být samy o sobě „problémové" (viz Perlín, Kučerová, Kučera 2010). Zatím se však nejedná o územně návazné oblasti. Ty se objevují až spojením souborů obcí bez základní školy a s nestabilní školskou sítí (obr. 13), tj. v těch, ve kterých během sledovaného období došlo k uzavření všech základních škol. Je přitom důležité zmínit, že ve většině případů se jednalo u uzavření základní školy neúplné. Z mapy zřetelně vystupují mnohé oblasti jinými autory označované jako periferní – vnitřní periferie podél krajských hranic (zejména Středočeského a Vysočiny), ale i vnitřní prostor řídce zalidněného kraje Vysočina a pohraničních hor (Krušné hory, Jeseníky). Stejné prostory získáme také inverzně (jako mezilehlé) v případě, kdy do mapy vyneseme obce s tzv. stabilní školskou sítí, tedy ty, kde fungovala alespoň jedna základní škola po celé období 1961–2004. Nemusí se jednat výhradně o města (obce s 3 000 a více obyvateli) a s úplnou devítiletou školou. Obrázek 14 znázorňuje obce, kde se po celé námi sledované období nacházela škola neúplná. V tomto případě můžeme rozlišit dva výrazné typy obcí. Jednak ty, které se nacházejí v řídce zalidněných oblastech (např. pohraniční hory) nebo v oblastech s rozdrobenou sídelní sítí (východní Čechy), kde je dojížďka do škol náročná a relativní dostatek dětí umožňuje




**Obr. 13 – Obce Česka bez základní školy a s nestabilní školskou sítí ve sledovaném období (1961–2004). Zdroj: autorka podle statistik školství.**

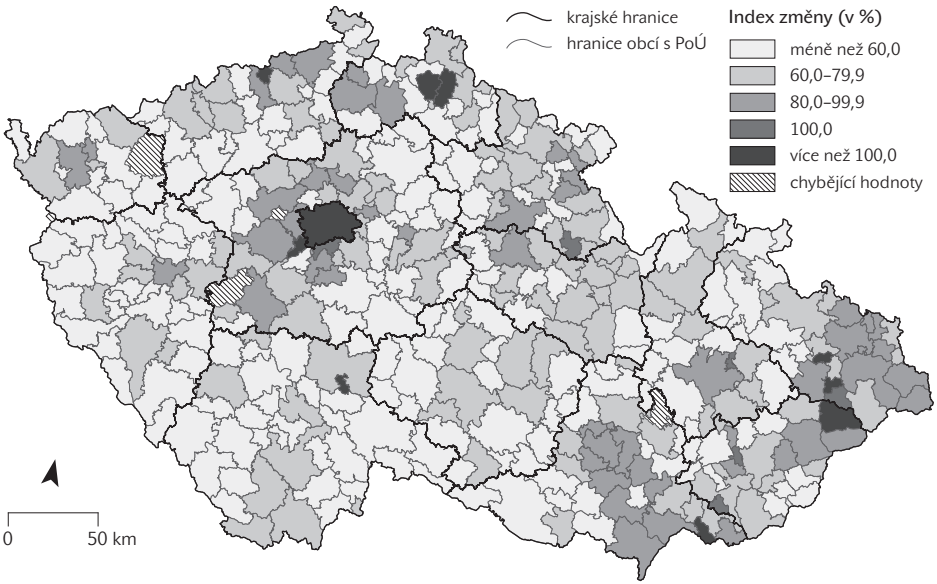
udržet školu v blízkosti místa bydliště alespoň pro nejnižší ročníky. Druhou skupinu představují obce v zázemí velkých měst (Brno, Praha, Ostrava), kde je dostatečná poptávka po základním vzdělávání, ale z určitých důvodů (pravděpodobně nejčastěji ekonomických úspor nebo zaměstnání rodičů ve městě) dojíždějí děti do vyšších ročníků do škol v blízkých centrech (nejen do krajských měst). Obecně pak lze říci, že školská síť na Moravě a ve Slezsku je stabilnější než v Čechách, což opět souvisí s již diskutovaným charakterem tamní sídelní sítě, tedy přítomností větších sídel, a tudíž s vyšším (dostatečným) počtem žáků.

Námi zvolená metoda vymezení problémových oblastí Česka tedy potvrdila výskyt periferních území podél krajských hranic a zčásti i v hůře dostupných oblastech českého pohraničí, přináší však i několik metodologických problémů. Předně započítáváme-li do souboru obcí s nestabilní školskou sítí každou obec, v níž byla uzavřena byť jediná (neúplná) základní škola, tak zrušení právě této jedné školy v konečné kartografické podobě nadhodnocuje její význam, respektive staví ji na úroveň obcí, ve kterých došlo k uzavření více škol a jejichž perifernost by tedy měla být podle našeho předpokladu vyšší. Zadruhé proces periferializace (marginalizace) může probíhat i v obcích, kde byl ve sledovaném období vysoký počet škol zrušen, nicméně základní škola zde dosud funguje, a proto se nám nepodařilo obce zařadit do výše definovaného souboru s nestabilní školskou sítí. Ve druhém kroku jsme se tedy pokusili vymezit problémové oblasti s ohledem na intenzitu zanikání základních škol.




**Obr. 14 – Obce Česka se stabilní sítí neúplných základních škol ve sledovaném období (1961–2004). Zdroj: autorka podle statistik školství.**

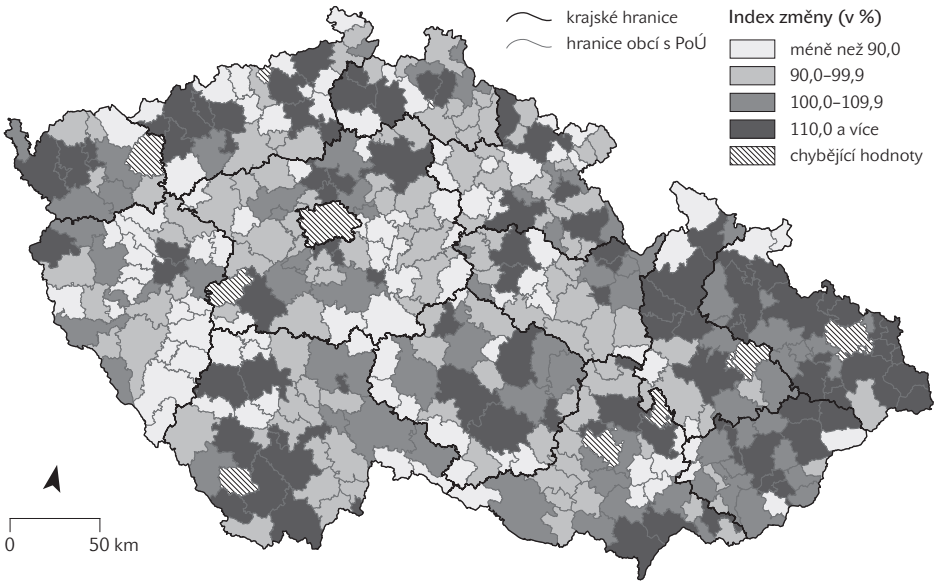
Intenzitu zániku jsme nejprve zamýšleli měřit rozdílem váženého počtu škol mezi roky 1961 a 2004. De facto se tak nejedná o měření intenzity, jako spíše velikosti zániku. Ukazatel jsme navíc vztahovali kromě hranic krajů současných (fungujících jako samosprávné jednotky od roku 2000), tak krajů ustanovených v roce 1960. Domnívali jsme se, že pokud docházelo k největší redukci sítě základních škol během 60. a 70. let 20. století, bylo by vhodné vztáhnout tyto změny k tehdejšímu administrativnímu členění státu. Ani v jednom případě vnitřní periferie podél krajských hranic nevystupovaly tak zřetelně jako v předchozí analýze stability školské sítě. Navíc krajské správy neměly v období komunistického režimu žádné výsadní pravomoci v rozhodování o existenci základních škol v obcích na svém území (aby tak například cíleně upozadily školy v oblastech nejvzdálenějších od správních center). Jak již bylo řečeno výše, rušení škol dominantně podléhalo principům celoplošné střediskové soustavě obcí, tedy závislosti na populační velikosti obcí. Vzhledem k tomu, že na základě analýz ukazatelů vývoje školské sítě na úrovni obvodů obcí se nám nepodařilo uspokojivě vymezit širší problémová území, ačkoli se mnohde v náznacích formují, vyhodnotili jsme měřítkovou úroveň obvodů obcí pro tyto účely jako nevhodnou. Jedná se o příliš malé jednotky neumožňující generalizaci. Intenzitu zániku základních škol jsme se tedy dále pokusili změřit v rozsáhlejším území, které by navíc zohledňovalo širší dostupnost škol a možnost dojížďky. V úvahu připadaly administrativní jednotky obvody obcí s rozšířenou působností nebo s pověřeným obecním úřadem. Burda (2003, s. 122) uvádí,




**Obr. 15 – Index změny váženého počtu základních škol mezi roky 1961 a 2004 (obvody obcí s pověřeným obecním úřadem, Česko). Zdroj: Kučerová, Kučera (2009b).**

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

Při novém měření jsme již začali zjišťovat skutečnou intenzitu jevu, nikoli velikost. A to prostřednictvím indexů změn absolutních vážených počtů základních škol mezi jednotlivými roky. Rozdíly absolutních počtů škol za větší územní jednotky už totiž mohou být dosti zavádějící, jelikož nezohledňují počáteční stav, a tedy samotnou intenzitu využití prostoru. Výslednou diferenciaci Česka podle intenzity zániku základních škol mezi roky 1961 a 2004 zachycuje obrázek 15. Sledujeme-li navíc postupný vývoj v námi výše vymezených časových úsecích, můžeme konstatovat, že již v počátečních desetiletích sledovaného období se zformoval asymetrický prostorový vzorec školské sítě v Česku, který víceméně přetrvává dodnes. Rozsáhlé prostory podél hranic Středočeského a Plzeňského kraje, velká část kraje Vysočina a také jižní a západního pohraničí státu vykazují velmi intenzivní úbytky počtu škol, často více než o 50 %. Za zmínku stojí připomenout, jak tato území korespondují




**Obr. 16 – Index změny hustoty zalidnění mezi roky 1961 a 2001 (obvody obcí s pověřeným obecním úřadem, Česko). Zdroj: výpočet autorky podle Historického lexikonu obcí ČR (2006).**

s periferními oblastmi, které kartograficky vyjádřili Musil, Müller (2008) nebo Marada (2001) (k tomu blíže Kučerová, Kučera 2009b). Proti tomu existují prostory jihovýchodní Moravy nebo zázemí největších měst, kde se obslužnost z hlediska základního vzdělávání jeví podle našich kritérií jako uspokojivá. Hodnoty indexu změny neklesají pod 80 %, což znamená, že k roku 2004 se v těchto regionech nacházela naprostá většina váženého počtu základních škol z roku 1961.

Jak jsme již uvedli výše, charakter školské sítě podmiňuje celá řada faktorů, a proto na základě změny prostorového vzorce rozmístění škol usuzujeme, že jejich vyšší míra zániku v některých oblastech je spíše důsledkem, nežli příčinou perifernosti námi vyšetřených problémových regionů. Rozdílnost vývoje sítě základních škol v jednotlivých regionech by měla bezprostředně určovat, obdobně jako v případě jiných druhů služeb, poptávka. Kromě vlastního počtu školou povinných dětí v jednotlivých regionech je nezbytné uvážit i rozmístění žáků uvnitř regionů. Jak jsme viděli již na obrázku 2 a 3, koncentrace žáků do větších sídel (např. severočeská pánevní oblast) umožňuje provoz menšího počtu větších škol, zatímco rozdrobená sídelní struktura s většími dojížďkovými vzdálenostmi do centrálních sídel (např. Středočeská pahorkatina, východní Čechy) si vynucuje udržovat velký počet malých škol pro místní děti. Existují však i oblasti s velmi rozdrobenou sídelní sítí a sítí základních škol, které zároveň postihla nejvyšší intenzita zániku škol. Takové oblasti se zdají být vůbec

nejproblémovější a jejich obyvatelé v dostupnosti vzdělávací služby nejvíce znevýhodněni.

Pro potvrzení závislosti vývoje rozmístění základních škol na intenzitě osídlení území jsme se rozhodli porovnat prostorový vzorec indexu změny počtu základních škol (jejích zániku) ve sledovaném období a velikostí poptávky. Zde se však objevuje několik metodických problémů. Předně neexistuje statistický údaj počtu dětí ve věku 6–14 let za měřítkovou úroveň obvodů PoÚ (resp. obcí, z nichž by se ukazatel nasčítal) ke staršímu roku než 1991. Počet žáků bychom tedy mohli nahradit celkovým počtem obyvatel, ačkoli na počátku sledovaného období byla prostorová diferenciace Česka z hlediska zastoupení hlavních věkových skupin obyvatelstva poměrně velká, především z důvodu masové imigrace mladých lidí zakládajících rodiny do pohraničí (poválečné dosidlování, socialistická industrializace; Slezák 1978, Musil 2002, Čermák 1996). Nicméně absolutní počet obyvatel nemusí dobře vypovídat o intenzitě osídlení prostoru a dojížďkových vztazích v regionu. Úbytek počtu žáků v sídle či obci zdaleka nemusí vést k uzavření školy v místě, pokud daná škola plní spádovou funkci pro širší zázemí, kde je dostatečný počet žáků. Sumarizováno za vyšší územní jednotku obvodu PoÚ by se tyto nepřesnosti mohly snížit, ovšem jako vhodnější se zdá srovnávat dva intenzitní ukazatele. Za tímto účelem jsme zvolili ukazatel hustoty zalidnění, resp. její index mezi roky 1961 a 2001 (viz obr. 16). Za tyto časové průřezy jsme měli k dispozici potřebná data z populačních cenzů[15]. Při užití tohoto ukazatele již zároveň není třeba sledovat závislost intenzity zanikání škol na velikostní struktuře sídel, která také významně ovlivňuje podbou školské sítě, jelikož Hampl, Müller (1998, s. 7) uvádějí, že existuje „těsná korelace mezi hustotou zalidnění, průměrnou velikostí sídel (tzv. základních sídelních jednotek bez urbanistických obvodů)“ a velikostní diferenciací obcí. Porovnáme-li obrázky 15 a 16, nacházíme poměrně výrazné územní shody mezi oblastmi s vysokými úbytky škol i hodnot hustoty zalidnění. Tyto souvislosti jsme se pokusili ověřit i statistickou analýzou vzájemné korelace dvou veličin: indexu změny hustoty zalidnění 2001/1961 (nezávislá proměnná) a indexu změny počtu základních škol 2004/1961 (závislá proměnná). Pro tuto analýzu jsme použili Pearsonův i Spearmanův korelační koeficient, jelikož nebylo zřejmé, zda se v případě sledovaných veličin bude jednat o jejich lineární vztah, anebo pouze o obecně rostoucí závislost. Oba korelační koeficienty vykazují poměrně vysokou hodnotu statistické závislosti

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

sledovaných proměnných (cca 0,430), signifikantní i na 1% hladině významnosti. Z tohoto výpočtu tedy můžeme učinit závěr, že veličiny na sobě nejsou nezávislé a pokud se v některých oblastech výrazně snížila hustota zalidnění (intenzita osídlení prostoru), snížil se zde i absolutní počet základních škol. Tím se z hlediska možností utváření lidského a sociálního kapitálu potvrzuje problémovost některých částí dosidlovaného pohraničí a oblastí, které odborníci označují jako vnitřní periferie. Jejich skutečnou marginalizaci a nerovný přístup ke vzdělávání či dalším funkcím základní školy tamních obyvatel v porovnání s ostatními regiony v Česku je však třeba doložit přímým šetřením v terénu. Území, které se vyznačuje vysokou intenzitou zániku škol, nelze beze zbytku označit za více znevýhodněné než to, kde k uzavírání škol docházelo v menší míře. Ne každý region, který podle námi zvolených kritérií vnímáme jako znevýhodněný, se tak musí jevit i tamním obyvatelům či aktérům pohybujícím se v daném území. V opačném případě při uzavření například jen jediné školy nám zůstanou skryty obtíže vzniklé obyvatelům regionu námi označeného jako „bezproblémový" (viz Kučerová a kol. 2011).

### 3.3.1. Typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol

Z výsledků dosud prezentovaných analýz v této publikaci vyplynulo, že území Česka je významně diferencováno z hlediska intenzity zániku základních škol, a to jak ve smyslu jádrové versus periferní oblasti, tak rozdílů mezi městskými a venkovskými obcemi. Dále je patrné, že existují oblasti, kde byly elementární školy dominantně rušeny později než jinde. Dosud však není zřejmé, zda se regionálně liší také příčiny a zejména pak důsledky zániku škol, právě v závislosti na intenzitě a období největších proměn prostorové organizace školské sítě. Abychom se vůbec mohli pokusit zodpovědět tuto otázku, potřebujeme znát případové studie, příklady událostí spojených s uzavřením konkrétních škol, které se odehrály v Česku ve druhé polovině 20. století. Takové případové studie bychom měli vybírat se znalostí souhrnné typologie Česka podle intenzity a období zániku základních škol. Proto jsme nejprve provedli typologii výše používaných administrativních jednotek obvodů obcí s pověřeným obecním úřadem (PoÚ), která by nám měla posloužit k výběru vhodných modelových území pro terénní výzkum důsledků zániku škol v různých typech prostředí. Jak už jsme vyjádřili v předchozích kapitolách, zaměříme se výhradně na důsledky těchto událostí ve znevýhodněných (periferních) venkovských oblastech, kde předpokládáme největší negativní dopady a následné rozvojové problémy.

Nyní se pokusíme jednoduchou metodou rozdělit obvody PoÚ podle časového období, v němž došlo k nejvyšším úbytkům základních škol, tedy největší negativní změně v jejich počtu. K tomuto měření jsme použili meziroční indexy růstu, tj. v každém obvodu PoÚ jsme hodnotili relativní změnu v počtech základních škol mezi lety 1961 a 1976, 1976 a 1990, 1990 a 2004. Místo prostého počtu škol jsme opět použili jejich vážený počet (počet úplných devítiletých

škol vynásobený dvěma). K prvotnímu hodnocení úbytků škol ve venkovských periferních oblastech jsme s ohledem na výše charakterizované dominantní procesy odehrávající se v prostorové organizaci školské sítě přistupovali s následujícími hypotézami: (1) Největší relativní záporná změna počtu základních škol v prvním sledovaném období (1976/1961) měří především periferialitu území, značí tradiční oblasti neatraktivní pro trvalé bydlení, s migračními populačními úbytky. (2) Největší relativní záporná změna počtu základních škol ve druhém sledovaném období (1990/1976) ukazuje na oblasti, kde populační vývoj kopíruje celkové demografické trendy na území Česka (snižující se porodnost, absolutní i relativní úbytek dětské složky populace), v jejichž důsledku a současné migrační neatraktivitě takových oblastí se snižuje poptávka po základních školách a školy se uzavírají. (3) Největší relativní záporná změna počtu základních škol ve třetím sledovaném období (2004/1990) je charakteristická pro obvody PoÚ, v nichž byla v minulosti poptávka po základním vzděláváním, ať už v důsledku jejich migrační atraktivity či vyšší míry porodnosti, a ta se po roce 1989 oslabila.

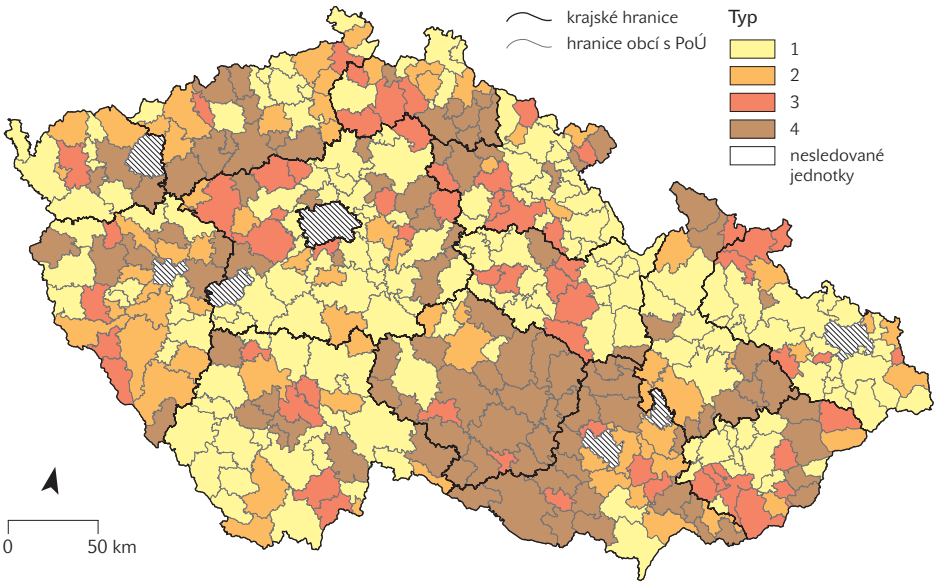
Výsledky prvotní analýzy beze zbytku nepotvrdily ani jednu z uvedených hypotéz. Ve většině obvodů PoÚ, tedy nejen v periferních oblastech, byla změřena nejvyšší relativní záporná změna počtu základních škol již během prvního období 1961–1976, což je podmíněno celkovým enormním poklesem počtu škol v těchto letech. Na první pohled je však patrné, že určité odlišnosti ve vývoji školské sítě na území Česka existují a dokonce lze vymezit vzájemně odlišné plošně rozsáhlé oblasti s rozdílným vývojem. Potvrdila se například odlišnost vývoje školské sítě na Turnovsku a Semilsku, ve východní části Českomoravské vrchoviny a v okolí Brna, která byla patrná už z obrázků 5 a 6.

Vzhledem k tomu, že předchozí analýzy intenzity zániku škol prokázaly významnou statistickou závislost vývoje školské sítě na změnách hustoty zalidnění (kapitola 3.3.), pokusili jsme se i v tomto případě interpretovat rozdílnost uzavírání škol v čase pomocí změn hustoty zalidnění, resp. počtu obyvatel v obvodech PoÚ. Domnívali jsme se totiž, že v oblastech, kde došlo k největší relativní záporné změně počtu obyvatel v pozdějších sledovaných obdobích, došlo také později k poklesu poptávky, a tudíž pozdějšímu uzavírání škol. Proto jsme obdobným způsobem rozřadili obvody PoÚ podle desetiletých časových period populačních censů do období, kdy v nich došlo k nejvyšším úbytkům počtu obyvatel, resp. hustoty zalidnění. Tentokrát se ovšem žádná podobnost v geografickém rozložení sledovaných charakteristik nepotvrdila. Musíme konstatovat, že vývoj hustoty zalidnění v tomto případě mnohem lépe rozděluje území Česka na periferní a jádrové (nebo intenzivně osídlené) oblasti, než vývoj školské sítě (srovnej např. Hampl, Gardavský, Kühnl 1987).

V provedené základní typologii obvodů PoÚ jsme se prozatím zaměřili pouze na velikost úbytku základních škol a neuvažovali jsme celkové proměny školské sítě. Navíc pouhé zjištění, že v dané skupině obvodů PoÚ dochází ve stejném období k největšímu relativnímu poklesu počtu škol, ještě nevypovídá nic o tom, z jak vysokých/nízkých hodnot se tento pokles udál a do

jak vysokých/nízkých hodnot se dále vyvíjel. V podstatě tedy ani nemůžeme vyslovit závěr, že v určitém období zaniklo nejvíce škol, protože meziroční index nevyjadřuje změnu absolutní, nýbrž pouze relativní proti předchozímu stavu. Proto jsme se v druhém kroku rozhodli přistoupit ke složitější konstrukci typologie Česka podle vývoje sítě základních škol s použitím bazického indexu relativní změny váženého počtu škol. Hodnota indexu se v každém časovém průřezu vztahuje ke stejnému počátečnímu základu (bázi) – v našem případě ke stavu školské sítě v roce 1961 – a postupným načítáním absolutního počtu zaniklých či zřízených škol se také relativní změna vůči počátečnímu základu stále snižuje či zvyšuje a vývojová křivka ukazuje patrný sestupný či naopak vzestupný trend.

V pořadí druhou typologii obvodů PoÚ jsme konstruovali na základě statistické metody hierarchické shlukové analýzy. Do analýzy jsme tentokrát nezahrnuli 7 obvodů PoÚ, u nichž v některých letech předpokládáme extrémní chybovost ve zjištěném počtu základních škol k danému datu (viz metodické poznámky v kapitole 3.2.2.). Konkrétně se jedná o velká města: Praha, Brno, Ostrava a Plzeň a dále o většinu vojenských újezdů: Brdy, Hradiště, Březina. Při hierarchickém shlukování jsme použili metodu průměrné vzdálenosti mezi sousedy tak, aby byla mezi jednotkami uvnitř shluků maximální podobnost a zároveň maximální nepodobnost mezi shluky navzájem. Podobnost proměnných (míra vzdálenosti) byla hodnocena pomocí nestandardizovaných Pearsonových korelačních koeficientů, aby se přednostně zohlednila strukturální podobnost hodnot indexů v jednotkách před blízkostí jejich číselných hodnot. Číselné řady jsme nejprve standardizovali pomocí směrodatné odchylky a aritmetického průměru. Proces shlukování byl ukončen na hladině čtyř shluků (viz obr. 17), jelikož větší počet shluků již nesplňoval podmínku dostatečné územní návaznosti skupin. Takto jsme získali čtyři typy (shluky) obvodů PoÚ na základě podobnosti vývoje školské sítě na jejich území. Abychom mohli lépe charakterizovat každý vývojový typ, vynesli jsme do grafu na obrázku 18 jejich průměrné hodnoty bazického indexu k jednotlivým časovým průřezům. Je však nutné poznamenat, že průměry hodnot ne vždy dostatečně charakterizují vývoj školské sítě ve všech obvodech PoÚ v rámci daného shluku, čemuž napovídá i směrodatná odchylka v tabulce 6, vyjadřující rozptýlenost dat kolem aritmetického průměru souboru (Hendl 2004). S pomocí hodnot indexu a s přihlédnutím ke geografické poloze jednotlivých obvodů PoÚ jsme přesto schopni charakterizovat vyšetřené územní typy podle vývoje školské sítě a usoudit na procesy, které mohly tento vývoj podmínit. Ani nová typologie Česka nám neumožňuje potvrdit či vyvrátit výše uvedené hypotézy o úbytku škol ve venkovských periferních oblastech, a také v tomto případě nenacházíme významné podobnosti v geografickém rozložení typů obvodů PoÚ na bázi podobnosti vývoje školské sítě a jejich rozdělením podle období, kdy v nich došlo k nejvyšším úbytkům hustoty zalidnění. S pomocí nové typologie však můžeme přesněji formulovat výzkumné otázky, na něž budeme hledat odpověď prostřednictvím terénního šetření ve vybraných modelových územích.

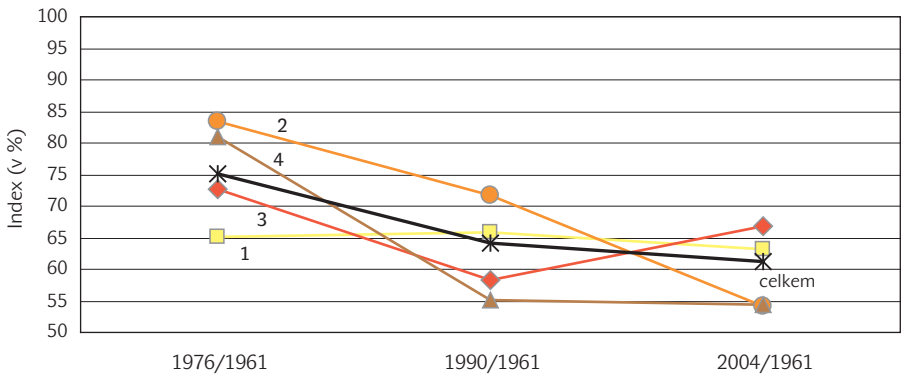



**Obr. 17 – Typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol, obvody obcí s pověřeným obecním úřadem. Charakteristika typů viz obrázek 18 a tabulka 6.**

První vyšetřený typ území je charakteristický rapidním úbytkem škol hned na počátku sledovaného období, mezi lety 1961 a 1976. Částečně je tento typ příznačný pro území řídce zalidněná, hůře dostupná, s rozdrobenou sídelní strukturou, pro tradiční periferní a hospodářsky slabá území, pro nedostatečně dosídlená území v odsunovém pohraničí a pro oblasti vnitřních periferií. Síť základních škol zde zřejmě byla již v počátku sledovaného období předimenzovaná a v důsledku zavedených plánovacích opatření v období socialismu (včetně střediskové soustavy obcí) zde byly, zejména neúplné základní školy, víceméně jednorázově uzavřeny. Tento vývojový typ se jeví jako jeden z nejproblematičtějších, jelikož náhlá změna situace (úbytek škol) měl jistě dalekosáhlé dopady na život v dotčených obcích a sídlech. Ačkoli se uzavření vesnických malotřídek zdálo pravděpodobně v mnoha případech logické a oprávněné, neboť zde chyběla poptávka po této službě a dodnes zpravidla nevznikla potřeba takto zrušené školy obnovit, tvar vývojové křivky v grafu na obrázku 18 napovídá příliš rychlou a nepřirozenou změnu stavu. V mnohých případech možná mohla mít právě tato razantní proměna prostředí vliv na další vývoj (spíše degradaci a marginalizaci/periferizaci) tamních sídel a obcí. Otázkou zůstává, jak se budou tyto bezmála třicet let staré události projevovat v území dnes, když už zde vyrůstají i další generace, které základní školu v místě bydliště (a její zrušení) nepamatují a uvykly současnému stavu. Všechna zmíněná tvrzení je však třeba teprve ověřit na konkrétních příkladech v terénu.

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

Typ 3 je ze všech vyšetřených typů územně nejméně návazný a je pro něj charakteristický trend opětovného zvyšování počtu základních škol v 90. letech 20. století. Poněvadž v tomto období se spíše než počet úplných základních škol zvyšoval počet škol neúplných, mohli bychom usuzovat, že se jedná o oblasti obnovy škol, které byly neuváženě uzavřeny (např. během uplatňování střediskové soustavy obcí), ačkoli by bývala v daném území byla po dané službě poptávka. Případně se zde poptávka vytvořila až po roce 1989 (např. v migračně atraktivních oblastech, dobře dostupných územích, v zázemí velkých měst atd.). Interpretace tohoto vývojového typu se jeví jako nejobtížnější, nemožná bez terénního výzkumu. Je pravděpodobné, že se situace bude velmi lišit i mezi jednotlivými obvody PoÚ náležejícími do daného shluku. Změny ve školské síti po roce 1989 jsou proti předchozím obdobím velmi malé, data tudíž snadno podléhají náhodným výkyvům a relativně drobným změnám.




**Obr. 18 – Vývoj průměrných hodnot váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky). Územní typy viz obrázek 17. Zdroj: výpočet autorky podle statistik školství.**

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

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

Pozn.: územní typy viz obr. 17
Zdroj: výpočet autorky podle statistik školství

Poslední typ 4 sdružuje obvody PoÚ, v nichž nastal prudký pokles počtu základních škol mezi lety 1976 a 1990. Jedná se o oblasti, které se takto vyčleňovaly již na obrázku 9 a 10. Nízká směrodatná odchylka (viz tab. 6) ukazuje na značnou homogenitu obvodů PoÚ sloučených do tohoto typu, tedy skutečně velkou podobnost jejich vývoje. Dalo by se proto očekávat, že i příčiny zániku škol zde budou obdobné. Stejně jako v případě typu 1, náhlý pokles počtu škol bude zřejmě v těchto územích představovat příliš rychlou a nenadálou proměnu prostředí, ačkoli se udál o 10–20 let později. Proto by bylo velmi zajímavé sledovat, zda se liší příčiny zániku škol v 60. a první polovině 70. let (typ 1) a ve druhé polovině 70. a v 80. letech (typ 4), přičemž důsledky těchto náhlých změn pro fungování komunit a život v dotčených obcích či sídlech by měly být ve své podstatě u obou typů stejné. Na tomto místě je ovšem třeba znovu zdůraznit určitou nevhodnost použití roku 1976 jako časového průřezu oddělujícího dvě etapy vývoje (viz metodické poznámky v kapitole 3.2.2.), jelikož sám se nachází právě uprostřed období nejvýraznějších změn školské sítě, které představují 70. léta 20. století. V případě škol, které leží na území obvodů PoÚ zařazených do typu 1 a 4 se tak vůbec nemusí jednat o instituce uzavřené o 10–20 let později, ale například jen v rozmezí několika let (v roce 1975 a 1978).

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

ve městech se zvyšoval (byť nepatrně) počet úplných devítiletých škol, které násobené dvěma zmírnily v součtu úbytek počtu škol za obvod PoÚ jako celek. Přičemž samozřejmě i v realitě nahrazovaly svou funkcí malé venkovské školy a žáci do těchto úplných devítiletých škol dojížděli ze širšího zázemí. Při hodnocení vývoje prostorové organizace základního vzdělávání tak musíme mít stále na paměti výraznou dichotomii mezi vývojem školské sítě ve městech a na venkově, jak bylo prokázáno v kapitole 3.2.2. Přesto bylo vhodnější při konstrukci typologie uvažovat vývoj prostorového rozmístění všech škol, nikoli jen těch, které se nacházejí ve venkovských obcích. Předmětem výzkumu je periferizace venkovského prostoru s ohledem na tamní dostupnost základního vzdělávání, a proto musíme uvažovat širší region, než je území jedné obce. Obyvatelé určitých obcí se stávají znevýhodněnými teprve v okamžiku, kdy se ocitají v oblasti, pro níž je charakteristická redukce školské sítě jako pro celek, tj. včetně větších sídel v ní ležících. Samotná typologie Česka podle období a intenzity zániku základních škol pak spíše než výsledek výzkumu, představuje prostředek pro výběr modelových území. Modelová území se stanou „laboratoří" pro analýzu důsledků zániku základní školy pro fungování, život a organizaci lokálních a regionálních komunit a proměnu tamního sociokulturního prostředí.

### 3.3.2. Potenciální důsledky uzavírání základních škol

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

1. Proces koncentrace základní vzdělávací funkce do populačně větších a významově hierarchicky vyšších jednotek. Přičemž koncentrační dynamika v námi sledovaném časovém období postupně klesala. Její průběh lze podle grafu na obrázku 7 víceméně popsat S-křivkou. Byla prokázána zejména redukce sítě neúplných základních škol s největší dynamikou v první polovině sledovaného období (1961–1980). Uzavírání těchto neúplných škol bylo vyváženo zřízením většího počtu škol úplných devítiletých, zejména v populačně větších sídlech.
2. Proces polarizace a růstu heterogenity prostoru s hlediska dostupnosti základního vzdělávání, který je důsledkem výše uvedeného koncentračního procesu. Prokázána byla zejména nerovnoměrnost v územním zastoupení škol mezi centry osídlení (jádrovými oblastmi) a periferními oblastmi, a ještě větší rozdíly mezi počtem škol ve venkovských a městských obcích.

Charakter těchto procesů výrazně ovlivnily specifické společenské a historické podmínky socialistického Československa a následné post-totalitní transformace, nicméně jsou také výsledkem obecného přechodu od industriální

k post-industriální společnosti. S obdobným uzavíráním malých venkovských škol se totiž potýkají i země západní Evropy, případně Spojené státy americké, Austrálie a Nový Zéland (viz Åberg-Bengtsson 2009; Bell, Sigsworth 1987; Kearns a kol. 2009; Kvalsund 2009; Lyson 2002; Pacione 1984; Ribchester, Edwards 1999 aj.). Uvedené procesy jsou přirozené a nevyhnutelné (Hampl a kol. 1996) a samy osobě je nelze hodnotit jako pozitivní či negativní. Kladně nebo záporně však mohou být vnímány jejich důsledky pro jedince a skupiny jedinců na různých řádovostních úrovních.

V následující kapitole 4 se budeme zabývat důsledky uzavírání základních škol pro venkovské periferní oblasti Česka a jejich hodnocením místními aktéry. Ale dříve než přistoupíme k vlastnímu terénnímu šetření, je třeba pojmenovat okruhy problémů, které v souvislosti s uzavřením základní školy na venkově očekáváme. Ty jsou s odvoláním na české i světové autory, kteří se funkcemi školy pro venkovské oblasti a problematikou uzavírání škol zabývali, následující:

1. Ztráta specifické vzdělávací instituce: Obhájci malých venkovských škol zastávají názor, že taková vzdělávací instituce má osobitou kulturu (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek eds. 2006) i organizaci a formy vzdělávání, vyplývající z její velikosti (počtu žáků, zaměstnanců), odlišných životních zkušeností žáků a jiných vztahů mezi školou, rodiči a místní komunitou proti městskému prostředí (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Hovoří se o tzv. „rodinné atmosféře" ve škole (Pacione 1984), „organičnosti školy s komunitou" (Bell, Sigsworth 1987). Učitelé se při nízkém počtu žáků ve třídě mohou lépe věnovat problémovým žákům nebo obecně dětem, které mají obtíže zvládnout daný úkol. Mnozí autoři (např. Kvalsund 2004b) oceňují heterogenní prostředí v malotřídních školách, kde se pospolu učí děti různého věku, jako obohacující zkušenost a výchovu k toleranci a spolupráci. Školy a třídy s malým počtem žáků jsou flexibilní při nenadálých potřebách reorganizace výuky. Děti se mohou snadno přemístit ve třídě nebo se i odebrat na výuku mimo budovu. Právě výuka v terénu, v přírodě či mezi členy komunity, osobní kontakt s předmětem kurikula jsou jedním z dalších rysů venkovské školy (Miller 1995).
2. Negativa dojížďky: Nejčastějším argumentem pro udržení školy v obci je uchránit alespoň nejmenší děti od dojížďky, jež v sobě skrývá zdravotní, bezpečnostní i vývojově psychologická rizika (Faulkner a kol. 2009; Gristy 2011; Trnková 2009). Dojíždění představuje časovou i finanční zátěž a předpokládá dohodu obce s dopravci. V jiném případě musí zajistit dopravu dětí do a ze školy rodiče vlastním dopravním prostředkem, což představuje další finanční náklady a organizační problémy, pokud rodič zároveň nerealizuje stejným směrem cestu do zaměstnání.
3. Ztráta pracovních příležitostí: Jedná-li se o skutečně malou školu, pak se ztráta pracovních příležitostí dotýká maximálně dvou osob, ovšem venkovský učitel hledá v periferní oblasti nové zaměstnání zpravidla obtížně (Pietarinen, Meriläinen 2008). Pokud je uzavřena větší venkovská škola,

k níž se vázala i další zaměstnání (např. kuchař(ka), uklizečka, školník), může přijít o práci v měřítku malé obce nemalý počet lidí – samozřejmě pokud zaměstnanci pocházeli z řad místních obyvatel. Ti navíc mohli pro obec zajišťovat i další funkce – např. školní jídelnu využívali místní obyvatelé nebo malý výrobní podnik, učitel vedl obecní kroniku, spravoval veřejnou knihovnu, staral se o propagaci obce, vedl zájmové kroužky pro děti (Trnková 2009).

4. Ztráta kulturního centra: Z celé řady pedagogických a sociologických prací vyplývá, že venkovská škola zabezpečuje funkci téměř jediné kulturní instituce v obci a je nedílnou součástí sociálního a kulturního života komunity (Karlberg-Granlund 2009). Poskytuje většinu volnočasových aktivit pro děti a často i pro dospělé (Sedláček 2008). Bývá pořadatelem dramatických představení, hudebních a tanečních vystoupení, sportovních akcí, případně spolupracuje s řadou místních spolků a sdružení a společně využívají sál, tělocvičnu, hřiště. Po uzavření školy záleží již výhradně na těchto dobrovolných organizacích, jak bude společenský a kulturní život v obci vzkvétat.
5. Ztráta místa setkávání: Utlumení společenského a kulturního života v obci s sebou pochopitelně nese menší počet příležitostí k setkávání komunity jako celku nebo jejích menších skupin. Witten a kol. (2001) nebo Bell, Sigsworth (1987) však uvádějí i prostý fakt toho, že rodiče, kteří vodili své děti do školy, se potkávali před budovou nebo v ní a zastavili se na kus řeči. Po uzavření školy se mnozí z nich již zřídkakdy vídají, protože jejich každodenní cesty vedou různými směry. Někteří rodiče jsou pak téměř v izolaci od místního dění.
6. Ztráta občanské aktivity: Podle americké studie Sell, Leistritz, Thompson (1996) klesla po uzavření venkovské školy angažovanost obyvatel v obecních záležitostech. Autoři ale zároveň dodávají, že beze změn zůstala účast v občanských organizacích. Pokud bychom mohli situaci přenést do českého kontextu, vypadala by asi takto: Obyvatelé by se přestali zajímat o samosprávu území, nenavštěvovali by veřejně prospěšné akce, schůze apod., ale zůstali by členy místních spolků a sdružení (Sokol, sdružení dobrovolných hasičů aj.), případně by se účastnili klubového života a aktivit, které by tyto organizace pořádaly. Tento vzorec chování je typický pro většinu českých obcí (Jančák a kol. 2010) V západních zemích, nepoznamenaných komunistickým režimem, má však tradice samosprávy a angažovanost ve věcech veřejných jinou podobu a váhu než v Česku (Illner 2001). Pro zdejší kulturní kontext je tak možná srozumitelnější příklad z šetření Witten a kol. (2001), kde rozhodnutí o uzavření místní školy v obyvatelích vyvolalo nenávist k byrokracii a cynický postoj k regionální vládě.
7. Ztráta symbolu autonomie a identity: V pořadí druhým nejčastěji uváděným důvodem pro existenci základní školy v obci z pohledu českých starostů (Trnková 2009) je „tradice“. „Dá se předpokládat, že tímto vyjádřením chtějí starostové říci, že škola je dědictvím generací obyvatel žijících v obci (…), součástí její identity“ (s. 107). V podobném smyslu o „institucionalizované

identitě“ (tedy sounáležitosti komunity, která je zastoupena symbolem určité společné instituce) hovoří ze zahraničních autorů např. Witten a kol. (2001) nebo Lyson (2002).

8. Ztráta symbolu životaschopnosti: Kromě prvku lokální sounáležitosti obyvatel představuje škola také určitý symbol kontinuity obce do budoucna (Zemánek 2003). Přítomností školy deklaruje obec svoji populační velikost a příznivou věkovou strukturu pro rozvoj, míru centrality, garanci občanské vybavenosti – zvláště uvážíme-li souvislosti střediskové soustavy v období komunistického režimu, která dosud přetrvala v paměti obyvatel českého venkova. Jak uvádí Perlín (1999): „Středisková soustava byla uplatňována jako regresivní nástroj k potlačení rozvoje nejmenších sídel a nikoliv jako stimulační nástroj pro možnou podporu větších nebo významnějších sídel. Právě z těchto důvodů byla po roce 1990 velmi prudce odmítnuta jak představiteli obcí, tak částečně i odbornou sférou.“ Status „nestřediska“ znamenal pro danou lokalitu materiální, sociální a kulturní degradaci života vyplývající z uzavření většiny zařízení a institucí bez jejich adekvátní náhrady (Musil 2002). Proto dodnes obyvatelé malých obcí i jejich zastupitelé usilují o zachování školy v obci jako určitého výrazu svébytnosti, autonomie a tradice.
9. Ztráta další občanské vybavenosti a provozoven: Nejen v socialistickém Československu se ke zrušení základní školy vázalo uzavření dalších služeb a institucí, nebo k němu došlo již dříve. Sell, Leistritz, Thompson (1996) na základě svých výzkumů uvádějí, že obce, v nichž se zrušila škola, měly zpravidla už jen základní občanskou vybavenost. Stejně tak jmenují Dostál, Markusse (1989) „nejzákladnější“ služby (obchod s potravinami, restaurace, pobočka banky, základní a mateřská škola, pošta), které když se začaly rušit, klesla obec v hierarchii na nejspodnější úroveň a potýkala se se značnými rozvojovými problémy. Uzavření soukromých provozoven a obchodů nebylo samozřejmě v demokratických společnostech výsledkem politických nařízení, ale poklesu poptávky. Bell, Sigsworth (1987) ukazují přímou závislost, kdy matky vedoucí děti do a ze školy obstaraly po cestě nákupy v místních obchodech, ovšem po uzavření školy již nakoupily v jiném místě, kam vezly dítě autem, tudíž tržby v místních obchodech významně poklesly.
10. Emigrační ztráty: Kvalsund (2004a) na základě vlastních šetření i publikací jiných autorů (např. Hagen 1992) odhaluje určitou pravidelnost v migračním chování obyvatel venkovských obcí, v nichž došlo k uzavření školy: Zrušení školy nevede sice k bezprostřednímu vystěhovávání obyvatel, jelikož ti jsou vázáni k místu bydliště i dalšími povinnostmi, majetkem apod. Ve střednědobém měřítku však, s postupnou marginalizací obce (např. uzavírání dalších provozoven) dochází často k odchodu mladých lidí. Navíc silně klesá migrační atraktivita takové obce, redukuje se emigrace z vnějšku a to potom v souhrnu vede k postupným úbytkům populace a jejímu demografickému stárnutí.

11. Ztráta sociální kontroly: Již Coleman (1997) vyzdvihuje důležitost bezpečného pohybu dítěte v místě bydliště, kterou do značné míry podmiňuje sociální kontrola, sociální kapitál ve smyslu dodržování norem a uplatňování efektivních sankcí. Dítě, které jde pěšky do školy a po vyučování se opět pohybuje v místě bydliště, potkává známé lidi (Ross 2007), je mimoděk téměř neustále někým sledováno, stejně jako mají obyvatelé venkovské obce přehled o výskytu neobvyklých situací a cizích lidí. Místní komunita tak do určité míry garantuje bezpečnost dítěte, ale zároveň také zajišťuje prevenci proti sociálně patologickým jevům (vandalismus, kriminalita aj.). Také proto bývá kázeň žáků v malých venkovských školách zřídkakdy problémem (Pacione 1984).
12. Ztráta zájmu rodičů o dění ve škole: Pacione (1984) nebo Bell, Sigsworth (1987) konstatují výrazně menší zájem rodičů o dění ve větší škole vzdálené od místa bydliště. Rodiče nebývají ochotní angažovat se v rodičovských sdruženích ve prospěch řady dětí, které neznají, společně s učiteli, jež zpravidla také všechny nepoznají osobně. O aktivitách školy ví rodiče jen zprostředkovaně od žáků, protože v době výuky či pořádání různých akcí se sami pohybují na jiném místě a nemají možnost dění sledovat.
13. Negativa cizího prostředí: Některé pedagogicko-psychologické práce uvádějí, že nové prostředí školy i sídla (obce), často většího než místo bydliště, je pro žáky, kteří přicházejí ze zrušené venkovské školy, stresující (blíže Sell, Leistritz, Thompson 1996). Žáci se obtížněji začlení do již fungujícího kolektivu, nemohou trávit libovolný čas s místními dětmi, neboť jsou vázáni dojížďkou. O stejných problémech hovoří však Kvalsund (2004b) i při přechodu žáků z neúplné do úplné základní školy v přestupovém ročníku, a tak je otázkou, zda se změně prostředí mohou žáci na venkově vůbec vyhnout. Pravdou zůstává, že přechod může být méně stresující v pozdějším věku a za okolností, kdy se na něj děti připravují – např. od 1. třídy vědí, že v 5. třídě přestoupí na jinou školu, kam navíc už může chodit jejich starší sourozenec. Jiné studie zase uvádějí, že se se změnou prostředí při uzavření místní školy daleko rychleji a bez větších obtíží vyrovnali žáci, než jejich rodiče, protože dospělí intenzivněji vnímali také další, zvláště socio-kulturní funkce školy (Witten a kol. 2001). Děti si naopak přechodem do jiné školy rozšířily síť kamarádů, ačkoli jejich rodiče už se pak většinou vzájemně nepoznali.

Kromě nejrůznějších podob ztrát pro místní společenství při uzavření základní školy se nicméně v textech věnovaných této problematice objevují i některé kladně oceňované skutečnosti:

1. Zisk lepších příležitostí pro vzdělávání: Moderní kurikulum a kvalifikační požadavky na absolventy si žádají stále větší specializaci učitelů i na 1. stupni základních škol. Proto pedagogičtí odborníci mnohdy oprávněně upozorňují na problematiku profesního růstu učitelů malých venkovských

škol (Pietarinen, Meriläinen 2008), jejich izolovanost z hlediska profesních kontaktů a potíže s výukou specializovanějších předmětů, zvláště v malotřídních školách. Ačkoli testování vědomostí žáků malých venkovských škol a jejich vrstevníků z větších škol nikdy neprokázalo významné rozdíly a závislost vzdělávacích výsledků na velikosti školy (Åberg-Bengtsson 2009, Trnková 2006), je přechod žáka do větší školy dominantně vnímán jako dosažení lepších vzdělávacích příležitostí (Sell, Leistritz, Thompson 1996). Pravdou zůstává, že úplné devítileté základní školy bývají vybaveny specializovanými učebnami, disponují většími finančními prostředky, od čehož se odvíjí širší spektrum aktivit, včetně volnočasových, sportovních aj., které mohou žákům nabídnout.

2. Úspory obecního rozpočtu: Úvahy o uzavření či zachování malé venkovské školy vždy doprovází vypočítávání výdajů na školství ze strany zřizovatele (Kvalsund 2009, Tantarimäki 2011). Při současné podobě geografické organizace společnosti ve vyspělých zemích a rozvoji dopravy se většinou jeví provoz malých škol jako nehospodárný a zbytečný. Zastánci venkovských škol však argumentují, že náklady ušetřené za provoz venkovské základní školy mohou za několik let ve výsledku představovat ztrátu v podobě intervencí pro periferní oblasti. V nich s koncentrací služeb a uzavíráním různých zařízení postupně dochází k degradaci tamního životního prostředí, depopulaci a dalším rozvojovým problémům (Lyson 2002). Méně často se také v ekonomických souvislostech existence základních škol uvažuje finanční otázka rodin žáků. Pakliže uzavření školy přináší úspory v obecním rozpočtu, v žádném případě nepředstavuje ekonomické výhody pro rodiče, kteří musí platit dopravu svých dětí do škol. Větší škola také často klade nároky na pořízení většího množstsví specializovaných učebnic a dalších učebních pomůcek, na něž musí rodiče opět vydávat své finance (Witten a kol. 2001). Posledně citovaní autoři navíc vysvětlují uzavření školy jako finanční ztrátu pro komunitu. Z povahy původu tamních obecních rozpočtů jsou tyto peníze vnímány jako peníze místního společenství, a proto i každá investice do školství (výstavba reprezentační haly, hřiště aj.) se vnímá jako investice obyvatel obce. Podobně může být v Česku pohlíženo na uzavření školní budovy postavené za socialismu v tzv. akci Z, tj. prací místních obyvatel v jejich volném čase bez nároku na mzdu.

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

# 4. Dopad uzavírání základních škol na život lokálních společenství

Cílem této kapitoly je analyzovat důsledky uzavírání základních škol na život lokálních společenství prostřednictvím šetření ve vybraných modelových územích, která by měla reprezentovat oblasti nejvíce znevýhodněné proměnami školské sítě, tj. nejvíce postižené uzavíráním škol. Prostřednictvím analýzy anketárního korespondenčního šetření mezi představiteli obecních samospráv a zejména pak analýzy hloubkových rozhovorů s osobami, jež měly bezprostřední zkušenost s místní uzavřenou školou, rekonstruujeme obecný příběh uzavření malé venkovské školy a její úlohy v životě lokálního společenství. Na základě uvedených skutečností se pokusíme identifikovat vztah mezi uzavřením základní školy v obci a znevýhodněním vnímaným místními obyvateli.

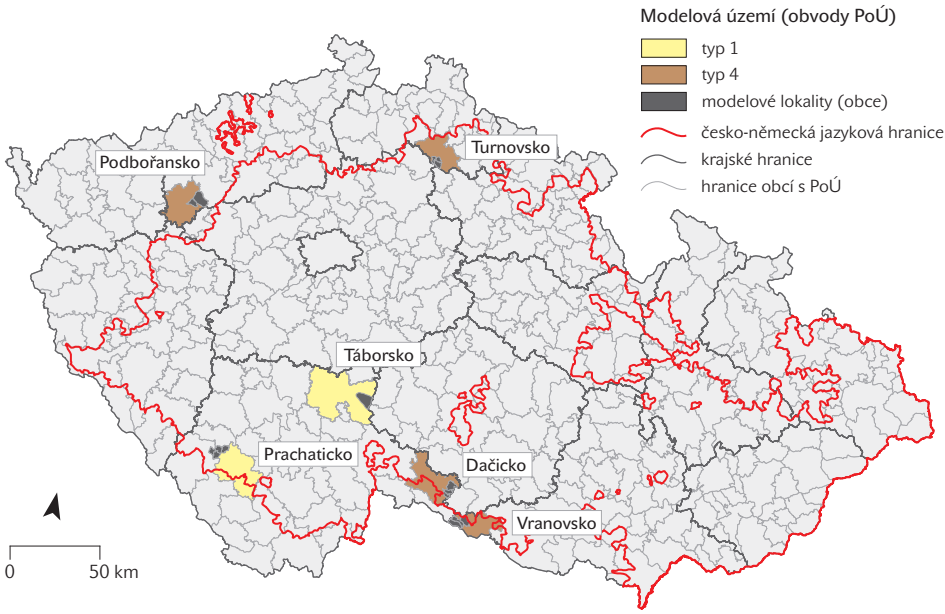
## 4.1. Výběr zájmových území a charakteristika jejich školské sítě

Zabýváme-li se takovými aspekty jako percepce (vnímání vzniklé situace) jedinci nebo jejich skupinami, viditelnost (pozorovatelnost) důsledků určitých procesů v prostředí, společenské klima aj., je pro naplnění daných cílů nutné využít metody sběru primárních dat – terénní průzkum (Disman 2002). Jako nejvhodnější se nám jevilo použití anketárního šetření, řízeného rozhovoru či opakovaného více nebo méně zúčastněného pozorování v různých fázích výzkumu. Jelikož takové metody nelze z důvodu časové náročnosti aplikovat na příliš rozsáhlé území, bylo třeba nejprve zvolit vhodná modelová (též zájmová) území, případové studie, v nichž jsme následně výzkum prováděli. S ohledem na výše definované cíle výzkumu měla zájmová území zastupovat venkovské periferní oblasti, přičemž perifernost jsme v tomto případě měřili vysokou intenzitou zániku základních škol a charakterem průběhu jejich uzavírání (viz kapitola 3.3.1.). Volbu zájmových území jsme proto provedli na základě výše zkonstruované typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol pro měřítkovou úroveň obvodů PoÚ.

Naším záměrem bylo vybrat takové obvody PoÚ, které dosáhly v průběhu druhé poloviny 20. století nejvyšší intenzity zániku základních škol. Abychom zjistili, zda mělo uzavření škol v různých časových obdobích různé (jiné) dopady na fungování místních a regionálních společenství, sledovali jsme též

příslušnost daných obvodů PoÚ k různým typům území podle období zániku škol. Pozornost jsme věnovali zejména těm typům, které jsme výše označili za oblasti se značně nepříznivým vývoje školské sítě, vyznačujícím se náhlými vysokými úbytky počtu škol mezi dvěma časovými obdobími (tj. zejména typ 1 – nejvyšší úbytky mezi roky 1961 a 1976; typ 4 úbytky mezi roky 1976 a 1990). Při výběru byly do určité míry zohledněny také poznatky z dříve provedených terénních výzkumů venkovských periferních oblastí v Česku (např. Kuldová 2005a; Jančák 2001; Jančák a kol. 2008; Novotná, ed. 2005 aj.) tak, aby jednotlivé obvody PoÚ zastupovaly různé druhy znevýhodněných oblastí (Kučera, Chromý 2012) z hlediska hospodářského – tzv. „staré" a „nové" periferie (Hampl 2003, Kárníková 1965) či společenského a kulturního – např. „vnitřní" a „vnější" periferie, dichotomie ve smyslu dosidlované pohraničí versus vnitrozemí (Kuldová 2005b, Musil 1988). Snažili jsme se vyhnout výběru oblastí, v nichž jsme předpokládali uzavření či přímo likvidaci základních škol v důsledku jednoznačně prokazatelného vnějšího zásahu (oblasti povrchové těžby hnědého uhlí, vojenské prostory a pohraniční pásmo – zejména v jihozápadním českém pohraničí). Zde došlo s celkovou destrukcí fyzického prostředí zároveň i k zániku místních společenství (Kučera 2007b) a šetření dopadů uzavření školy na tamní život by nebylo proveditelné. V neposlední řadě bylo při výběru modelových území uplatněno také hledisko vzdálenosti od domovského pracoviště autorky, respektive možnost dopravy do terénu při jeho četných opakovaných návštěvách. Ačkoli se tím nepodařilo zajistit rovnoměrné pokrytí Česka modelovými regiony, zejména na Moravě, je otázkou, zda je s ohledem na cíle výzkumu taková podmínka vůbec nutná. Územní analýzy tohoto typu lze rozpracovat například v navazujících studiích.

Výsledek výběru modelových území znázorňuje obrázek 19. Jedná se o obvody PoÚ Dačice, Podbořany, Prachatice, Tábor, Turnov a Vranov nad Dyjí. Tyto regiony reprezentují různé typy území z hlediska historického vývoje a sociokulturních charakteristik i charakteru osídlení, a tudíž i podoby školské sítě. Podbořansko a Vranovsko leží v oblasti, jež byla před 2. světovou válkou osídlena dominantně německy hovořícím obyvatelstvem a po roce 1945 formoval její vývoj odsun Němců a nové dosidlování příchozími z vnitrozemí či zahraničí (Kučera, Chromý 2012; Čapka, Slezák, Vaculík 2005). Dačicko a Prachaticko tato česko-německá etnická hranice protínala a Táborsko a Turnovsko leží zcela v českém vnitrozemí. S ohledem na charakter osídlení lze považovat Prachaticko, Táborsko a Turnovsko za zástupce regionů s extrémně rozdrobenou sídelní sítí v méně příznivých podmínkách vrchovin, zatímco v PoÚ Dačice, Podbořany a Vranov se nacházejí z velké části v nížinných oblastech příhodnějších pro zemědělské hospodaření, kde vznikla relativně rozhlehlejší sídla (Kárníková 1965). V souvislosti s procesem uzavírání základních škol pak můžeme přiřadit Prachaticko a Táborsko spíše k prvnímu vývojovému typu, tj. raná fáze největšího zániku škol v 60. a na počátku 70. let 20. stol. a ostatní PoÚ – Dačicko, Podbořansko, Turnovsko, Vranovsko – k 2. typu s pozdější fází zanikání škol během 70. a 80. let 20. stol.




**Obr. 19 – Vybraná modelová území a modelové lokality**

Pro účely našeho intenzivního terénního výzkumu nicméně obvody PoÚ představují stále ještě příliš velké územní jednotky. Proto jsme se v těchto širších územních celcích rozhodli vybrat modelové lokality (územní obvody obcí a jednotlivá sídla), v nichž bude možné specifikovat důsledky uzavírání základních škol pro život místních společenství. Při tomto druhém stupni výběru jsme se snažili zohlednit následující skutečnosti:

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

**Tab. 7 – Vybrané charakteristiky uzavřených základních škol v modelových lokalitách**

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

Pozn.: v ostatních zde nejmenovaných částech obcí škola ve sledovaném období neexistovala
Zdroj: státní okresní archivy, anketární šetření mezi zastupiteli obce, obecní kroniky, terénní šetření

obdobný význam základních škol daného typu (úplná devítiletá či neúplná s nižším počtem ročníků) na celém území Česka, ačkoli ve skutečnosti nezanedbatelně ovlivňuje působnost školy množství místně specifických faktorů. Přistoupili jsme tedy k volbě pouze takových obcí, na jejichž územním obvodu zanikla neúplná základní škola, a žádná z námi zvolených obcí nesměla mít školu úplnou devítiletou. Nakonec jsme přidali podmínku, že na území vybraných obcí se k poslednímu námi sledovanému časovému horizontu (roku 2004) nesmí nacházet žádná fungující základní škola. Modelové obce tedy zastupují znevýhodněná území z hlediska dostupnosti základního vzdělávání, v nichž byly během druhé poloviny 20. století bez obnovy uzavřeny všechny neúplné základní školy.

Konečný výběr modelových lokalit přehledně uvádí tabulka 7. První sloupec udává příslušnost k širšímu modelovému území vymezenému v předchozím popsaném kroku na měřítkové úrovni obvodů PoÚ. Ve druhém sloupci jsou vyjmenovány všechny námi vybrané obce v územním vymezení k 1. 1. 2005. Třetí sloupec tabulky specifikuje ty části obcí, v nichž se v námi sledovaném

období někdy nacházela neúplná základní škola. Abychom mohli lépe identifikovat shodné a rozdílné důsledky v případě uzavření škol v různých fázích vývoje školské sítě ve druhé polovině 20. století, potřebovali jsme určit přesné datum či alespoň rok zániku příslušné školy v každém sídle (části obce) – viz poslední sloupec tabulky. Tyto údaje jsme získávali prostřednictvím pracovníků státních okresních archivů nebo obecních úřadů. Podařilo se získat různě přesné i podrobné údaje, které jsme dále opravovali přímo v terénu při dalších šetřeních. Na základě konečného výsledku uvedeného v tabulce 7 můžeme konstatovat, že v modelových lokalitách máme zastoupeny všechny typy období a intenzity zániku škol (viz typologie Česka na obr. 17). Prokazatelně nejstarší námi sledovaná uzavřená škola se nachází v sídle Hartvíkov (Táborsko, r. 1963) a nejmladší, dosud de facto neuzavřená škola, pouze s pozastavenou činností, je v sídle Blšany (Podbořansko). Nicméně hlavní pozornost budeme věnovat srovnání dopadů uzavírání škol v typu 1 a 4, které jsme označili jako typy „nejproblémovější", s náhlými a výraznými změnami v počtu škol mezi sledovanými roky. Opětovně musíme konstatovat, že časový mezník 1976 se z hlediska etapizace vývoje školské sítě jeví jako nevhodný, jelikož vysoká dynamika uzavírání malých venkovských škol je příznačná pro celé období 70. let 20. stol. U naprosté většiny námi sledovaných základních škol tak došlo k uzavření právě v průběhu 70. let, v rocích od sebe ne příliš vzdálených. Jsme si proto vědomi, že porovnávání důsledků zániku základní školy v různých časových etapách bude značně nepřesné, ne-li zcela nemožné.

Při opakovaných průzkumech a pozorování zájmových území se nám podařilo vyhledat téměř všechny budovy tamních uzavřených základních škol, pořídit jejich fotodokumentaci (Příloha 2) a zjistit informace o účelu využívání daných objektů po zrušení vzdělávací funkce. Tato databáze (Příloha 1) udávající též polohu a vzhled bývalých školních budov nám umožňuje definovat charakteristiky průměrné uzavřené malé venkovské školy:

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

Malé venkovské školy bývají jednopatrové nebo přízemní, obdélníkového půdorysu, nejčastěji s vchodem v prostředku delší strany obdélníku. Mají sedlovou střechu, pokud se nejedná o stavbu ze druhé poloviny 20. století. V některých případech bývají poznamenány architektonicky necitlivými úpravami (modernizacemi) z období komunistického režimu – výměna starých oken

za nedělená nebo trojdílná, instalace hliníkových dveří, břizolitová omítka aj. V posledních několika letech lze pozorovat trend rekonstrukce (včetně uchování původních oken a dveří, výměna typizovaných oken za dělená) těch školních budov, které zůstaly v majetku obce. V případě škol v soukromém vlastnictví záleží na účelu jejich využití a finančních možnostech či ochotě vlastníka provádět rekonstrukci nebo alespoň údržbu budovy.

Po ukončení činnosti základní školy se v období socialismu budovy nejčastěji využívaly jako zasedací místnosti místních národních výborů (MNV) a různých organizací (svazu žen aj.) a nezřídka dodnes ve staré školní budově sídlí veřejná správa (viz Třebětice). V případě dostatečného počtu dětí v lokalitě přetrvávala vzdělávací funkce zařízení – např. jako mateřská škola, „dětský útulek" –, dále též obecní (místní lidová) knihovna. V periferních venkovských regionech s oceňovanými krajinnými hodnotami se často školní budova proměnila na podnikové rekreační středisko či ubytovnu. Vezmeme-li v úvahu poznatky z dalších oblastí Česka, podložené nejčastěji dokumentací MNV z okresních archivů, obvykle se v období komunistického režimu do prázdné školy umisťovala prodejna smíšeného zboží, pohostinství, ovšem také velmi nevhodné funkce jako sklad zdravotního materiálu, civilní obrany, sklad pro JZD nebo jinou místní výrobu. V posledně jmenovaných případech budova rychle chátrala nebo již nebylo v budoucnu možné školní výuku obnovit z hygienických důvodů (např. když se zde skladovala hnojiva či chemikálie).

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

Náš dvoustupňový výběr zájmových území i modelových lokalit tedy představuje poměrně heterogenní soubor příkladů bývalých škol uzavřených v různém čase, možná i z různých důvodů a s rozdílnými důsledky pro život místních společenství. Ty se nyní pokusíme vyšetřit a vzájemně porovnat prostřednictvím výzkumu mezi obyvateli dotčených území.

## 4.2. Reflexe uzavření školy představiteli obecní samosprávy

Cílem této kapitoly je analyzovat důsledky uzavírání základních škol na život lokálních společenství prostřednictvím předvýzkumu v zájmových územích. Předvýzkum si kladl za cíl identifikovat hlavní problémy, které v místě vznikly po uzavření školy, a také získat odpověď na otázku, co základní škola znamená pro venkovskou obec. Tento prvotní výzkum nás měl upozornit na hlavní typy problémů vážící se k rušení základních škol na venkově, marginalizaci venkovských sídel a obcí a fungování místních společenství, které byly následně předmětem detailnějšího, hlubšího studia v modelových lokalitách.

Jako nejvhodnější pro potřeby předvýzkumu se nám jevilo provést šetření s představiteli samosprávy, kteří jakožto reprezentatni místního společenství mohou vyjadřovat nejen svůj názor, ale budou pravděpodobně nejlépe obeznámeni i s postoji těch, které zastupují, budou znát historii své obce, její rozvojové problémy apod. Provedli jsme tedy korespondenční anketární šetření mezi představiteli (nejlépe starosty) námi zvolených modelových obcí. Ačkoli takový vzorek představoval pouze 15 zástupců venkovských obcí, výsledek nám přesto mohl přinést důležité poznatky a pomoci nám lépe zformulovat výzkumné otázky pro další terénní výzkum. Jednotlivé otázky jsme sestavovali s použitím zahraničních prací o venkovských školách, především studie Sell, Leistritz, Thompson (1996), kde autoři zveřejnili rozsáhlý dotazník zjišťující dopady slučování (konsolidace) středních odborných škol ve vybraných obcích Severní Dakoty (USA). Posloužily nám ale i otázky dotazníku zaměřeného na dosud fungující (malotřídní) venkovské základní školy a jejich služby obci, jež pokládal českým starostům výzkumný tým Ústavu pedagogických věd v Brně (Trnková 2008; Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Konečná podoba dotazníku je součástí přílohy (Příloha 4). Vyjma jedné obce se nám podařilo získat zpět vyplněné všechny dotazníky. Ve výsledku jsme tedy získali vzorek 14 představitelů veřejné správy. Pro doplnění některých informací jsme dále mohli použít i část výsledků dvou dotazníkových šetření, jež byla uspořádána mezi zastupiteli 1 074 náhodně vybraných venkovských obcí v Česku a 4 375 rodiči žáků 54 základních škol v 15 mikroregionech pro potřeby výzkumu disparit rozvoje venkovských oblastí a potenciálu lidského a sociálního kapitálu v periferních územích (Jančák a kol. 2010; Chromý a kol. 2011).

Hlavním cílem šetření mezi zastupiteli modelových obcí byla identifikace klíčových problémů vážících se k uzavírání základních škol v periferních venkovských oblastech, především v souvislostech komunitního života a marginalizace obcí a sídel. Dále jsme sledovali odlišnosti v odpovědích zastupitelů z obcí, kde byla škola (školy) uzavřena(y) v čase dříve, tj. podle výše uvedené typologie Česka územní typ č. 1 (viz obr. 17) proti obcím, kde došlo k jejímu (jejich) zrušení až ve druhé polovině 70. let 20. století (typ č. 4).

Úvodní otázky dotazníku se zaměřily na základní seznámení se společenským životem v obci. První ryze zahajovací a obecná otázka *Domníváte se, že je Vaše obec atraktivní pro mladé lidi s rodinami?* mimo jiné zjišťovala, jakou

„životaschopnost“ přikládá představitel veřejné správy obci do budoucna. Ne příliš překvapivě většina starostů o své obci uvedla, že je atraktivní pro bydlení mladých rodin, přičemž se zde nepodařilo vysledovat žádnou závislost s dalšími charakteristikami obce ani širšího regionu. Jako političtí reprezentanti komunity pravděpodobně usuzovali, že se od nich taková odpověď „žádá“ (viz Disman 2002). Také na otázku *Scházejí se obyvatelé Vaší obce při společenských a kulturních událostech?* odpověděli zastupitelé shodně, že ano (4 určitě ano, 10 spíše ano).

Dvě další otázky zaměřené na kulturní život v obci jsme položili v souladu s dotazníkem použitým při výzkumu disparit rozvoje venkovských oblastí Česka (Chromý a kol. 2011) – *Kdo se nejvíce podílí na organizování společenského a kulturního života ve Vaší obci?* a *Kterou společenskou/kulturní akci, která se uskutečnila ve Vaší obci za poslední rok, považujete za nejvýznamnější?* Odpovědi z modelových obcí se od celorepublikového průměru výrazněji neodlišovaly. Hlavním pořadatelem společensko-kulturních akcí byly tradiční spolky (sdružení dobrovolných hasičů, tělovýchovné jednoty apod.) a samospráva, v jednom případě farář (církevní pouť regionálního významu a tázaný dále uvedl, že za společenské události považuje také svatby, pohřby a křtiny – srovnej Hupková 2010). V našem velmi malém vzorku respondentů jsme nezaznamenali žádnou informaci o tom, že by kulturní život v obci organizovala neformální skupina místních obyvatel nebo chalupáři. Odpovědi se nikterak nelišily podle roku uzavření školy v obci. Pozorovali jsme však určitou souvislost s polohou obcí vůči historické česko-německé jazykové hranici z roku 1930. Ačkoli tato závislost není prokazatelná, v obcích ležících na „německé“ straně hranice uváděli starostové více jako pořadatele kulturních akcí obec. To vybízí k úvaze, zda se kontinuita tradiční spolkové činnosti přerušená poválečnými událostmi v tomto prostoru již plně obnovila, nebo zda funguje na jiných principech (Jančák a kol. 2010). V námi sledovaných pohraničních obcích byl také výčet společenských akcí chudší, v jednom případě dokonce respondent neuvedl žádnou odpověď. Zde však můžeme diskutovat o validitě šetření, jelikož otázka zněla „kterou akci (tj. jednu – pozn. autorky) považujete za nejdůležitější?“. Při nízkém počtu udaných položek tak nelze vyvozovat závěr, že se v dané oblasti pořádá méně akcí než v jiné, ale naopak tázaný mohl být při čtení otázky pozornější než ten, který vyjmenoval celou řadu položek. Přesto jsme mezi vnitrozemím a dosidlovaným pohraničím nalezli i určité odlišnosti v povaze kulturních událostí, kdy jsme např. pouze v bývalých pohraničních oblastech zaznamenali přetrvávající oslavy komunistickým režimem striktně dodržovaného Mezinárodního dne žen. Poněkud nezvykle také působí jednoslovná odpověď, že nejvýznamnější kulturní akcí byla pouť v případě, že za jejího pořadatele byla označena obec, nikoli církev. Nicméně slovo „pouť“ má v dnešní době již posunutý nereligiózní význam spojený s kolotočovými atrakcemi (Kučerová, Kučera, Reeves, Hupková 2011). Nejčastěji jmenovanými událostmi ve všech lokalitách pak byly v současnosti hojně obnovované tradiční oslavy (masopustní průvody masek, stavění máje), ale překvapivě též aktivity spojené s vánočními svátky (např.

rozsvěcení vánočního stromku a kolektivní zpěv koled). Svoji tradici mají i nejrůznější sportovní turnaje, dětské dny a bály (taneční zábavy), v jejichž pořádání se nejčastěji angažují místní spolky (hasiči, tělovýchovné jednoty, myslivci). Specifikem jsou pak divadelní představení obnovené ochotnické divadelní společnosti v Olešnici.

Další otázky se již zaměřovaly výhradně na školství a důsledky uzavření základní školy v obci. Kromě faktografických údajů zjišťujících rok uzavření školy a současné využití budovy (částečně použito pro zpracování tab. 7) měli představitelé obce uvést, jaký byl hlavní důvod zrušení výuky. Udávané důvody se nikterak nelišily s ohledem na rok uzavření školy v místě. Téměř ve všech případech jím byl nízký počet žáků, ale zastupitelé vnímali i institucionálně upřednostňovanou podporu větších spádových škol. Na Prachaticku se objevovala odpověď „lepší autobusové spojení pro obec při dojížďce do školy ve střediskové obci". (K otázkám parametrů veřejné dopravy zvyšování přepravní rychlosti do škol viz např. Kučerová a kol. 2011.)

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

Představitelé veřejné správy měli dále zmínit, jakou formu podpory ze strany státu a kraje by v obci uvítali v oblasti základního školství. Na otázku odpověděla pouze polovina dotázaných, přičemž ve většině případů se jednalo o požadavek pomoci finanční povahy. Ať už šlo o potřebu celostátního zlepšení sociálního postavení učitelů (např. neuzavírat pracovní smlouvy na dobu určitou) nebo výhradu, že „dotace na žáka nemohou být stejné pro všechny školy", ale měly by se odvíjet od jejich velikosti. Provoz venkovských škol je finančně nákladnější (neexistují úspory z rozsahu), a proto by právě jim měly být dotace navýšeny, podle jednoho názoru by dokonce měl stát či kraj beze zbytku hradit neinvestiční výdaje na místní školu. V případě, že žáci už musejí do

školy dojíždět, bylo alespoň požadováno zlevnění jízdného. Ve dvou případech se objevil požadavek nefinanční povahy, byť obecný, „preferování a podpora malých vesnických škol", tedy pravděpodobně ve smyslu budování dobrého image těchto zařízení (k tomu viz Bell, Sigsworth 1987). Do kategorie nefinančních vyjádření lze zahrnout také názor, že legislativa a pravidla pro fungování školství se neustále mění a za takových podmínek je velmi obtížné provozovat malé venkovské školy náchylné k častým a náhlým proměnám prostředí.

Jelikož uzavření základní školy v místě zpravidla doprovází obecná koncentrace služeb do hierarchicky vyšších sídel a uzavírání dalších obslužných zařízení v dotčené lokalitě (např. Dostál, Markusse 1989; Lyson 2002 aj.), chtěli jsme, aby představitelé veřejné správy označili, které další události v obci spojují s uzavřením školy. V nabídce měli možnosti: *uzavření provozoven služeb; uzavření obchodu s potravinami; uzavření drobných živností; zhoršení obslužnosti obce hromadnou dopravou; utlumení společenského života; „stárnutí obce", odliv mladých lidí*. Prostor zůstal i pro doplnění jiné události. Respondenti nevnímali žádnou souvislost mezi zrušením školy v obci a uzavíráním obchodu s potravinami ani drobných živností a pouze v jediném případě s vymisťováním dalších služeb. Nelze posoudit, jakou měrou se v takovém vnímání odráží specifická situace rušení škol během totalitního režimu, kdy se veškerá rozhodnutí o umístění služeb podřizovala výhradně centrální moci, nikoli tržním mechanismům poptávky. Situace, kterou popisují Sell, Leistritz, Thompson (1996) nebo Bell, Sigsworth (1987), kdy obyvatelé včetně dětí dojíždějících denně mimo obec přestali nakupovat v místních obchodech a majitelům poklesly tržby natolik, že je museli uzavřít, nemohla v komunistickém režimu reálně nastat (ačkoli i v těchto případech byly pravděpodobně výnosy v místních prodejnách – vlastněných státem – nižší).

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

starostů „velmi často scházejí při společenských akcích" a kde je aktivní spolková činnost.

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

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

proto, že takovou službu pro obec zabezpečují specializovaní zaměstnanci nebo veřejně prospěšní pracovníci. S ohledem na poznatky získané při následných hloubkových rozhovorech s obyvateli modelových lokalit pak můžeme říci, že naopak až současná doba, respektive prodlužující se dojížďková vzdálenost do základních škol a větší pracovní zatížení rodičů přinášejí požadavek hromadného stravování dětí ve školní jídelně. Pokud se dříve škola i zaměstnání rodičů (nebo dalších příbuzných) nacházely v blízkosti místa bydliště, jídlo se uskutečňovalo doma, a malé venkovské školy tak nebyly často ani vybaveny jídelnou. Do ještě mnohem starších dob pak patří obraz učitele, téměř jediné vysokoškolsky vzdělané osoby v obci, píšícího kroniku a spravujícího knihovnu. Ačkoli i psaní kroniky by bylo možné v jistém smyslu vnímat jako „prezentaci obce", tímto pojmem se dnes označuje spíše propagace obce prostřednictvím internetových stránek, na regionálních společenských akcích apod. Možná právě s ohledem na povahu nepedagogických činností zajišťovaných modelovými školami, odpovídali starostové na další otázku *Poskytuje výše jmenované služby pro Vaši obec dnes někdo jiný?* spíše kladně.

Přihlédneme-li k výsledkům terénního šetření, obyvatelé ve vztahu k uzavření školy pociťují největší absenci kulturních akcí, v nichž se škola angažovala, a práce s dětmi (mimoškolní aktivity, osobnější přístup učitelů k dětem). Přitom odpovědi představitelů veřejné správy se nelišily ani podle data uzavření školy v obci, ovšem ani podle míry působnosti a aktivity místních spolků a občanských sdružení. Tedy ve smyslu, že by například výchovné a pedagogické činnosti zastávaly tyto organizace.

9 záporných[16] proti 4 kladným odpovědím na otázku *Scházejí se obyvatelé Vaší obce při společenských a kulturních událostech pořádaných sousední školou, do které dnes děti dojíždějí?* potom dokládají trend popisovaný v zahraniční literatuře (např. Bell, Sigsworth 1987), že se nové přátelské kontakty mezi rodiči žáků ze vzdálenějších obcí již zpravidla nevytvářejí, stejně jako je rodičům více odcizeno dění ve škole, a proto ani společenské akce pořádané školou nenavštěvují.

Na závěr našeho dotazníku jsme se pokusili představitele veřejné správy přimět k určitému celkovému shrnutí problematiky malých venkovských škol. Nejprve jsme se zajímali o klady a zápory dojížďky do škol, které nyní žáci z modelových obcí navštěvují. Nejčastěji jmenovaným (6krát) pozitivem byla širší nabídka volnočasových aktivit a zájmových kroužků pro děti, ať už v samotné škole nebo v sídle, kam dojíždějí. Jen v jediném případě se objevila tato položka jako ztráta, a to v sídle, kde zajímavou nabídku mimoškolních aktivit zajišťoval v minulosti pro děti místní učitel malotřídní školy. Respondenti dále kladně hodnotili kvalitu vzdělávání ve větší spádové škole nebo alespoň vnímali tamní formy a organizaci výuky jako nezbytné pro současné uplatnění mladých lidí: požadavek lepší konkurenceschopnosti, specializovanější výuka s vyšším důrazem na navazující studium, výuka cizích jazyků a počítačových dovedností. Též oceňovali lepší vybavenost školní budovy, jednotlivých tříd

[16] Včetně odpovědi „tato škola žádné společenské ani kulturní akce nepořádá".

i zázemí školy (např. sportovní vyžití – tělocvična, hřiště) nebo rozšíření kolektivu kamarádů. Ovšem ve třech případech uvedli respondenti, že dojížděním do sousední školy ležící mimo obec nezískali žáci nic. Mezi jednoznačná negativa dojíždění (8 odpovědí) patřily časové ztráty a závislost na spojích, tedy že se žáci musejí vypravovat do školy mnohem dříve, než jejich spolužáci ze sídla, kde se škola nachází, a do místa bydliště se naopak hromadnou dopravou musejí vrátit jedině v určitý časový okamžik, kdy jede daný spoj. 7 odpovědí se týkalo problematiky vztahu žáků k místu bydliště, regionální identity a sounáležitosti s lokální komunitou. Výroky ve znění „ztratili návyk starat se o obec a její okolí", „ztratili vztah k vlastní obci", „jsou v menším kontaktu s děním v bydlišti" vyjadřují, že děti tráví většinu pracovního dne v jiné obci, a ani při výuce se pravděpodobně nesetkávají s problémy týkajícími se místa jejich bydliště. Připočítáme-li k tomu navíc časové ztráty při dojíždění, mají skutečně mnohem méně příležitostí poznávat místní prostředí a možná i budovat si k němu citový vztah. Jeden respondent zmínil v této souvislosti kázeňské problémy, které se většinou v malých venkovských školách, kde byl učitel téměř denně v kontaktu s rodiči, neobjevovaly. Přesto se i na dotaz, co děti ztratily dojížděním do sousední školy, vyskytla odpověď „nic".

Poslední otázka zněla *Jaký Vy osobně přikládáte význam tomu mít základní školu v obci? Co by škola pro Vaši obec představovala?* Záměrně jsme ji položili až na samém konci dotazníku. Chtěli jsme, aby respondenti odpověděli až poté, co si během vyplňování dotazníku uvědomí všechny souvislosti existence či neexistence školy v obci a budou moci zaujmout objektivnější stanovisko. Ani v posledním případě se neprojevily rozdíly v odpovědích mezi obcemi s dříve uzavřenou školou a školou zrušenou ve druhé polovině 70. let 20. stol. Obsah jednotlivých sdělení můžeme rozdělit do několika tematických okruhů. Škola pro obec představuje: (1) kulturní a společenskou instituci, možnost zapojení dětí do společenského a kulturního života obce; (2) zamezení dojížďky a časovým ztrátám; (3) výchovu dětí v přirozeném sociálním prostředí; (4) přítomnost osobnosti učitele, tedy určitého kulturního činitele (v takovém případě velmi záleží jednak na jeho osobnostních charakteristikách a ochotě věnovat se mimoškolním aktivitám, ovšem také na místě bydliště, tedy aby ihned po pracovní době neopouštěl obec); (5) škola v obci je výrazem autonomie / samostatnosti obce. Ze strany některých starostů byl patrný žádoucí vliv samosprávy na činnost školy, nicméně spíše v kladném smyslu slova, tj. výchova mladých lidí k sounáležitosti k obci a pomoc při pořádání společných akcí, resp. reprezentace obce. Na výše citovanou široce položenou otázku jsme však obdrželi i ryze praktické odpovědi „škola v obci nepřichází v úvahu, jednalo by se o přestavbu celé budovy", „finanční zátěž", „důležitější by byla místní mateřská škola".

Předvýzkum mezi zastupiteli modelových obcí nás v první řadě seznámil s obtížemi, které představitelé místních samospráv spojují s uzavřením základní školy v územním obvodu jejich obce, a které problémy naopak vidí jako překonané, vyřešené nebo bez širších vazeb na uzavření školy. Je téměř nemožné v tak malém vzorku respondentů hledat pravidelnosti a spojitosti mezi daty, přesto

(anebo spíše právě proto) lze konstatovat, že se neprokázaly žádné jednoznačné rozdíly v důsledcích uzavření škol v různých časových obdobích, ani v charakteristikách respondentů (zda byli žákem dané školy nebo alespoň pamatují její provoz). Objevilo se pouze několik náznaků odlišností mezi oblastmi po 2. světové válce dosidlovaného pohraničí a kontinuálně osídleného vnitrozemí, jež však posuzujeme i s ohledem na znalost této dichotomie z předchozích výzkumů (např. Kučera, Kučerová 2009). Toto anketární šetření bylo především vodítkem pro následný terénní výzkum v modelových lokalitách.

## 4.3. Reflexe uzavření školy místními obyvateli

Cílem této kapitoly je analyzovat důsledky uzavírání základních škol pro život lokálních komunit. S využitím poznatků z výše vybraných modelových lokalit se pokusíme rekonstruovat obecný příběh uzavření malé venkovské školy a její úlohy v životě místního společenství. Pro tyto účely bylo třeba užít zejména kvalitativní metody výzkumu – pozorování a hloubkové rozhovory, případně studium regionálních pramenů.

Pozorování jsme realizovali při každém pobytu ve sledovaných územích. Již při výběru širších modelových území proběhlo několik průzkumů terénu, kdy jsme si všímali především charakteru fyzického prostředí sídel i okolní krajiny, tamní kultury (v nejširším smyslu slova), společenského klimatu, projevů regionální identity, komunitního života v obci. Dále jsme zamýšleli oslovit obyvatele v modelových lokalitách, kteří mají bezprostřední zkušenost s uzavřenou základní školou (tj. zažili období jejího fungování, uzavření a současné období bez existence školy). Abychom takové osoby vhodně vybrali, použili jsme pro sestavení vzorku tzv. metodu sněhové koule, tedy „respondenty, které jsme již získali, žádáme o kontakty na další lidi, které znají a mohli by odpovídat našim kritériím“ (Šeďová 2007, s. 73). Výše uvedený dotazník starostům zájmových obcí proto obsahoval otázku: *Můžete mi na závěr prosím doporučit osobu (osoby), na kterou(é) bych se mohla obrátit s žádostí o podrobnější informace týkající se zrušení škol(y) ve Vaší obci (např. bývalý(á) ředitel(ka) školy, bývalý(á) učitel(ka) ve škole, kronikář(ka), …)? Byl(a) byste prosím tak laskav(a) a poskytl(a) mi nějaký kontakt (telefon, číslo popisné) na tuto (tyto) osobu (osoby)?* Přestože na tuto otázku neodpověděli všichni představitelé sledovaných obcí, vzorek potenciálních respondentů byl ve výsledku tak obsáhlý, že nebylo možné provést hloubkové rozhovory se všemi. Naším základním kritériem proto bylo navštívit každé modelové území (obvod PoÚ) a provést zde rozhovor alespoň s jednou, nanejvýše dvěma doporučenými osobami. Zároveň jsme chtěli docílit maximálně variantního vzorku respondentů s různou zkušeností s uzavřenou školou a různými sociálními rolemi, tedy např. bývalí pracovníci školy, bývalí žáci, ale také kronikáři nebo tehdejší představitelé veřejné (státní) správy. V této fázi výběru jsme již nemohli vždy zohledňovat typ území z hlediska období zániku školy. Zásadní podmínka byla, aby byl respondent ochotný na výzkumu participovat. Jeden rozhovor

jsme nakonec pořídili také na základě aktuálně vzniklé situace v terénu, kdy jsme se setkali s osobou, s níž jsme předem neplánovali provádět rozhovor (tzv. graduální konstrukce vzorku, viz Šeďová 2007).

Konečný vzorek respondentů s vybranými údaji uvádí tabulka 8. Vzorkování jsme ukončili na hladině 8 respondentů, jelikož jsme již měli z každé modelové lokality pořízen alespoň jeden rozhovor a konstatovali jsme teoretickou nasycenost vzorku. Tou se podle Strauss, Corbinová (1999; srovnej Švaříček, Šeďová a kol. 2007) rozumí stav, kdy nově zahrnuté případy již nepřinášejí žádné nové či nepředpokládané informace. Dotazované osoby nejsou v našem šetření uváděny pod svými skutečnými občanskými jmény, jedná se o pseudonymy vytvořené podle písmen abecedy A–H. Všichni účastníci udali výslovný souhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru za účelem vědeckého výzkumu. Ve výsledku se nám podařilo do jisté míry i zohlednit různé časové období zániku daných základních škol, ačkoli většina škol, o nichž dotázaní referovali, byla uzavřena během 70. let 20. století. Mezi případové studie se dostala i poměrně jedinečná škola s pozastavenou činností (Podbořansko), charakterizující nelépe typ území č. 2 (viz obr. 17). Tato škola nám umožnila provést omezené porovnání aktu uzavírání školy v období totalitního režimu a v demokratických poměrech po roce 1989.

Všechny rozhovory se uskutečnily během června a července roku 2009. Rozhovor vždy vedl stejný tazatel (autorka této publikace) a šetření nikdy nepřesáhlo 60 minut. Celé interview jsme zaznamenali na zvukový nosič a doplnili písemnými poznámkami pro případ nepořízení nahrávky. Rozhovory byly polostrukturované: vždy jsme položili určitou škálu volně formulovaných otevřených otázek, jejichž okruh jsme na základě místních specifik či doplňujících informací od respondenta rozšiřovali a podle již provedených interview upravovali tak, abychom získali co možná nejvěrohodnější obraz reality. Otázky se ve svém základním složení vztahovaly jednak k vlastnímu aktu uzavření školy v obci a událostem, které mu předcházely, jakož i jeho důsledkům. Zjišťovali jsme také další funkce školy pro místní komunitu, společenské klima v obci a kulturní život ve srovnání před a po uzavření školy. Vždy jsme se snažili doptat se na vlastní názor respondenta na zrušení školy v obci, případně na možnosti jejího obnovení v budoucnu. Struktura rozhovoru tak do značné míry sledovala otázky kladené v dotazníku v předvýzkumu mezi představiteli veřejné správy.

Následoval přesný a úplný přepis všech pořízených rozhovorů podle zvukového záznamu. Transkripce poté sloužila analýze kvalitativních dat, zvolili jsme pro ni techniku otevřeného kódování. Tento postup vychází původně z analytického aparátu zakotvené teorie (blíže Strauss, Corbinová 1999), postupně se však stal poměrně univerzálním nástrojem rozboru textu ve společenských vědách (Švaříček, Šeďová a kol. 2007). Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky (fragmenty), jimiž může být slovo, soubor slov, věta nebo i celý odstavec, záleží na obsahu sdělení. Fragmentům přiřadíme určitý kód, tj. označení slovem či krátkou frází, která vystihuje určité sdělení, reprezentuje

**Tab. 8 – Respondenti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů**

| Případová studie | Respondent | Vztah ke škole | Sídlo v modelovém území | Rok uzavření školy v sídle |
|---|---|---|---|---|
| A | pan Adámek | kronikář | Dačicko | 1979 |
| B | pan a paní Bláhovi | syna a snacha bývalých učitelů | Vranovsko | 1979 |
| C | paní Čápová | bývalá učitelka | Podbořansko | 2006 |
| D | paní Dvořáková | bývalá členka MNV, aktivní představitelka společenského života obce | Turnovsko | 1977 |
| E | pan Erben | bývalý žák, kronikář, bývalý starosta | Prachaticko | 1976 |
| F | paní Faltová | bývalá žákyně, matka bývalých žáků | Prachaticko | 1976 |
| G | pan Gabriel | bývalý předseda MNV | Táborsko | 1975 |
| H | pan Holý | majitel budovy bývalé školy | Táborsko | 1975 |

Pozn.: sestaveno podle terénních šetření, anketárního šetření mezi zastupiteli obcí, státních okresních archivů

daný jev, proces, téma a odlišuje jej od ostatních. Kódy jsme vpisovali přímo do transkripce rozhovoru, odborníci takový způsob ručního kódování označují jako „metoda papír a tužka". Souběžně s kódováním jsme pořizovali seznam existujících kódů a soupis míst, kde se v textu vyskytují. Následovala systematická kategorizace kódů, jejich seskupování na základě určitých souvislostí a vztahů, hledání množin znaků a zejména příčinných vazeb a deduktivních konstrukcí, které by měly vyvrcholit sestavením tzv. kostry analytického příběhu a formulací klíčových tvrzení a závěrů výzkumu (blíže k postupu viz např. Švaříček, Šeďová a kol. 2007; Strauss, Corbinová 1999). S ohledem na cíle výzkumu se zaměříme na identifikaci souvislostí mezi zrušením výuky v obci, způsobem provedení, časovým okamžikem události a sociokulturními procesy odehrávajícími se v periferním venkovském prostoru. Zvláštní důraz bude kladen na analýzu marginalizace lokality a polarizaci prostoru.

### 4.3.1. Symbolika malé venkovské školy

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

Paasiho 1986) začíná být její chod více než pouhým udržováním organizace při životě, je „bojem" o zachování skupinové identity.

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

Dotazování deklarovali její dlouhou přítomnost po generace: *„Vezmeme-li v úvahu rok 1797 za počátek vyučování, učilo se zde 182 roků nepřetržitě"* (pan Adámek). *„Chodil tam teda ten můj syn starší vod druhý třídy a druhej syn, jedna vnučka, teď druhá…"* (paní Dvořáková). *„Já jsem do ní chodila (…) a pak ještě následně tři roky chodila do ní moje dcera"* (paní Faltová). Případně kladli velký důraz na souvislosti jejího založení. Byl to jednak časný rok počátku vyučování v obci: *„Ona byla založená někdy 1820!"* (paní Dvořáková) a znovuotevření školy v nových podmínkách po válečných událostech (např. v pohraničí po odsunu českých Němců): *„Ta ani nebyla otevřena hned po válce, kdežto tady už byla škola… já mám dojem někdy koncem pětačtyřicátýho roku už se otvírala!"* (paní Čápová). Výpovědi respondentů, stejně jako obecní kroniky, popisovaly obtíže s ustavením školy a těžké začátky, které utužily sounáležitost místních obyvatel s jejich školou: *„Už v letech 1927/28 vznikly projekty na postavení školy v Setěchovicích, ale teprve v roce 1939 se v ní začalo vyučovat"* (pan Erben), o téže škole podle Pamětní knihy ZDŠ Setěchovice 1951–1978: „Škola byla za těžkých podmínek postavena a pro obec znamená mnoho."

Námi dotazovaní zcela výslovně potvrdili vnímání školy jako jedné z nejdůležitějších budov v sídle a symbolu obce: *„Prostě byl to symbol. Kromě kostelu, kapličky pak byla škola a fara. (…) Protože dříve kostel, fara a škola, to byly tři základní… prostě budovy a osobnosti, žejo, farář, řídicí pan a hostinský, co se kolem tý vesnice dělo"* (paní Dvořáková). Instituce jmenované paní Dvořákovou bývají obecně mnohými autory, nejen v Česku, označovány za „obcotvorné". Škola společně s obecním úřadem (dříve úřadem rychtáře), farou a hostincem, jako místem neformálního setkávání komunity a prostorem pro pořádání kulturních událostí (např. bál, svatba), tvořila hlavní centra komunitního života české venkovské společnosti (Zemánek 2003). Od uvedené podoby institucionálního zázemí se v minulosti odvíjel také status přirozených autorit, osobností (na venkově), které představovali rychtář (starosta), farář, učitel, statkář (nejbohatší sedlák). Také například Selman (2001) uvádí, že představiteli komunitního života a nejaktivnějšími osobami ve venkovských spolcích ve Velké Británii jsou farář (vicar), radní (local councillor) a ředitel školy (head teacher). Bell, Sigsworth (1987, s. 207) tuto skutečnost potvrzují výrokem, že „škola je srdcem vesnice"[17]. Karlberg-Granlund (2009, s. 286) označuje v souladu s finskou v lidovou slovesností venkovského učitele jako „svíčku pro lid"[18], tedy toho,

kdo podněcuje, „zapaluje" zájem a při svém světle soustředí komunitu. Tento aspekt se také nepřímo projevoval v popisu umístění školy v rámci sídla, kde byla opět zdůrazňována její centralita či umístění v sousedství ostatních důležitých budov, ať už tradičních výše jmenovaných, tak dalších nezbytných pro život v sídle: *„No, hnedka vedle kostela"* (pan Adámek); *„Vy jste šli z náměstí od autobusu a kolem… a jste si určitě všimli Jednoty obchodu. No a druhým stranou směrem, tak tam je budova stará, tam byla škola. To byla původně vlastně budova školy německé. Tady byla česká škola sice už dlouho, ale ta fungovala v budově fary"* (paní Čápová); *„V Olešnici byla škola, co je teďko ta školka. (…) Kacanovy měly nahoru ve svahu u tý zvoničky"* (paní Dvořáková); *„Tady nahoře na vsi naproti hospodě"* (pan Bláha).

Negativním specifikem českého venkova je ovšem skutečnost, že komunistický režim výše jmenované přirozené autority zpochybnil a do klíčových funkcí dosadil osoby svými kvalitami a životními názory zcela odlišné. Nové, obecně uznávané autority se na venkově dodnes zpravidla nevytvořily. V období transformace společnosti po roce 1989 i nadále ve většině obcí přetrvává namísto úcty k určité osobě úcta k funkci – například k funkci „starosty", ale již nikoli ke konkrétnímu starostovi zastávajícímu svůj úřad. To má za následek dalekosáhlé dopady na fungování komunity, na prosazování určité vize danými osobami, které tak mají velmi omezený vliv a prostředky na aktivizaci obyvatel (Perlín 1999). Nicméně představa souboru klíčových obcotvorných institucí a jejích představitelů jako místní honorace je v obyvatelích českého venkova skutečně velmi hluboce zakořeněná a nedokázal ji vymýtit ani totalitní režim (jak dokládají výpovědi respondentů z našich modelových lokalit).

Tento psychologický význam školy přetrvává ještě z dob „tradiční" obce (ve smyslu tradičního komunitarianismu), kdy měla základní škola od ustanovení povinné školní docházky, zejména na venkově, velkou prestiž. Úcta k učiteli jako osobnosti je tedy spojována výhradně s dobou před uzavřením sledovaných základních škol, nikoli se současností: *„No, tohlecto asi platilo skutečně v takovejch těch dobách… dost minulejch, že ten učitel teda na něm viselo všecko"* (paní Čápová); *„Ono to bylo tenkrát dáno – i bych řekla ještě za doby tý mý dcery – prostě učitel byl někdo, jo. (…) To byl furt autorita, furt to byl člověk, já nevim, někdy možná dávno jedinej v tej vsi vzdělanej – (…) Učitel byl někdo, no. Koho prostě respektovaly, poslouchaly ty děti, ale úctu k němu měli prostě ty rodiče, danou přirozeností, která z toho povolání vyplynula"* (paní Faltová); *„Dříve učitel, to byla hlavní osoba ve vsi. Vzdělanec. To byl učitel, farář a …, kdo byli gramotní a vzdělaní. Asi nějakej ten starosta, nebo jak se tomu říkalo. Největší, jeden nejbohatší, uznávanej sedlák třeba"* (pan Erben). Mezi mnohými respondenty také panoval pocit, že právě v těchto dobách byl význam a přínos jejich vesnické školy doceněn: *„1895, Národopisná výstava v Praze, na této*

---

[17] V anglickém originále: „The school is the heart of the village."

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

*výstavě byla vystavena i Zlatá kniha vyskeřské školy, která se tam dostala na doporučení okresního školního inspektora jako doklad vzorné venkovské školy na Turnovsku"* (paní Dvořáková – četba z obecní kroniky). Anebo alespoň navzdory špatnému obecnému image venkovské školy prožívala jejich konkrétní škola svůj zlatý věk: *„A náš řídicí dostal státní vyznamenání. Jako nejlepčí učitel byl. Na obecní a dostal!"* (pan Gabriel).

Nová doba s sebou přináší mimo jiné stále větší odklon od tradičních hodnot v každodenním jednání venkovských obyvatel a opouštění dřívějších symbolů: *„Dnes je jaksi prestižní, že rodiče dají děti do města, ona městská škola má lepší image"* (starostka obce Vyskeř, ústní sdělení 15. 6. 2009). Staré hodnoty a symboly tak představují často spíše morální nedosažitelný ideál, včetně představy o familiérní malotřídní škole s osvíceným učitelem. V této podobě přetrvávají ve vzpomínkách obyvatel, formují lokální identitu na bázi kolektivní paměti a historie, i když mnohdy také jen části komunity: *„Ty mladí vlastně to berou tak, že škola tu jako nikdy nebyla. Ale ty starší nebo co se pamatujou, když tady byla eště škola, to bylo jako jiný"* (paní Dvořáková). Problémem tedy je, že venkované o svých institucích (byť neexistujících) často hovoří, ale v praxi již toto institucionální zázemí venkova nefunguje, a to ze dvou důvodů. Zaprvé přímo poklesl význam či prestiž daných institucí: např. církve v sekularizované společnosti (Fiala 2007; Havlíček, Hupková 2008), ovšem také škole jako zprostředkovateli poznatků a učiteli jako vzdělanci konkurují nejrůznější prostředky šíření informací (literatura, média včetně internetu) a rostoucí vzdělanost obyvatel, které snižují jedinečnost až nezpochybnitelnost vzdělávací instituce (Průcha 2002). Druhým důvodem je samotná nepřítomnost jedné či více výše uvedených institucí – na území kolika českých vsí se v současnosti nacházejí všechny, nebo alespoň většina jmenovaných institucí?

### 4.3.2. Vliv politického prostředí na uzavírání škol

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

Uvedené koncentrační tendence nejsou nikterak jedinečné pro Česko. Ideál tzv. plně organizované školy spolu s nepříznivým populačním vývojem

venkovských sídel vedl či v současnosti vede k vlně rušení vesnických škol i v nesocialistických zemích (viz Åberg-Bengtsson 2009; Bell, Sigsworth 1987; Kalaoja, Pietarinen 2009; Kearns a kol. 2009; Kvalsund 2009 aj.). Vlastní způsob provedení konsolidace škol se ale v různém politickém prostředí v mnohém odlišoval. Zcela běžnou praktikou totalitních úřadů bylo oznámení o zrušení místní školy v obci cestou, kterou dokládá dopis, jenž je součástí přílohy této publikace (Příloha 3). Předseda místního národního výboru je v dokumentu informován, že škola v jeho obci se ruší k příslušnému datu. Přestože dopis uvádí: „o této záležitosti bylo již s vámi jednáno", zmiňované jednání mohlo v praxi probíhat podle scénáře, jenž ze své zkušenosti popisuje paní Dvořáková: *„I když to už bylo všecko narežírovaný, tady to už se přehrálo jenom divadlo, jak přijeli zástupci z okresu s hotovou věcí."* Uzavření místní školy si v mnoha případech vynucovali také představitelé dotčených úřadů v demokratických zemích (viz Bell, Sigsworth 1987), ovšem tamní obyvatelé dostali prostor pro veřejné vyjádření svých názorů, nabídnutí alternativ a disponovali prostředky zvrácení osudu rušené školy (veřejná slyšení, petice). Při rušení či slučování (konsolidaci) škol se nezřídka zohledňovaly faktory jako organizace a frekvence veřejné dopravy v oblasti, již existující spolupráce mezi školami, rozvojová strategie obcí nebo dokonce regionální identita obyvatel (Dostál, Markusse 1989; Sell, Leistritz, Thompson 1996). Nicméně ne vždy a všude regionální politici naslouchali a naslouchají hlasu veřejnosti. Kupříkladu současná školská politika v Kanadě a pravomoci tamních kompetentních úřadů nemají příliš daleko k autokratickému rozhodování. Corbett (2010) podotýká, že vynesení rozsudku o zachování či zrušení základní školy v příslušném sídle mají v kompetenci centrální orgány veřejné správy, nikoli obecní zastupitelstvo, a tyto orgány mohou kdykoli a téměř neomezeně rozhodnout o zrušení dané školy.

Hlavní myšlenkou uzavírání či konsolidace škol v demokratickém světě i v socialistických zemích bylo vedle významných ekonomických úspor zlepšení kvality výuky a zajištění podobného standardu (včetně materiální vybavenosti učeben, poskytnutí sportovního aj. zázemí) žákům z populačně rozdílně velkých sídel – později kritizované zavádění „městských" vzorů (v pedagogice např. Bell, Sigsworth 1987). Ovšem s tím rozdílem, že v západních zemích byla cílem těchto opatření spíše stabilizace osídlení a podpora života na venkově (ač ne vždy úspěšná – viz výše, dále např. Lyson 2002; Tantarimäki 2011), zatímco koncepce střediskové soustavy osídlení představovala restriktivní prostředek ke snížení počtu nejmenších sídel prostřednictvím omezování ekonomických aktivit a občanské vybavenosti v nich (Perlín 1999; obdobně v další bývalé komunistické zemi, Maďarsku viz Kovács 2010). Ohrožení budoucí existence jejich venkovského sídla a jeho marginalizaci v tomto duchu vnímali také mnozí respondenti v našem souboru: *„Každej se rozmejšlel, jestli ve vsi zůstávat. Tak si řikali: „No tak tady za chvíli už nebude ani krám. Škola už tu není, jo, hospodu bouraj, no tak tady neštěkne ani pes!'"* (paní Dvořáková). Postupné uzavírání drobných provozoven, prodejen a služeb, omezování investic se mohlo dít i v opačné souslednosti se zrušením školy. *„Tady byly dva krámy a hospoda! To všechno zapadlo. Ale*

*ne s tou školou, to… padlo dřív"* (pan Gabriel). Jako zásadní událost, jež vedla ke změnám v prostorovém rozmístění občanské vybavenosti, byla identifikována ztráta samostatného správního úřadu (národního výboru). *„V roce 1976 se sloučily Zálezly a Setěchovice pod jeden MNV. Tedy ve stejném roce, jako byla uzavřena ta škola"* (pan Erben). Slučování obcí bylo spojeno s koncentrací řídicích a obslužných funkcí výhradně do střediskového sídla, což mělo u obyvatel přidružených vsí za následek vyvolání nebo další umocnění pocitu marginality. *„No a potom nakonec na to ještě navázalo to, že se sloučí naše MNV s MNV Budíškovice. No a to dostali další ránu takovou"* (pan Adámek); *„Dřív byly samostatně. To byl Prasetín, Voubjalovice, Hartvíkov, to byla jedna obec. No a pak to šoupli všechno do těch Hořic. No, kvůli čemu ?! Chtěli v Hořicích udržet školu, tak tadlety školy nám pěkně zavřeli v Prasetíně, v Poříně (!)…"* (pan Gabriel).

Všechny zmíněné události, postupně kumulované a jdoucí po sobě v jakémkoli pořadí, byly nicméně výrazem obecných koncentračních tendencí v geografické organizaci společnosti. Řízené usměrňování osídlení přirozené procesy výrazně urychlovalo a důsledky si uvědomovali i ti, jichž se to týkalo: *„No samozřejmě, že tu bude úbytek* (počtu dětí – pozn. autorky)*! Když tady… se nebude stavět, neudržíme mladý lidi (!), no tak tady prostě… se to neomladí. Tak dojde jako k zániku, žejo"* (paní Dvořáková). Situace se ovšem v malých sídlech s nevýhodnou geografickou polohou výrazně nezměnila ani po vymizení vlivu politiky střediskové soustavy osídlení: *„To je… děti jsou pryč. To je všechno je prázdný. Je to bída no! Já nevim… jak to bude vypadat za chvíli"* (pan Gabriel). V takových lokalitách hledají obyvatelé dostupné základní služby velmi obtížně, a to ať už se periferní území nachází v postkomunistické zemi či v západním světě (srovnej Dostál, Markusse 1989; Kovács 2010). Zdá se, že zásadní rozdíl tak není v intenzitě a dopadech procesu uzavírání a slučování základních škol, ale ve způsobu samotného mechanismu uzavření probíhajícím v různém politickém prostředí.

### 4.3.3. Akt uzavření školy

V zájmových obcích jsme zachytili celou řadu postojů místních obyvatel k uzavření základní školy. Záměrem bylo vysledovat podobnosti a odlišnosti výpovědí respondentů, zejména podle období, v němž došlo k zániku školy. Text jsme strukturovali podle klíčových faktorů (aspektů), které měly vliv na rozdílné vnímání příslušné události.

**(1) Kde?** Jedna ze základních podmínek nahlížení na zánik školy je vertikální i horizontální geografická poloha sídla (obce), v němž (níž) k události došlo. Do hodnocení se promítá dostupnost dalších základních škol v regionu, celkový počet škol v rámci obce, populační velikost sídla či obce. Vždy je obyvateli s větším pochopením přijato uzavření základní školy ve velmi malém sídle, nežli v sídle s větším počtem obyvatel, a tudíž i předpokládanou naplněností školy. *„Všude na vesnicích byly školy. I na Krčkovicích byla škola a to je osada ještě teda mnohem menší než tady. (…) Pak se prvně jako na Krčkovicích zavřela, tak z Krčkovic sem dojížděly děti"* (paní Dvořáková). *„A dyť Vobrataň, to je taková velká ves a je*

*to tam zavřený!"* (pan Gabriel). Zvláště citlivě vnímané problémy vznikají při daleké a komplikované dojížďce po přeškolení žáků, které jsme věnovali samostatnou část v kapitole 4.3.5.

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

**(3) Proč?** Časové hledisko dále zahrnuje souslednost aktu uzavření školy s dalšími událostmi a procesy, které jeho průběh ovlivnily. Zvláštní pozornost se pak ve všech zájmových obcích věnovala počtu žáků v obci či navštěvujících školu v době rozhodnutí o jejím zrušení. Dlouhodobě nízké počty žáků byly pro obyvatele téměř jediným akceptovatelným argumentem zdůvodňujícím uzavření místní školy. *„Protože vona byla zavřená právě v takovou tu nejsprávnější chvíli, kdy ty děti… skutečně těch dětí první až pátý ročník tady bylo minimum"* (paní Čápová). Především z toho důvodu, že představoval určitý logický důsledek, objektivně změřitelný a uchopitelný. *„Samozřejmě musel každej potom pochopit, že není možná mět školu, kde je málo dětí"* (pan Bláha); *„To byla norma deset dětí"* (pan Gabriel). Z historie jsou známé i drobné úřední podvody ve vykazování počtu školáků, jichž se obyvatelé dopouštěli pro záchranu místní školy. O jednom vypráví pan Erben: *„V roce 1945 bylo ve škole jen devět dětí. To jsem končil první ročník. Tak nás všechny znovu zapsali do prvního ročníku, jako aby bylo víc novejch. No pak se nás všichni vejš ptali, proč jsme chodili dvakrát do prvního ročníku, jestli jsme tak blbí."*

Z výše uvedených důvodů tak obyvatelé vnímali jako největší příkoří rozhodnutí o zrušení školy při relativně vysokých počtech dětí v regionu a navrhovali vlastní možné řešení situace. *„A chtěli jsme prosadit, že v tý době se učilo i na směny, jo. (…) Tak jsme prosazovali, aby… co je lepší, jestli dvanáct, třináct dětí*

*bude zajíždět na směny do Turnova (…), anebo jestli by sem dojížděl třeba jeden kantor za těma dětma a sem bylo spojení!"* (paní Dvořáková); *„Podle názoru občanů by bylo výhodnější, kdyby se žáci z Ostojkovic převedli do Třebětic, a tím by se počet žáků zvýšil a na škole by se mohlo s vyučováním pokračovat pro první dva ročníky. Jak tomu bylo například v Lipolci, kde byla také škola zrušena a nyní je tam vyučování obnoveno pro dva ročníky, které do této školy dováží se z Dačic, kde je nedostatek učebních prostor"* (pan Adámek – četba z obecní kroniky). Tento posledně zmiňovaný návrh ve své podstatě obsahuje základní myšlenky konsolidace škol formou reorganizace či „rozpuštění" definované Sellem, Leistritzem, Thompsonem (1996) i dalšími autory z vyspělých zemí (blíže viz Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Jedná se o změnu v organizaci, kdy se slučují dvě a více škol pod společnou instituci se společným řízením a managementem. Takový zásah pak nemusí ani vést k uzavření školní budovy v sídle, škola zůstává dále v provozu v podobě jakési „místní pobočky". Místními obyvateli je daný stav obvykle chápán jako kontinuita „jejich" školy, zároveň je zde ovšem riziko, že o instituci rozhoduje nadřízený orgán „někde jinde".

Další uváděnou překážkou pokračujícího provozu školy byly nevyhovující hygienické předpisy, v mnohých případech opodstatněné[19], jinde mohly sloužit pouze jako donucovací prostředek: *„Když se zavřela škola, tak jsme bojovali vůbec, aby tu byla aspoň školka. To zas, že nevyhovují předpisy hygienický, to nebyla ale pravda (!), to byla taková zástěrka, protože když to byla předtím jako škola (!)"* (paní Dvořáková).

Jako bariéru vnímali obyvatelé školské obvody, jež před rokem 1989 striktně vymezovaly území, ze kterého musí všechny děti povinně navštěvovat příslušnou školu. Rodiče se sami o své vůli nemohli rozhodnout zapsat dítě do jiné školy a úřady zpravidla nevycházely vstříc převodům sídel mezi obvody, byť navýšení o několik dětí mohlo uchránit školu před uzavřením z důvodu poklesu početního stavu žáků pod zákonem danou hranici (jak výše popisuje pan Adámek případ Ostojkovic). Zrušení školských obvodů po roce 1989 poté paradoxně napomohlo k uzavření malých škol, zejména v zázemí větších sídel. Paní Čápovou popisovaný odliv části žactva vedl až k pozastavení činnosti blšanské školy k roku 2006: *„Sem jezdily děti z Malé Černoce (…), ze Soběchleb a z Očihova. (…) Dnes lidi ze Soběchleb řeknou: no, když to dítě má dojíždět, no tak když už v tom autobuse sedí, ať jede až… do těch Podbořan* (kde se nachází devítiletá základní škola – pozn. autorky)*."*

Druhým nejčastějším zdůvodněním pro uzavírání malých venkovských škol ze strany školských úřadů byla úsporná opatření. V rozpočtech státních institucí či samospráv se tak sice značně sníží výdaje, mnohé náklady ovšem nově nesou rodiče žáků: *„Právem se občané ptají, co takové slučování přinese, když na jedné straně stát ušetří na platech učitelů malých škol a na druhé straně je nutná doprava žáků do školy, která je v nynější době značně drahá a v mnoha případech zbytečná"*

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

(pan Adámek – četba z obecní kroniky); *„To je… půl platu potom jde jenom na dopravu!“* (paní Dvořáková).

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

Nejčastěji šlo o kombinaci většiny uvedených příčin, kdy se odchod dlouhodobého učitele nebo ředitele a opakovaný pokles počtu žáků pod kritickou mez staly katalyzátory aktu uzavření. Za vším bylo opět vnímáno politické klima nepřející malým školám.

**(4) Jak?** Hodnocení změn se ve značné míře odvíjí od jejich rychlosti a intenzity. Bell, Sigsworth (1987) popisují tři obecné způsoby zániku školy, které svým charakterem vytvářejí různý prostor pro případná opatření a řešení. První situaci označují autoři jako „úmrtí školy“. První den nového školního roku se ve třídě sejde tak nízký počet žáků, že není možné vyučování zahájit. Před tímto problémem stála škola pana Erbena v roce 1945 (viz výše). Exemplární příklad představuje škola na Turnovsku, o níž se paní Dvořáková 15. 6. 2009 vyjádřila: *„Tam během čtrnácti let jsem napočitala sedum ředitelů, (…) že tam to nejde nějak asi ta spolupráce, nevim, jestli přímo mezi tim kantorskym sborem a i s obcí. A teďko snad prej osm dětí má votamtuď prostě jako vodejít, protože eště teď se neví, kdo tam bude ředitelovat, nebo jestli vůbec vod toho září se začne. Tak měli rodiče minulý týden schůzku – zase nic.“* 23. 9. 2009 o stejné škole informuje zpravodajský server ČT24: „V základní škole zůstali jen čtyři žáci. Ještě před prázdninami ji přitom navštěvovalo čtyřiadvacet dětí. Podle starosty se obcí rozšířila fáma, že budoucnost školy je nejistá, a rodiče přehlásili děti do Turnova. (…) Teď obec řeší, jak zaplatit provoz školy, která se rázem stala nejmenší v Libereckém kraji“ (URL 8). „Úmrtí školy“ je nejpřekvapivější a nejintenzivnější ukončení provozu. Může k němu vést náhlý zářez v populační pyramidě spádové oblasti (nedostatek dětí příslušného věku), který je však zpravidla předem znám a lze provést přechodná opatření: *„V jeho třídě nebyly děti, tak úplně dvě třídy zavřeli a musí do Kladna. (…) Teď říkali, že překlenou ty dva roky a že už zase děti budou“* (dcera pana Gabriela). Ačkoli právě náhlý pokles počtu žáků představoval v minulém režimu vhodnou záminku ke zrušení školy: *„Pak jak ty páťáci jich bylo několik tenkrát, tak končili* (malotřídní škola s 5 ročníky v jedné třídě – pozn. autorky). *Takže vono se to najednou taky… jako víc ubylo než přibylo“* (paní Faltová). Častěji je „úmrtí školy“ zapříčiněno procesem „volba nohama“, který Bell, Sigsworth (1987) klasifikují jako druhý způsob ukončení existence školy. Rodiče, ač mají možnost volby školy v obci, zapíší, jednorázově či postupně, své děti na jiné školy v okolí, čímž se té místní nedostává žáků. Důvody mohou být různé (nespokojenost s fungováním místní školy, vyšší atraktivita a prestiž

okolních škol, zaměstnání rodičů ve větším sídle s větší školou aj.), žádný z nich však nemohl s ohledem na existenci spádových školských obvodů nastat v Česku před rokem 1989. Zde se ve většině případů realizoval modifikovaný třetí způsob zániku podle Bell, Sigsworth (1987), „poklidný konec na radu odborníka". Ten se uplatňuje v případě, kdy vykazuje škola dlouhodobě problémy s naplněností, hluboké finanční ztráty a výhledově neexistuje naděje na zlepšení stavu. Zatímco v demokratických zemích mohl najít odborník s místními obyvateli vyhovující konsensus, „odborník" v totalitním režimu pouze oznámil definitivní rozhodnutí nebo si ho z pozice nadřízenosti prosadil: *„No, ten dělal vedoucího školskýho odboru v Táboře na okrese. (…) Ty si nás tam zavolali a tak přesvědčovali, jaká bude to výhoda"* (pan Gabriel); *„Já bych řekl, že to bylo spíš takový kách rozhodnutí. Že prostě s lidmi chtěli jako… se o tom nemluvilo. Prostě to přišlo z vršku a hotovo"* (pan Adámek). Pochopitelně nejvhodnějším řešením je všem zmiňovaným událostem předcházet předem promyšleným strategickým plánováním místní školské politiky. Podle Tantarimäkiho (2011) představuje totiž největší problém debat o zachování místní školy to, že obyvatelé vstupují do celého procesu až v situaci, „kdy už je příliš pozdě". V momentě, kdy již zánik školy reálně hrozí. Obyvatelé tak již nemají možnost ovlivnit a zvrátit dění, nýbrž pouze vytvořit protiakci, opozici ke stávajícímu návrhu rozhodujících orgánů.

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

*tak jsem si řikala: Tak už jste dosáhli, tam ten okres, všeho, co potřeboval, a tak teda už tady nemáme vůbec nic!"*

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

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

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

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

*svačinu udělala.'(!)"* (paní Faltová). V tomto pojetí se stává venkovská škola nenahraditelnou, obdobně jako v případě další modelové obce, kde místní škola symbolizovala „vzdělávání v přirozeném prostředí pro děti": *„Myslim, že jako takový ty začátky a když by mohly ty děti mít doma, že by to bylo přecejenom lepší. (…) A pro to dítě dojíždějící z vesnice zase vždycky ty Blšany jsou přijatelnější pro toho prvňáčka než to město. (…) Přecejen ty děti městský jsou trošičku jiný… možná už dneska tolik ne jako dřív"* (paní Čápová).

Naopak zásadní změny, kromě zatěžujícího dojíždění, nemuseli obyvatelé po zrušení místní školy zaznamenat v případě, že plnila téměř výhradně funkci vzdělávací: *„Já myslím, že byla spíš jen na to vzdělávání"* (pan Adámek). V takové situaci mohlo být rozhodnutí o zrušení školy přijato s nejmenším odporem, byť v tomto konkrétním případě byly vzneseny jiné oprávněné námitky diskutované výše (dostatečný počtu žáků ve spádovém území aj.).

Zajímavým fenoménem byl vzpomínaný význam školy „pro zabavení dětí". Třebaže to nemusel být záměr respondentů, v rozhovoru opakovaně zmiňovali, že místní škola pomohla vyplnit dětem, případně celé komunitě, volný čas. *„Otec* (ředitel školy – pozn. autorky) *se zajímal víceméně o… myslivost a přírodu… vlastně zahradničení. Tak vedl děcka tady k těm zahrádkářskejm věcem a to… Výstavy dělali, no. A my sme o tom mluvili vlastně, že my sme neměli čas na nějaký hlouposti. (…) Jako děcka měly pořád co dělat"* (manželé Bláhovi). Velmi podobný příklad uvádí pan Erben, ačkoli zde se rozsahem pořádané akce, která není určená jen žákům, jedná již spíše o „školu jako kulturní centrum obce": *„Kantoři vždycky pěstovali kulturu. Secvičovali divadlo, děti i dospělí. Tady se pořádaly takzvaný Výlety. To tady dole u rybníka byl takový plácek, tam se sešla celá vesnice a bylo jako přestavení v přírodě. Děti recitovaly básničky, zpívaly se písničky, měly vždycky secvičený takový pásmo. No, televize tenkrát nebyla, tak se lidi nějak museli zabavit."*

Oba posledně citovaní respondenti nacházejí shodu v tom, že se „tenkrát" jednalo o jiný charakter doby a odlišný životní styl. Vyvozují názor, že pokud by v současnosti v obci škola byla, obyvatelé a žáci by přesto volný čas již obdobně netrávili: *„Ale zase moderní doba… to znamená, že děti přijedou, z tý školy no a uzavře se to víceméně doma a počítače, televizor"* (pan Bláha). Přesto jednoznačný závěr o vnímání uzavření školy s takovouto funkcí nelze z našich dvou případů učinit, neboť dotázaní kladou větší důraz na popis časově specifických zájmů dětí, nežli na samotný akt uzavření. Pan Erben zmínil, že v obecní kronice se nachází pouze *„suchá poznámka o tom, že to skončí"*, přičemž v Pamětní knize ZDŠ Zálezly (s. 82) se dočteme politicky zabarvenou frázi: „Občané se s uzavřením těžce smířili, ale nová školská koncepce si vyžaduje školy plně organizované, které mohou dáti dětem hlubší vzdělání a lépe je připravit pro další studia i pro život", kterou bychom mohli interpretovat jako lhostejnost nebo jako hořkost nad nevyhnutelným koncem.

Na základě provedených rozhovorů v modelových obcích lze shrnout, že ve vnímání aktu uzavření venkovských škol se neprojevuje výrazná diferenciace podle období jejich zániku. Určité rozdíly ve vnímání uzavření školy jsme zaznamenali pouze mezi školami uzavřenými v období totalitního režimu proti

té, jejíž provoz byl pozastaven až po roce 1989. Rušení většiny námi sledovaných základních škol probíhalo v krátkém časovém rozmezí druhé poloviny 70. let 20. století, kde nacházíme spíše vzájemné podobnosti nežli odlišnosti ve způsobu tohoto provedení. Další hodnocení událostí tak závisí především na charakteristikách příslušné školy a jejích funkcích pro místní venkovskou komunitu. Vzhledem k tomu, že se ve všech případových studiích jedná o venkovské periferní oblasti s podobnými znaky (např. nízká hustota zalidnění), faktor polohy se ukázal jako nerelevantní. Výraznější rozdíly jsme nepozorovali ani v otázce hlavního důvodu uzavření, jímž byl ve většině případů (jakkoli jinak zdůvodňovaný) nízký počet žáků. Zbývající rozdíly jsou ve své podstatě podmíněny faktorem času, resp. politikou komunistického režimu (jak?, kdo?).

Téměř všichni dotázaní projevili lítost nad uzavřením školy v obci, zároveň však situaci hodnotili zpětně jako nevyhnutelnou: *„A to by určitě přišlo zavřít stejně, to by se jim nevyplácelo“* (pan Gabriel); *„Ale vono dneska když se na to podívám (…) to, že těch dětí tady není… těžko. No, dneska už… jako tomu dávám za pravdu, i když teda mohlo to tu fungovat, dejme tomu ještě pět let… tehdá, jo. No ale…“* (pan Adámek). Podobné soudy byly vznášeny i v případě, kdy jsme se respondentů zeptali, zda je možné, že se vyučování v jejich obci ještě někdy v budoucnu obnoví. Nízký či stále klesající počet dětí v lokalitě i širším okolí byl nejčastěji uváděnou překážkou znovuotevření byť malotřídní školy. Na druhém místě se objevoval argument neexistence vhodné budovy pro daný účel. Budova bývalé školy již zpravidla sloužila jinému účelu (např. rekreační středisko) a její úpravy, případně opravy neužívané budovy, by vyžadovaly investice finančně neúnosné pro obecní rozpočet. *„Po osmdesátymdevátym se objevily takový úvahy, jestli by nebylo vhodný školu obnovit. Ale budova už stála řadu let prázdná a určitě už nevyhovovala předpisům. Navíc by stálo spoustu peněz ji znovu zařizovat a uvádět do provozu a obec by musela platit učitele. Byly kolem toho svolaný chůze, kde se postupně vytříbily názory, že to není možný školu obnovit, že to byla jako unáhlená přání“* (pan Erben). Navíc v nemalém počtu případů obnovení provozu komplikuje skutečnost, že školní budova v současnosti není majetkem obce. Veškeré překážky znovuotevření venkovské školy tak výstižně shrnuje paní Faltová, včetně trendu přednostního umisťování dětí do úplných devítiletých škol v blízkých regionálních centrech: *„Takže jako… tak nějak reálnej způsob vobnovení tý školy… Jednak už by ani nebylo kde a nejsou děti. A i si myslím, víte, že i kdyby nakrásně všechno tohle bylo, i že už by dneska ani rodiče… nevim z mýho pohledu, jestli by chtěli, aby ty děti chodily zase do těhle malejch tříd.“* To, že obnovení základní školy v obci, je velmi náročné a komplikované, zmiňovali již představitelé samosprávy v našem předvýzkumu. Vše znovu dokládá i příklad jedné ze zájmových obcí, kde by sice byla po základním vzdělávání dostatečná poptávka, ovšem při neexistenci vhodné budovy není pro zastupitelstvo ani občany znovuobnovení školy představitelné: *„Já si myslím, že kdyby tady byla, tak určitě by teda existovala. Dneska těch dětí tady je jako dost. (…) Ale protože by šlo i o budovu vlastně… teda nechci bejt jako pesimista, ale tomu já prostě jako nevěřím“* (paní Dvořáková). Jednalo by se navíc o zásah do zaběhnutého denního rytmu obyvatel. *„A hlavně ty lidi už ty*

*děti začali vozit do města, takže zpátky, aby je zase dávali! Nebo když maj druhý. Když vozej jedno do města, tak to druhý sem dávat nebudou"* (dcera pana Gabriela). Platí tedy často citované pravidlo: *„Říká se, že když už se něco jednou zauře, jo, takže ta obnova je strašně, strašně těžká"* (paní Dvořáková). Opačná událost, jak dokládá mimojiné i dopis o zrušení základní školy v Bušanovicích (Příloha 3), však může být rychlá a snadná. Proto by se před tak zásadním rozhodnutím měly předem pečlivě uvážit veškeré možné důsledky, přínosy i rizika.

### 4.3.4. Klady a zápory malé venkovské školy

Vývoj geografické organizace společnosti v současné době obecně přeje spíše velkým školám v hierarchicky vyšších sídlech, proto i obyvatelé modelových obcí považují místní malotřídky za cosi spíše minulého až přežitého, byť v mnohých ohledech výhodného. Pocit bezpečí, známé prostředí, to jsou první myšlenky, které vytanou lidem na mysl při představě školy v místě bydliště: *„Když chodí do školy tam, kde bydlí, tak je to pro ně výhodnější. To je jako jistý, protože vyjdou ze školy, jsou doma. Furt jsou doma"* (pan Adámek). Z dalšího hovoru pak většinou vyplývá, že ačkoli je řeč o potřebách dětí, respondenti o pohybu žáků v daném prostředí uvažují z pozice dospělé osoby, zejména jejích kritérií bezpečnosti. *„Když je vidim po těch Podbořanech ty prvňáčky tam… se potloukat!"* (paní Čápová). Následně přijatá opatření k vytvoření bezpečné situace pak opět zatěžují především dospělé: *„A dřív tady autobus jezdil pode vsí, jo jak jste sem zajížděli, tak tam byla zastávka dřív. No a tam musely děti chodit no a když tydle prvňáčci, to bylo těžký! S nima musel někdo chodit k tomu"* (pan Gabriel). Práce rodičů mimo místo bydliště a ze stejných důvodů nepřítomnost ostatních členů komunity ve vsi během dne ovšem může v dnešní době ve výsledku utvářet místo pro pobyt dítěte mladšího školního věku stejně nehostinné, nebezpečné či nevhodné jako cizí prostředí, ačkoli je „doma".

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

Nezpochybnitelná zůstala větší blízkost malé školy ke komunitě. Projevovala se např. v zájmu rodičů o dění ve škole, aktivní účast na akcích pořádaných školou, ale i na jejím fungování. V Pamětní knize ZDŠ Setěchovice (s. 122) se např. dočteme: „Budova školy byla přičiněním rodičů, členů SRPŠ, řádně uklizena. Třídu bylo nutné vymalovat. (…) Byla postavena nová pumpa vodní v areálu školy. Je nutno opravit komín, který má velkou trhlinu." Blízkost rodičů i dalších členů komunity se pozitivně projevovala v kázeňských otázkách: *„Kdyby nějakej lump nebo něco takovýho byl (…), ale už to vědomí, že pomalu denně ten učitel potkával ty rodiče, (…) jim nedovolil jako se chovat nepřístojně"* (paní Faltová). Povaha osobní komunikace obyvatel na venkově na rozdíl od anonymity vztahů v městském prostředí téměř vylučovala nutnost informovat rodiče o záležitostí týkajících se školy prostřednictvím oficiálních třídních schůzek. Skutečnost, jak a zda vůbec třídní schůzky probíhaly, však nemůžeme s určitostí říci, jelikož paní Faltová sice uvedla: *„Ani vám si nepamatuju, že (…) bych chodila já, když už tam chodila moje dcera, na nějaký rodičovský schůzky. Na nějaký jo sdružení rodičů, jako teď jsou ty všeobecný schůzky rodičů. Prostě učitel toho tátu, mámu potkával denně, no když byla potřeba, tak mu to pověděl a žádný schůze kvůli tomu moc nesvolával."* Proti tomu v Pamětní knize ZDŠ Lštění stojí o téže škole psáno: „10. listopadu 1975 třídnická schůzka. Rodiče seznámeni s prospěchem žáků, s novou úpravou školy, klasifikace žáků, kázeň." Je tak otázkou, nakolik měla proklamovaná třídní schůzka zapsaná v úřední knize formální průběh.

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

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

věku, než když od první třídy (a také de facto náhle) musejí za vzděláváním dojíždět do velmi odlišného (např. městského) prostředí.

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

Malé venkovské školy se proti těm úplným devítiletým zdají obyvatelům „přežitkem“ i z toho důvodu, že v jejich očích nesplňují osvojení znalostí a dovedností dnes oceňovaných většinovou společností pro uplatnění se na trhu práce: jazyková vybavenost, počítačová gramotnost, předmětová specializace. *„I taková určitá jiná konkurence pro ty děti to tam je“* (paní Čápová). Praxe však zároveň volá po jedincích schopných úspěšné a oboustranné (tedy nejen ku vlastnímu prospěchu) spolupráce. Jak uvádí Karlberg-Granlund (2009) věkově heterogenní malotřídní škola postavená z hlediska sociálních vztahů na

kooperativním vyučování (srovnej Kasíková 2007) může mít ve své podstatě více společného s reálným světem než kolektiv věkově homogenních konkurujících si jedinců třídy velké školy. V budoucím zaměstnání budou žáci nuceni pracovat v různorodém kolektivu a konkurenčním úspěchem může být i to, jak kolektiv jako uskupení dokáže využít přednosti jednotlivců pro jejich dílčí úspěchy i profit celku (Kučerová 2011). Nejednoznačnost v preferenci úplných devítiletých škol tak vystihuje, byť velice zjednodušeně, paní starostka jedné ze zájmových obcí: *„Takže je otázka, jestli ty větší školy dětem dají něco lepšího. Co je lepší, jestli počítače nebo vlídný pan učitel?“*

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

### 4.3.5. Důsledky uzavření místní školy pro společenství

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

**(1) Využití bývalé školní budovy.** Jak již bylo řečeno výše, školní budova se zpravidla nachází v centru sídla, tvoří dominantu v krajině či zaujímá jinak symbolicky významné postavení. Změna v jejím využití tak může do značné míry ovlivnit charakter a vzezření celého sídla, jeho image. Obyvatelé stále podvědomě vnímají, že se jednalo o účelovou budovu sloužící nějakým způsobem mladé generaci, a je proto žádoucí, aby se i její další využití ubíralo tímto směrem. *„My jsme z toho původně chtěli udělat školku. (…) No takže teď to slouží, jak jste viděla, teda jako ubytovna, že školy v přírodě tu jsou hodně a i, já nevim, různý nějaký školení, anebo i svatby se tu dělaj, ale hlavně prostě jako rekreace, dovolený i rodinný, žejo, ale přes školní rok tu bejvá často teda, velmi často ty děti.“* (paní Dvořáková).

S ohledem na zásluhy místních obyvatel při zřizování školy nebo při jejích rekonstrukcích a údržbě naopak nejvíce odporu vyvolává takový způsob využití, který neslouží potřebám obce, nebo z něj navíc profituje kdosi stojící mimo komunitu, tzv. cizí. *„Koupil to tady zase nějakej… majetnej (!), zubař nějakej z Tábora. (…) No, jak můžou takovouhle školu… to je – [mávne rukou]!“* (pan Gabriel). Před rokem 1989 považovali obyvatelé za značné příkoří, pokud měla s budovou další záměry autorita, vyšší instituce, kterou označili za viníka zrušení školy *„Protože tady z toho mělo být udělaný archiv (!) nebo sklad CO (!)* (civilní obrany – pozn.

autorky). *No, to jsme teda nechtěli připustit, aby takováhle… budova jako jo, někde sklad CO!"* (paní Dvořáková). V transformačním období je pro obec největším zklamáním, pokud nedosáhne navrácení budovy, jež za socialismu získala cizí instituce, zpět do vlastnictví obce. Obyvatelé se téměř neorientují ve složitých majetkoprávních vztazích, navíc porušených komunistickými praktikami v nakládání s majetkem, a proto jim konečný verdikt připadá nespravedlivý. *„Školu krátce po tom nějakym bezplatnym převodem nebo jakým způsobem získala Akademie věd. Měla tam rekreační a školicí zařízení molekulární genetiky. A ty to teďko, nevím jestli už, prodali. Jo a obec se do toho angažovala – chtěli to zpátky, protože to bylo tehdy dáno nějakym, jo jak říkám bezplatným převodem, jo bylo to napůl státní nebo… Ale vim, že jako starosta po archivech pátral, ale vona to tehdy jako vlastnila… kde teda já jsem chodila do školy a kde chodila ta moje dcera, tak to spravoval a jako měla bejt majitelem tý školy obec jo. Ale teďko zpětně právně nějak dohledali, že jako původní majitel byla nějaká školská obec a ta spadala teda pod okresní školskej úřad, a tam teď přešla nebo to, protože majetkem tu budovu zpátky obec nezískala"* (paní Faltová). O stejné události se v našem předvýzkumu v anketárním šetření vyjádřil i tamní starosta: *„AV molekulární genetiky v Praze nyní chtějí školu prodat. A obec jim jí musela převést hospodářskou smlouvou = zadarmo. Tak se dělají peníze!"*

Se zvláštní nelibostí nesou obyvatelé úpravy exteriéru a interiéru, které soukromá osoba na školní budově provádí. Zdůrazňoval-li pan Gabriel, že místní občané v 70. letech 20. století rekonstruovali budovu, vyměnili stará okna a dveře za nová, byť architektonicky necitlivá a unifikovaná, jakákoli změna takového stavu je vnímána jako zásah do společného díla a výraz neúcty ke komunitě. Majitel objektu přitom problematiku nahlíží zcela odlišně: *„Ta Jednota to úplně zničila! No oni už předtím obec! Okna, dveře. Ale nahoře jsou naštěstí i původní dveře. Tady ty vchodový mám vyhlídnutý vedle v Lejčkově. Tam jim škola padá, střecha se jim bortí, ale mají tam původní dveře. Musim vypátrat, komu to patří a zkusit se na ty dveře zeptat a dostat sem jako ty původní"* (pan Holý). Pokud mezi zúčastněnými stranami stojí komunikační bariéra (zde například v podobě majetkového postavení), nemohou si vzájemně vysvětlit důvody svého jednání a konflikty se prohlubují.

**(2) Vystěhovávání obyvatel v souvislostech uzavření školy.** Již v teoretických předpokladech důsledků územní koncentrace základních škol v Česku jsme diskutovali otázky migračního chování obyvatel v souvislostech tohoto procesu. Podle poznatků některých odborníků (Kvalsund 2004a, Hagen 1992) lze na mikroregionální úrovni pozorovat určité pravidelnosti migračních trendů před i po uzavření základní školy, především v odlehlých a periferních oblastech. Předně uzavírání škol představuje nevyhnutelný důsledek velmi nízkého počtu žáků, který je zapříčiněn nejen změnami v demografickém chování populace hospodářsky vyspělých zemí, ale také odchodem, především mladých obyvatel, ze zmiňovaných periferních oblastí. Uzavřením školy si pak příslušné sídlo již definitivně uzavírá cestu k demografickému omlazení, neboť tímto aktem umocňuje svoji migrační neatraktivitu místa s obtížnou dostupností základních služeb. Ve středně dlouhém časovém měřítku postupně dochází i k masovějšímu

vystěhovávání dalších obyvatel. Stěhování nenásleduje bezprostředně ihned po uzavření školy, neboť obyvatelé jsou k místu bydliště vázáni celou řadou povinností a vztahů. Nastává teprve poté, co se lidé s těmito povinnostmi vypořádají a k nim se přidává mladší populace, jež mezitím dospěla, hledá zaměstnání či zakládá vlastní rodinu a například majetkově již není k bydlišti vázaná. Lokalita se tak ocitá v bludném kruhu migrační neatraktivity, kterou je téměř nemožné prolomit.

Popsané migrační chování je charakteristické pro extrémní podmínky řídce zalidněných oblastí (v Evropě např. Skandinávské země), v různé intenzitě však bylo zaznamenáno i v celé řadě dalších států (viz např. Bell, Sigsworth 1987; Dostál, Markusse 1989; Kovács 2010; Lyson 2002). Obecnou souvislost mezi populačním vývojem, resp. vývojem hustoty zalidnění, a proměnou prostorového rozmístění základních škol se nám na makroregionální měřítkové úrovni Česka podařilo prokázat v kapitole 3.3. V našich modelových lokalitách jsme se proto pokusili ověřit, zda lze v podmínkách Česka pozorovat i výše popsané zákonitosti. Již v našem předvýzkumu mezi zastupiteli modelových lokalit jsme problematice věnovali několik otázek. Z výpovědí dotazovaných však jednoznačné závěry nevyplývaly a představitelé veřejné správy nepozorovali větší migrační odliv obyvatel po zrušení školy. Obdobně tomu bylo i v případě hloubkových rozhovorů, kdy ani na přímý dotaz respondenti nevnímali urychlení emigrace z obce po uzavření školy nebo souvislost úbytků počtu obyvatel s tímto aktem. Tazatel (autorka): *„A setkal(a) jste se s tím, že když tu školu zavřeli, že by se lidé začali odstěhovávat z vesnice?“ „To ne. Kvůli tomu ne. To je taková migrace, kerá je každej rok. Ale ne kvůli škole“* (pan Adámek); *„O takovym případě, že kvůli škole by se někdo odstěhoval, to jako nevim“* (paní Čápová); *„No, tak… to zas nemůžu tak říct. Taky, byli, žejo se vodstěhoval do Turnova, a teď už zas se vrátili třeba sem a maj tu zas už postaveno a už tu maj vnoučata“* (paní Dvořáková). Pouze pan Gabriel vyjádřil souvislost emigrací se zrušením školy, z dalšího hovoru však vyplynulo, že bezprostřední příčinou není neexistence školy, ale obecná degradace periferního venkovského prostoru: *„Tady byla vesnice mrtvá. A lidi se začali vystěhovat, ty mladí pryč, protože tady… nic nechytnou. Šli za prácí a to víte… a ty děti, to je jistý. A děti ubejvaly.“*

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

Jak jsme již uvedli výše, proces uzavírání malých venkovských škol je komplexní a souvisí s dalšími obecnými geografickými a společenskými procesy odehrávajícími se na venkově, potažmo v celém systému. Jak výstižně poznamenává

pan Erben: *„To je pochopitelné, že tyhle venkovské školy přišly zavřít. Když si představíme, kolik dříve dětí a lidí vůbec žilo na venkově. Při zahájení výuky v obci v roce 1882 bylo ve třídě 130 žáků a pak škola končila s desítkou! Vždyť taky v roce 1891 bylo v naší vsi 800 obyvatel, zatímco v roce 2001 bylo jen 312 obyvatel ve všech čtyřech vesnicích dohromady, co tvoří obec“.* Proto i bludný kruh migrační neatraktivity venkovských periferních oblastí bezpochyby existuje, uzavření základní školy však nemůže být jeho jediným spouštěcím mechanismem. Z výpovědí našich respondentů nicméně vyplývá, že ztráta některé z klíčových (obcotvorných) institucí představuje pro obec významnou předělovou a jasně pojmenovatelnou událost. Může se stát jakýmsi ztělesněním celkové marginalizace při potřebě „označit viníka“ problému: *„To máte, jak přestane bejt na vesnici tadleta škola, je hotovo“* (pan Gabriel).

**(3) Dojížďka do školy.** Nedosažitelnost základní školy pěší chůzí a z toho plynoucí nutnost dojížďky představuje pro rodiče žáků na venkově jednu z největších hrozeb a zdroj mnoha problémů. A to i v podmínkách Česka, kde se dojížďka do základní školy odehrává na vzdálenost „pouze“ několika málo kilometrů (viz Kučerová a kol. 2011). Na základě celostátního dotazníkového šetření mezi starosty obcí s malotřídní školou uvádí Trnková (2009, s. 107), že nejzávažnějším důvodem, který vede obce jako zřizovatele k provozování školy, je „zamezit dojíždění dětí do školy“. *„Určitě nikdo nebyl rád, že prvňáčci mají hned jezdit teda jako někam do škol!“* byla také první reakce paní Faltové na dotaz v jedné z našich modelových obcí, jak reagovali obyvatelé na zprávu o zrušení místní školy.

Dojíždění přinášelo mnoho komplikací a nepříjemností jak pro žáky, tak především pro jejich rodiče. Zpočátku nebyly pro nově vzniklou situaci ani připravené podmínky – zavedené spoje veřejné dopravy příslušným směrem nebo čas příjezdu a odjezdu přizpůsobený době vyučování. *„…když zas nebylo spojení a těch aut ještě tolik… každá rodina neměla…“* (paní Dvořáková). Žádostem na řešení vzniklých problémů navíc nadřízené úřady často nevycházely vstříc. Příklad sporu o drobnou úpravu trasy autobusové linky, jež v dnešní době v požadované podobě bez obtíží funguje, popisuje pan Gabriel: *„My jsme chtěli – Protože přes Voubjalovice a dolů jezdí smilohorskej autobus. Žádali jsme, to byl budějovickej kraj (…) jako obecní úřad v Prasetíně jsme žádali, aby ten autobus zajížděl pro ty děti. To jich bylo dost! Takovejch vosum dětí, deset dětí, ne víc, to zas, aby jezdil přes to. A krajskej národní výbor nám krásně vodepsal, pro děti, že to je, když jdou z Voubjalovic anebo dolů, že to je zdravotně pro ně prospěšný, víte (!) Což je! V létě bych řek, ale co v zimě?! A dítě, kterýmu je šest, sedm let! No to byly taky takový nápady, no!“*

Ačkoli téměř vždy existuje spoj veřejné dopravy, který lze použít ráno před osmou hodinou pro dojížďku do školy a v odpoledním čase pro návrat domů, nelze jej nikdy uzpůsobit tak, aby vyhovoval potřebám každého. Mnohde, aby hromadná doprava obsloužila veškeré lokality v regionu, přijíždí spoj do některých míst poměrně brzy, a přesto jej žáci jako jediný musejí použít: *„Ráno ve tři čtvrtě na sedm nějak to jede. Už vodjíždí, jo!“* (pan Bláha). Po vyučování vznikají další časové prodlevy při až několikahodinovém časovém rozdílu mezi koncem

vyučování a dobou odjezdu příslušného spoje: *„Škola jim skončí někdy kolem poledne a… autobus sem na Blšany, na Černoc odjíždí až ve tři hodiny z Podbořan“* (paní Čápová). Paní Čápová ve svém dalším vyprávění vnímá sociální nespravedlnost mezi dětmi, jimž se nabízí možnost rychlejší individuální dopravy zpět ze školy, a těmi, které jsou odkázáni výhradně na autobusové spojení, na pěší chůzi, případně výpomoc komunity: *„Dneska je doba taková, že velká řada rodičů ty děti dováží do školy. Takže tyto děti (!) to maj velice pohodlný, když je tam tatinek ráno doveze a po vyučování může si je vzít. Ovšem děti, které jsou odkázány na autobus, ty na tom nejsou dobře. (…) Teď po vyučování řada dětí chodí pěšky domů. Pokud jsou blšanský, no. Do té Černoce, tam už jako to dítě těžko dojde. No a číhají, protože těch aut tady jezdí teď poměrně hodně, no tak někteří už s tím počítají: Vemu děti, až pudou. No, někdo taky jim nezastaví.“* Odlišný názor na možnosti dopravy dětí zpět domů má pan Erben: *„Mohly by dojet na kole nebo dojít pěšky. My jsme taky chodili. Ale jsou líný!“*

Jakýkoli způsob dopravy nicméně neřeší podstatu problému, že žáci, jež musí cestu podstoupit, jsou vždy výrazně znevýhodněni proti těm, kteří mají k dispozici školu v sídle, kde žijí. Časové prodlevy při čekání na spoj a strávené cestou v dopravním prostředku znevýhodňují dojíždějící žáky ať už z hlediska domácí přípravy na vyučování, volnočasových aktivit nebo i budování sociálních kontaktů a vztahu k místu bydliště *„Dejme tomu, když je to málo, tak tý půlhodinky stráví cestou dóm a půl hodinky tam čeká, máte hodinu ztrátu prakticky, kdy… i když nemyslím tím, že by vyšel ze školy a sedl doma za… za tendle a učil se! To jako… to vim podle mejch kluků, ten… kluk šel ze školy, teda i když dojížděl no, práskl kabelu za vrata a už jsem ho neviděl, až večír“* (pan Adámek); *„Já jsem vždycky říkala, ten čas, co vona věnuje… co musí pročekat na těch zastávkách, čas na další spoje a tak dále, já říkám, to kdyby věnovali učení, tak jsou jedničkáři sami!“* (paní Faltová). Přesto jsou mnozí obyvatelé ze své zkušenosti skeptičtí ke smysluplnosti využití uspořeného času pro osobnostní rozvoj dítěte: *„Více je to přilepený u těch televizí. My jsme byli v terénu, venku pořád, jako děti, ale dneska –!“* (pan Bláha); *„Tak by měli sice víc volného času, ale je otázkou, jak by ho v dnešní době využily. Seděli by víc u televize“* (pan Erben).

Z hlediska tvorby sociálních kontaktů s vrstevníky i dospělými osobami z obce, bezprostředního seznámení se s nejbližším okolím a dovednosti orientace v něm i z hlediska tělesného pohybu se nicméně námi oslovení respondenti shodují v tom, že pro děti mladšího školního věku je nejvhodnější, je-li pro ně škola dosažitelná pěší chůzí. *„My jsme taky chodili rádi, dělaly se lumpárny po cestě“* (paní Faltová). Přesto nesmí být škola až příliš vzdálená od domova a z cesty je třeba vyloučit nebezpečné situace (např. rušný silniční provoz) tak, aby nebyly děti odkázány na doprovod dospělých osob, jednak z důvodu jejich pracovních povinností na jiném místě, jednak z důvodu, aby se děti učily řešit základní situace v terénu samy. Tyto názory jsou v souladu s poznatky dalších autorů o cestování žáků do základních škol (Gristy 2011; Ross 2007).

**(4) Setkávání komunity.** Odborná literatura v souvislosti s venkovskou školou zpravidla na první místě uvádí její kulturní a společenský význam, funkci kulturního centra obce. Škola přitom nemá pouze konkrétní význam dějiště

kulturní události, ale též abstraktní význam společného tématu pro navázání hovoru a kontaktů mezi členy komunity, zejména mezi ženami (Bell, Sigsworth 1987; Trnková 2009; Witten a kol. 2001; Zemánek 2003). Proto se i v našich zájmových obcích objevilo hodnocení dopadu uzavření místní školy na společenský a kulturní život: *„Z mýho pohledu (…) bych řekla, že to mělo docela takovej negativní vliv na takovou tu kulturní část tý obce“* (paní Faltová).

V Česku, narozdíl od některých jiných zemí, budova venkovské školy většinou přímo neslouží shromažďování a setkávání obce. Poskytuje nanejvýš prostory pro pořádání drobných výstav spjatých se životem školy tak, jak např. popisuje Pamětní kniha ZDŠ Setěchovice (s. 124): „Žáci zdejší školy měli své práce vystaveny na velké nástěnce. Rodiče si tyto práce se zájmem prohlíželi.“ Důvod, proč se komunita v prostorách školy nescházela, je především ten, že se jednalo o velmi malou budovu s několika místnostmi, která nedisponovala například žádnou „společenskou halou“, o jejíž tradici hovoří Bell, Sigsworth (1987) či Witten a kol. (2001). Na českém venkově pokračuje po téměř několik století zvyklost scházet se při významných příležitostech (hody, bál, divadelní představení aj.) v sále místního hostince (Zemánek 2003). Komunistický režim na tuto tradici dále navázal výstavbou tzv. multifunkčních kulturních domů se společenskou místností/sálem. Ačkoli se, mimo jiné i architektonicky, jednalo o venkovu cizí městský prvek (Blažek 2004), místními obyvateli býval pro svoji větší kapacitu poměrně vítán: *„Tady totiž nebyla taková jako kulturní místnost žádná, prakticky. (…) Tady byla jedna taková místnost v hospodě, kde teda… no malá místnůstka, no ale tam v hospodě se posedělo, tam se zatancovalo. (…) Až potom se postavil ten jezedáckej dům, tak tam potom to bylo větší“* (pan Adámek). Tyto nové prostory skutečně sloužily pro setkávání obce a s jejich budováním nenacházela uplatnění ani prázdná školní budova po zrušení výuky v obci, která by na podobné účely mohla bývala mohla být přestavěna: *„Tadydle, my jsme postavili vobecní úřad* (v době, o níž se hovoří, národní výbor – pozn. autorky) *a máme tam právě i knihovnu, hasičárnu a nahoře je společenská místnost. A proto voni tu školu prodali, že tady máme tudletu budovu“* (pan Gabriel).

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

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

Množství komunistickým režimem pořádaných akcí vyžadujících přítomnost celého společenství mezi námi oslovenými respondenty navodilo dojem, že frekvence, kdy se lidé vídali, byla dříve vyšší. V mnoha případech tomu tak skutečně bylo a po roce 1989 se již celá komunita neschází, bez ohledu na uzavření či neuzavření školy jako jednoho z hlavních kulturních činitelů v obci. Důvody k setkávání lze ovšem nalézt v každé historické době. *„Ti, co se chtějí sejít, se sejdou. Takoví lidé přijdou vždycky a někteří nepůjdou nikam. To bývalo vždycky, i dříve"* (pan Erben). Ve většině modelových obcí existuje alespoň jedna významná příležitost v roce, při níž se vídá téměř celá obec, ať už se jedná o výroční schůzi zastupitelstva a občanů spojenou se společenským programem, sportovní klání, aktivity zájmových sdružení nebo církevní pouť. Úlohu školy v kulturním životě obce proto paní Faltová s ohledem na současný životní styl zpochybňuje: *„To jo, ale jako… asi, možná že ta škola už teďko v tej danej situaci… jako vůbec vnitrostátní, obecní, že by už takovej vliv asi na to taky neměla. Dneska maj lidi rychlejší život, jiný zájmy, že jo, takže ty děti taky možná už by to tolik neovlivnily."* Přesto se domníváme, že zapojení místní školy do nejrůznějších aktivit by mohlo frekvenci setkávání komunity zvyšovat a diversifikovat společenský život. Především však obohacovat kulturní rozměr života žáků, z nichž by se častěji stávali aktéři, nucení rozvíjet nové dovednosti, nežli pasivní konzumenti různých forem zábavy (viz výše uváděné stížnosti na nadměrnou dobu, kterou tráví dnešní mládež před televizní obrazovkou a u počítače).

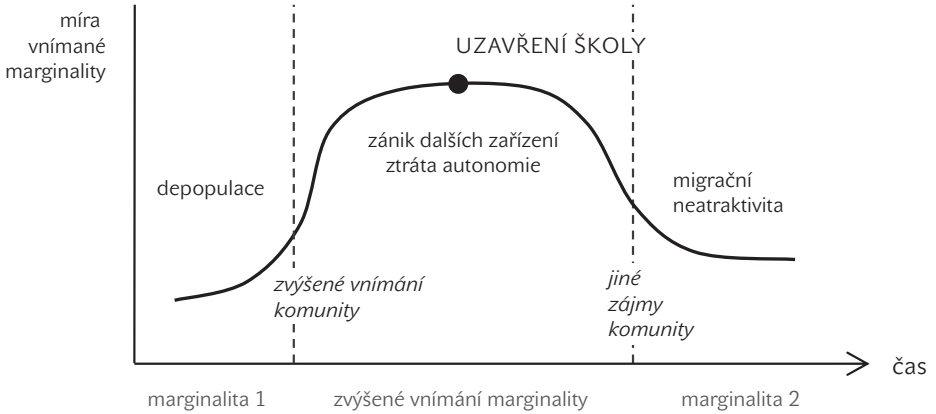
## 4.4. Marginalizace obce a proměny života místního společenství v souvislosti s uzavřením školy

Cílem kapitoly 4 bylo identifikovat dopady změn prostorové organizace základního vzdělávání v Česku ve druhé polovině 20. století na lokální prostředí ve venkovských periferních oblastech. Hlavní důraz byl kladen na hledání důsledků uzavírání malých venkovských škol pro život místních společenství. Pokoušeli jsme se nalézt souvislosti mezi uzavřením místní školy a prohlubování marginalizace sídel, obcí i celých regionů, které byly takovou událostí postiženy. Hledali jsme odpověď na otázku položenou v úvodu této studie: Jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence/neexistence základní školy v obci?

Odpověď na tuto otázku by mělo dávat schéma na obrázku 20, ačkoli představovaný model je odvozen z výsledků případových lokalit nacházejících jistým způsobem ve specifické pozici. Předně se jedná o periferní venkovské oblasti. Proto není v této chvíli zcela zřejmé, zda by vystihoval také pocity obyvatel těch sídel, která mají poměrně příznivou geografickou polohu, nelze je označovat za periferní/marginální (Pileček, Jančák 2011), a přesto zde došlo k uzavření školy. Události následující po zrušení výuky v sídle, znevýhodňování lokality z různých hledisek by v takovém případě byly možná vnímány ještě intenzivněji v kontrastu s počátečním příznivým stavem. Anebo naopak méně, jelikož takové sídlo/obec/region může i po uzavření místní školy / většího počtu škol vzhledem ke své příznivé geografické poloze zůstávat neperiferní. Druhý problém je podmíněn výběrem modelových lokalit pro náš výzkum, kdy se podařilo zajistit téměř výhradně sídla, v nichž škola zanikla během 70. let 20. století, a pouze jedno sídlo se školou, jejíž provoz byl pozastaven v roce 2006. Přesto si na základě porovnání případů se školami zrušenými během komunistického režimu a tou, kde došlo k uzavření až v transformačním období po roce 1989, a dále pak s poznatky odborníků z demokratických západních zemí troufáme tvrdit, že námi navržené schéma vztahu marginality sídla a uzavření základní školy školy lze zobecnit i na další území, včetně nesocialistických zemí. Totalitní režim a jeho politické nástroje probíhající procesy pouze urychlil a zintenzivnil.

Ústředním motivem obrázku 20 je tedy uzavření základní školy v obci (případně sídle). Událost je hodnocena místním obyvateli prostřednictvím míry vnímané marginality jejich obce (sídla). Zdůrazňujeme, že tato míra marginality není založená na objektivních, kvantifikovatelných kritériích, ale vyjadřuje subjektivní pocit místních obyvatel, tedy „vnímanou marginalitu". Osa *y* proto, spíše než exaktní stupnici, představuje hladinu vnímaného jevu odvozenou na základě výpovědí respondentů námi provedených hloubkových rozhovorů. Na ose *x* jsme s určitým zjednodušením vymezili v souvislostech s uzavřením školy tři časová období podle vnímané marginality obce (sídla) a jejích projevů: marginalita 1, zvýšené vnímání marginality a marginalita 2.

Nejdůležitější objektivně prokazatelnou komponentou doprovázející marginalizaci sídla, příčinou a důsledkem dalších procesů je depopulace. Ačkoli je




**Obr. 20 – Vnímání marginálního postavení obce v souvislosti s uzavřením základní školy**

ve schématu za depopulační období označena pouze fáze do uzavření školy, úbytky počtu obyvatel jsou pochopitelně zaznamenány v obdobné či dokonce vyšší míře i poté. Pro další období je však typická definitivní ztráta migrační atraktivity sídla bez základní občanské vybavenosti, obyvatelé se nejen vystěhovávají, ale na jejich místo ani nepřicházejí noví a populace, jejíž většina se nachází v postreprodukčním věku, neroste ani přirozenou měnou. Ačkoli o samotném procesu depopulace respondenti výslovně nehovořili, zmínili vždy jeho důsledek, který bezprostředně vedl k uzavření místní školy: nedostatek školou povinných dětí.

Pro první časové období před uzavřením školy v obci bylo charakteristické postupné snižování počtu obyvatel jakožto i potenciálních žáků z důvodu nevyhovujících životních podmínek v lokalitě. Respektive z důvodu existence lepších podmínek jinde, zejména v populačně větších sídlech mikroregionu (navíc preferovaných a zvýhodňovaných tehdejším politickým režimem) či centrálních oblastech státu. Klesající počet obyvatel a s ním i poptávka po službách měl za následek stále problematičtější, nerentabilní, organizačně nemožné a finančně zatěžující poskytování příslušných služeb v obci (sídle) ve stávající podobě. Obyvatelé postupně začínali vnímat nevýhodnou pozici svého sídla (2. časová etapa obrázku 20), jež se v rámci střediskové soustavy obcí dokonce výslovně označovala jako „ostatní nestředisková sídla“, tedy „bez významu“ (Perlín 1999). S uzavíráním provozoven a obslužných zařízení – které sloužilo mimo jiné i jako přímý důkaz nevýznamnosti sídla –, pocit marginality mezi obyvateli stále rostl, až dosáhl svého vrcholu v okamžiku, kdy už nebylo co vymístit. Uzavření základní školy tak stojí na vrcholu křivky jen pomyslně, neboť její problematice se tato publikace věnuje. S rostoucí intenzitou vnímané marginality obce či sídla však zároveň sílil i pocit sounáležitosti a jedinečnosti místního společenství, které se nezřídka kolektivně obracelo proti vnějšímu „nepříteli“, tj. nadřízeným správním úřadům, legislativním předpisům aj.

Obyvatelé proti uzavření příslušných zařízení argumentovali jejich dlouhou historií a dalšími souvisejícími událostmi vyhledávanými v obecní kronice, což dále utužovalo identitu komunity skrze znalost společné minulosti. Třetí fáze vnímané marginality obce (sídla) nastupuje poté, co už nedochází k nenadálým událostem, není proč demonstrovat jednotu komunity, život se stabilizuje, obyvatelé si zvykají na nové poměry, přizpůsobují se jim, nebo na ně reagují stěhováním z místa bydliště. Marginalita obce (sídla) je i nadále pociťována, ačkoli ve snížené míře. Jejím vždy přítomným vnějším projevem je migrační neatraktivita, chybějící autonomie (např. jako důsledek slučování obcí) a právě též absence obslužných zařízení. Členové komunity rozvíjejí své vlastní zájmy a tam, kde nefungovaly stabilní a pevné vazby mezi obyvateli v prvním časovém období „marginality 1", se celistvé územní uskupení tříští, jelikož komunita byla vybudována pouze účelově a přechodně na obranu několika společných zájmů, jež vymizely. Příležitost ke společnému setkávání celé obce však prokazatelně mizí ve všech případech. Neboť uzavření místních zařízení a institucí a individuální hledání jejich náhrady na jiném místě snižuje příležitost potkat sousedy. Eliminuje potřebu řešení problémů společných všem, hovoru o nich a také frekvenci setkání většího počtu lidí, které se více či méně pravidelně v daných institucích odbývalo (třídní schůzky ve škole, školou pořádané akce; v souvislosti s uzavřením jiných institucí pak např. mše v kostele, schůze zastupitelstva na obecním úřadě s případnou účastí občanů, setkání při nákupu v obchodě, posezení v restauračním zařízení).

Pozice samotné základní školy je mezi dalšími institucemi a obslužnými zařízeními výjimečná proto, že představuje službu pro potomky, pro „budoucnost obce/sídla" a ze základní trojice obcotvorných institucí (samosprávné, církevní a vzdělávací; Zemánek 2003) si v námi sledovaném období jako jediná stále zachovávala svůj původní význam a úlohu. Pozice církve se s postupující sekularizací společnosti, a zvláště pak v období komunistického režimu, velmi oslabila. Samospráva v totalitním státě neexistovala. Jedině vzdělávací funkce školy přetrvávala a ve venkovských oblastech navíc zabezpečovala funkce kulturní instituce.

Vztah mezi uzavřením základní školy jako jednoho ze základních obslužných zařízení, marginalizací sídel, obcí i celých regionů plošně postižených uzavíráním základních škol a částečně i stabilitou místní komunity tak lze vnímat jako vztah příčinně obousměrný a nevratný. A to zejména s ohledem na nevratnost procesu územní koncentrace funkcí (Hampl 2004). S postupným rozšiřováním dojížďkových regionů základních škol je velmi obtížné do budoucna předpokládat trend obnovování provozu malých venkovských škol, zvláště v periferních oblastech bez větších nadějí na populační růst a zvýšenou poptávku po tomto typu vzdělávání. Zvýšená pozornost by se měla proto věnovat lokalitám a regionům, kde k těmto událostem ještě nedošlo, které teprve stojí před potenciální hrozbou zániku základní školy. Řešení v podobě společného provozu jedné rentabilní školy několika obcemi se zabezpečením všech potřebných služeb (dojížďka veřejnou dopravou, stravování apod.) není sice v Česku prozatím

rozšířené a politickou reprezentací venkovských obcí kladně přijímané (Perlín, Šimčíková 2008), představuje nicméně prevenci proti marginalizaci regionů, přijatelnou dojížďkovou vzdálenost pro obyvatele, udržení vzdělávání v blízkém okolí bydliště i příležitost k formování širší regionální komunity a možnosti jejího setkávání. A zejména je v souladu s koncentračními a kooperačními schématy vývoje prostorové organizace společnosti (Hampl 2003).

# 5. Závěr

Touto publikací jsme se pokusili oživit diskusi o úloze a předmětu vědního oboru geografie vzdělávání (Hones, Ryba 1972; Johnston 2000; Wahla 1988) a zároveň reagovat na aktuální problémy zajištění rovného přístupu k základnímu vzdělávání jako důsledku významných proměn geografické organizace školského systému (viz např. Hampl 2004; Pacione 1984).

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

Zároveň je třeba dodat, že se jednotlivým tématům věnuje v geografii nestejná pozornost. V rámci výzkumu obecných zákonitostí vývoje prostorové organizace společnosti byly dostatečně postiženy i procesy charakterizující prostorovou organizaci vzdělávání (např. Hampl 2004). Ovšem samotnou otázku prostorových změn přístupu ke vzdělávání a územní rozdíly v poskytování vzdělávání geografové dlouhodobě neřeší. Analýza a interpretace tohoto vývoje na národní úrovni Česka se tak stala prvním krokem našeho výzkumu.

Ani třetí výše uvedená dimenze studia problematiky vzdělávání (vztah školy a územního společenství) nemá v geografii silnou tradici. Proto jsme čtvrtou kapitolu této publikace věnovali diskusi a hledání dopadů změn prostorové organizace základního vzdělávání na proměny lokálního a mikroreginálního prostředí. Hlavním účelem naší studie však nebylo pouze identifikovat dílčí, dosud opomíjené oblasti výzkumu prostorových aspektů vzdělávání. Chtěli jsme se především pokusit o vhodné propojení těchto témat na různých řádovostních úrovních, optikou systematické i regionální geografie, které by vedlo k hlubšímu pochopení celé problematiky.

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

Námi vyšetřené proměny sítě základních škol v Česku ve druhé polovině 20. století lze výstižně charakterizovat dvěma procesy: redukce a územní koncentrace. Ty mají za následek výrazný růst polarizace prostoru z hlediska přístupu k základnímu vzdělávání a následné zvyšování územních, a do jisté míry i společenských, nerovností, znevýhodňování a marginalizaci určitých částí systému. Procesy koncentrace základního vzdělávání do populačně větších a významově hierarchicky vyšších sídel a snižování počtu neúplných základních škol v sídlech na nejnižších stupních sídelní hierarchie probíhaly v Česku téměř po celé námi sledované období od poloviny 20. století do současnosti. Vykazovaly však odlišnou dynamiku v různých obdobích a značnou územní různorodost, zejména podle dichotomie jádro–periferie a město–venkov. V souhrnu lze tedy konstatovat, že vývoj sítě základních škol odráží obecné procesy, které lze pozorovat v proměnách geografické organizace společnosti tak, jak je definují v české geografické literatuře např. Hampl, Gardavský, Kühnl (1987) či Hampl (2005). Nejvyšší dynamiku změn ve školské síti jsme zaznamenali v 70. letech 20. století (úbytky počtu škol jsou nejvýraznější od školního roku 1961/62 do 1981/82). Toto období lze v podmínkách Česka považovat za závěr industriální fáze vývoje lidské společnosti (Hampl 2005). Tedy postupné ukončování procesu extenzivní koncentrace jevů (koncentrace obyvatel a produkce do center osídlení a hospodářství), kterou v 90. letech 20. století nahradily intenzivní vývojové tendence (koncentrace řídicích funkcí, moci, vztahů). Ke zrychlení koncentračních a polarizačních procesů na nižších regionálních úrovních (zejm. úroveň tehdejších okresů) v dané době dále výrazně přispěla

specifická politika totalitního režimu. Tou bylo uplatnění střediskové soustavy osídlení, která podporovala investice, výstavbu a obslužnost středně velkých sídel a totéž zakazovala v sídlech „nestřediskových", příliš malých (Musil 2002, Perlín 1999). Koncentraci základního vzdělávání do větších středisek napomáhala také tehdy převládající zásada vzdělávací politiky, že mají být budovány a podporovány moderní plně organizované školy (se všemi ročníky základního vzdělávání) v centrech osídlení na úkor malých neúplných škol. Tyto myšlenky nicméně ovlivňovaly ve stejné době i podobu organizace vzdělávání v nesocialistických zemích (viz Pacione 1984, Kvalsund 2009 aj.). Ve venkovských periferních oblastech navíc přibývaly oprávněné argumenty pro uzavírání škol v důsledku nízkého počtu žáků způsobeného depopulací těchto částí českého venkova, nejprve vlivem migračních úbytků a později i v souvislosti se změnami demografického chování obyvatelstva. V našem výzkumu se podařilo prokázat, že spolu statisticky souvisí intenzita úbytků škol a pokles hustoty zalidnění. Tyto faktory mají zásadní vliv i na proměny školské sítě v západních demokratických zemích přibližně od 80. let 20. století do současnosti. Pokles počtu škol na venkově je zde nicméně rozložen do delšího časového intervalu a jeho dynamika byla pociťována později než v socialistickém Československu. Pouze direktivní totalitní režim měl totiž pravomoc vynutit si redukci školské sítě v tak masovém měřítku a v tak krátkém čase. S ohledem na různost školských politik v každé zemi zažívají mnohé státy velmi intenzivní úbytky počtu škol až nyní, na počátku 21. století (Kalaoja, Pietarinen 2009; Kučerová, Kučera, Tantarimäki 2011). Ty mají souvislost s druhým demografickým přechodem (nízkou porodností a nedostatkem žáků) a snahou regionálních vlád omezovat nejrůznější výdaje v době hospodářské recese (Sherman, Sage 2011). Přestože došlo v Česku v 90. letech 20. století k zásadnímu poklesu plodnosti a porodnosti (Burcin, Kučera 1996), v této souvislosti jsme na našem území nezaznamenali příliš výraznou vlnu rušení základních škol. Školská síť totiž v té době již nevykazovala velké rezervy v počtech volných kapacit následkem předchozího uzavírání (Trnková 2006).

Podle výsledků našich analýzy změn v přístupu k základnímu vzdělávání se jako nejvíce znevýhodněné jeví oblasti, které jsou i jinými autory (např. Havlíček a kol. 2008; Marada 2001; Musil, Müller 2008) vymezované jako problémové s ohledem na jejich další charakteristiky. Jedná se o tzv. vnitřní periferie státu a řídce osídlené pohraničí. Za znevýhodněná jsme tato území označili proto, že zde došlo k nejvyšší redukci sítě základních škol mezi námi sledovanými roky a zároveň jsme podle časového průběhu uzavírání škol vyhodnotili změny v tamní školské síti jako příliš rychlé a náhlé. Během několika málo let zde došlo k prudkému poklesu počtu škol, na který nebyli dostatečně připraveni ani obyvatelé, ani vzdělávací zařízení, kam byli žáci přeškoleni. Tato náhlá a plošně rozsáhlá změna zavedeného stavu byla skutečným negativem procesu uzavírání a slučování škol. Samo o sobě nelze totiž uzavírání škol hodnotit jako negativní proces, jelikož se jedná o proces svým způsobem nevyhnutelný a podmíněný širšími společenskými změnami. To, co bývá vnímáno nepříznivě,

jsou důsledky tohoto procesu, které se mohou na nižších řádovostních úrovních výrazně promítnout do dalšího rozvoje lokalit či mikroregionů. Lokality i celé regiony postižené vysokou intenzitou uzavírání základních škol se kombinací a kumulací celé řady znevýhodňujících faktorů často stávají v rámci systému periferní (marginální) nebo se v důsledkem takových událostí jejich periferност (marginalita) prohlubuje. Proti těmto znevýhodněným regionům existují oblasti, které vykazují dostatečný počet žáků a stabilní školskou síť (např. širší zázemí Prahy, severní části Česka a nížiny Moravy). Mnohá sídla v zázemí největších českých měst se dokonce v současnosti potýkají s krátkodobým nedostatkem volných kapacit ve třídách, kdy k zápisu do škol přicházejí silnější populační ročníky počátku 21. století a zároveň vzrostl počet obyvatel v tamních sídlech v důsledku jejich migrační atraktivity a masivní nové výstavby (viz Ouředníček, ed. 2006).

Marginalizace lokalit či regionů nemusí být vždy doložitelná hodnotami kvantitativních charakteristik. Může se jednat o „pouhý" pocit místních obyvatel, že žijí v periferní/marginální lokalitě/oblasti, pocit sociální nespravedlnosti, segregace. Takové smýšlení se pak samo o sobě stává velmi významnou překážkou rozvoje a je často spojené s celkovou degradací žitého prostoru (Chromý a kol. 2011). Proto jsme se pokusili prostřednictvím terénního výzkumu v zájmových lokalitách Česka identifikovat důsledky proměn sítě základních škol pro každodenní život místních společenství. Pro tento účel jsme zvolili výhradně venkovská periferní území, kde jsme předpokládali největší kumulaci negativních dopadů uzavírání škol a následné rozvojové problémy. Hlavní důraz byl kladen na analýzu proměn fungování místních komunit, jelikož jsme vycházeli z poznatků mnoha odborníků, že venkovská škola plní pro své zázemí řadu dalších důležitých funkcí a služeb a představuje kulturní centrum obce (např. Bell, Sigsworth 1987; Karlberg-Granlund 2009; Kvalsund 2004a; Miller 1995; Trnková 2009; Zemánek 2003). Na této úrovni sledování jsme z metodologického hlediska představili v geografii zřídka užívané metody analýzy kvalitativních dat, která mají však ve společenských vědách obecně silnou tradici (Švaříček, Šeďová a kol. 2007).

Nižší měřítkovou úroveň sledování jsme se také pokusili využít k interpretaci příčin redukce školské sítě v různých časových obdobích, které jsme nebyli schopni vysvětlit na řádovostní úrovni celého státu. Během analýzy vývoje sítě základních škol v Česku jsme totiž identifikovali několik širších oblastí (zejm. východní část Českomoravské vrchoviny, střední Moravu a Turnovsko/Semilsko), kde došlo k masovému rušení škol (především neúplných) o téměř 10 let později než v ostatních regionech. Při volbě modelových lokalit, které musely splňovat i další předem definovaná kritéria, se nám však nepodařilo postihnout časové hledisko uzavírání základních škol. Až na jediný případ byla ve všech našich modelových lokalitách základních škola uzavřena během druhé poloviny 70. let. Přesto lze s jistou opatrností vyslovit závěr, že zdánlivá rozdílnost vývoje školské sítě ve jmenovaných oblastech nebyla ve skutečnosti tak výrazná, jelikož většina sledovaných škol byla uzavřena z obdobných důvodů a časový rozdíl

v jejich uzavírání nepřesáhl 10 let. Uzavírání bylo tedy zapříčiněno obdobnými procesy a událostmi.

Přítomnost či nepřítomnost základní školy v příslušném sídle i širším regionu pochopitelně nejvíce ovlivňuje počet žáků, případně též mladších dětí, které se v budoucnu stanou školou povinnými. Uzavření školy je nevyhnutelným důsledkem nedostatečné poptávky po této službě. Počet žáků klesne pod „záchovnou" mez, od které již není možné kolektivní vzdělávání uspokojivě realizovat, nebo pod hranici, od níž se zřizovateli (v Česku zpravidla obecnímu zastupitelstvu) jeví další provoz zařízení jako neúnosný, nehospodárný, méně výhodný než jiné řešení. Zároveň většinou nebývá ani naděje na změnu tohoto nepříznivého stavu v blízké budoucnosti. To platí pro jakýkoli časový okamžik druhé poloviny 20. století – pro modelové lokality, kde došlo k uzavření místní školy v 70. letech, i pro tu, v níž bylo vyučování pozastaveno v roce 2006. Významnou rozdílnost příčin, stejně jako důsledků rušení základních škol jsme tedy z časového hlediska v našem výzkumu nezaznamenali, dokonce ani v porovnání se zkušenostmi ze zahraničí, ze zemí, které nebyly ovlivněny politikou komunistického režimu. To, v čem byl identifikován zásadní rozdíly v uzavírání škol v období totality, byl způsob provedení tohoto aktu, způsob jednání dotčených orgánů s místním společenstvím, absence zohlednění dopadů a charakter přijatých opatření. Orgány komunistického státu rozhodující o podobě a umístění škol si z pozice své moci mohly dovolit téměř bez udání důvodu a ve velmi krátké časové lhůtě příslušnou školu uzavřít. Oficiálně udávaný důvod se mnohdy jevil místním obyvatelům jako nepodložený a nedostatečný. Nátlak autorit nebyl (není) výjimečný ani v demokratických zemích (Bell, Sigsworth 1987; Corbett 2010; Tantarimäki 2011). Nicméně obyvatelé zde dostávali větší prostor pro veřejné vyjádření svých argumentů a disponovali širší škálou prostředků pro zvrácení osudu rušené školy nebo zmírnění vzniklých následků (Basu 2007).

Z našich dosavadních zjištění na mikroregionální a lokální úrovni jsme tedy schopni zobecnit, že uzavření základní školy, zvláště ve venkovských periferních oblastech, nevyhnutelně vede k: (1) růstu marginality/periferiality území (lokality) a snížení jeho (jejího) rozvojového potenciálu (oslabení či ztráta autonomie místního společenství, snížení až ztráta migrační atraktivity); (2) oslabení utváření sociálního kapitálu, tedy opět snižování vnitřního rozvojového potenciálu (ztráta jednoho z jednotících prvků místního společenství, absence kulturní instituce a prostředníka v udržování/reprodukci lokální/regionální identity); (3) destabilizaci místního společenství (ztráta organizátora společenských aktivit, a tedy pokles příležitostí k interakci, komunikaci a setkávání v rámci komunity). Mimo to si uzavření místní školy vynucuje dojížďku žáků do jiné školy v regionu. To představuje znevýhodnění těchto žáků (a rodičů) z hlediska časového i finančního a omezení možností jejich dalšího vzdělávání a rozvoje osobnosti. (Např. jinak velice kladně hodnocená návštěva volnočasových aktivit v místě dojížďky je výrazně závislá na frekvenci spojů veřejné dopravy. Žák má tedy jen striktně časově vymezený úsek, kdy se může věnovat

svým zájmům a přátelům, do doby, než je nucen se přepravit do místa bydliště.).

Na hlavní výzkumnou otázku položenou v úvodu – jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence či neexistence základní školy v obci – tak můžeme odpovědět následovně: Marginalizace obcí i celých regionů není primárně důsledkem uzavření školy či většího počtu škol, ale spíše příčinou tohoto uzavření. Celkový nepříznivý vývoj území z hlediska hospodářského, sociálního, demografického či kulturního, podmíněný jak vnitřními faktory (např. kvalita lidského a sociálního kapitálu), tak mnohem častěji faktory vnějšími (obecnou proměnou geografické organizace společnosti, např. územní koncentrací nejrůznějších provozovaných aktivit z důvodu větších hospodářských úspor) má za následek klesající poptávku po do té doby běžných službách. Poptávka klesá jak z důvodu snižujícího se počtu obyvatel, tak jejich koupěschopnosti. Tím se poskytování daných služeb stává stále problematičtější, nerentabilní, organizačně nemožné. Nevyhnutelně pak vede k přijetí určitého opatření, nejčastěji ke zrušení nebo omezení příslušné služby v místě. To vyvolává další prohloubení nepříznivé situace a ztížení životních podmínek, tedy pokračující marginalizaci území podle principu kumulativních negativních mechanismů definovaných již Myrdalem (1957; srovnej Blažek, Uhlíř 2002). V této fázi vývoje většina obyvatel pociťuje marginalitu/perifernost svého území, velké množství jeho charakteristik vnímá jako nepříznivé, je citlivější k neúspěchům. Vnímaná marginalita je velmi vysoká a umocňuje ji symbol v podobě uzavřených provozoven poskytovatelů služeb, včetně budovy základní školy. Prolomit tento bludný kruh je pak stále obtížnější. Zvláště pokud je destabilizována místní komunita tím, že jednotlivci či menší skupiny se více uzavírají do sebe proto, aby hledali východisko z nepříznivé situace individuálně, nebo proto, že neexistuje vhodné klima ani příležitosti pro společná setkávání a uvolnění části stresu (Witten a kol. 2001).

Ačkoli je v tomto smyslu redukce sítě základních škol při současném společenském vývoji nevyhnutelná, lze jmenované nepříznivé dopady výrazně zmírnit přijetím opatření ohleduplnějších k udržitelnosti rozvoje venkovských lokalit. Předně je třeba se vyvarovat příliš náhlých a rychlých změn stavu bez přiměřené náhrady. Uzavírání základních škol tak, jak výhradně probíhalo v období komunistického režimu, je nepřijatelné. Sell, Leistritz, Thompson (1996), Bell, Sigsworth (1978) aj. uvádějí k lokálnímu rozvoji i stabilitě a regionální identitě místní komunity mnohem citlivějších způsoby slučování škol tak, aby obyvatelé neztratili možnost rozhodování, participace a především „rovnost hlasů" v rámci nové formy organizace vzdělávání. Aby cítili, že škola je stále „jejich". Je to určitá obdoba fúze firem, kdy často zůstává i tlak na využití, „život" všech školních budov sloučených pod jedinou organizaci. K takovému společnému provozování jedné rentabilní školy více samosprávnými jednotkami, tj. obcemi v případě Česka, však prozatím chybí politická podpora. Mezi obcemi přetrvává velmi silný konkurenční boj o zdroje a společná vůle ke spolupráci

je vzácná. To vyplývá z negativní historické zkušenosti s politikou střediskové soustavy osídlení a z nefungující praxe současných forem spolupráce na mikroregionální úrovni (např. i těch podporovaných Evropskou unií), resp. z jejího nepochopení (Perlín, Šimčíková 2008).

Poněkud překvapivé je potom zjištění, že mnoho obyvatel venkovských periferních území nedává malým školám velkou naději na budoucí existenci a dokonce je považuje v jistém ohledu za přežitek. Možná také z důvodu, že většina našich modelových škol byla uzavřena již v 70. letech 20. století a v myslích obyvatel byla spojována s dobami jejich vlastního dětství, s dobami minulými. Účastníci našich hloubkových rozhovorů i představitelé veřejné správy v předvýzkumu sice vyzdvihli klady malé vesnické školy v obci jako například bezpečné a rodinné prostředí pro vzdělávání, „blízkost" učitele k žákům i školy k rodičům a obci, snadná možnost učení se praxí v terénu. Zároveň však vyjádřili pochybnosti nad kvalitou vzdělávání v těchto zařízení v dnešní době, jež si v řadě ohledů žádá úzce specializované dovednosti a znalosti, které malá venkovská škola nemůže zajistit. Práce s počítačem a jazyková vybavenost byly nejčastěji uváděné nároky, stejně jako respondenti oceňovali širší nabídku volnočasových aktivit ve městech a sportovní zázemí velkých škol. Přesto je otázkou, zda si jmenované poznatky a dovednosti nemohou stejně dobře osvojit i žáci v malé škole, kterou lze např. také vybavit počítači. Kvalsund (2004b) ve svém výzkumu dokonce prokazuje vhodnost prostředí malých (malotřídních) venkovských škol pro výrazně lepší učení se vzájemné spolupráci a toleranci mezi žáky (různého věku a pohlaví), která je v současné společnosti neméně ceněná. I potenciální zaměstnavatelé výslovně požadují po svých pracovnících dovednost práce v týmu a zodpovědnost (Kasíková 2007). Není v tomto ohledu práce venkovských škol dokonce pokrokovější?

Jak již bylo v této publikaci zmíněno, více než půl století trvající „boj" mezi zastánci malých venkovských škol a jejich odpůrci můžeme prohlásit za soupeření dvou ideologií (Bell, Sigsworth 1987). Té, která klade větší důraz na osobní přístup učitele k žákům, školy k rodičům a obhajujíce důležitost malých škol, těží z jejich předností blízkosti a snadné spolupráce. Proti vystupují vyznavači ideologie koncentrace výuky do menšího počtu velkých škol, které naopak profitují ze své velikosti podle ekonomických zásad úspor z rozsahu, mohou si dovolit větší specializaci a orientují se na profilaci absolventa s výraznějšími rysy individualismu. Ačkoli v teoretické rovině se jedná o dva odlišné myšlenkové směry, v praxi jsou malé i velké školy součástí jediného vzdělávacího systému daného státu, fungují pospolu a vzájemně se ovlivňují. Přesto najdeme státy, zejména ty s extrémně odlišnými životními podmínkami v řídce zalidněných venkovských oblastech, kde existují dva oddělené zákony pro školy ve městech a na venkově (Bell, Sigsworth 1987; Bryant, Grady 1990). Vzhledem k tomu, že právní řády všech hospodářsky vyspělých zemí zaručují všem občanům bez rozdílu rovnost v přístupu ke vzdělávání a ke stejnému kurikulu, neměla by oddělenost zákonů mít vliv na nic jiného než na správu a řízení příslušných institucí. Stejně tak je ovšem podle Solstada (1997) v rozporu s principem

rovného přístupu ke vzdělávání skutečnost, že většina malých škol se potýká s hrozbou uzavření. Jako vhodný krok se proto např. jeví odstranění alespoň dílčího znevýhodnění těchto malých škol, který byl učiněn v české legislativě. V roce 2009 došlo ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.; novela č. 49/2009 Sb.) k vypuštění hranice minimálního počtu žáků ve třídách, čímž je ponechána svobodná volba obci (zřizovateli školy), za jakých podmínek chce svoji školu provozovat. Místní společenství tak získává příležitost se svobodně rozhodnout, zda jí větší úspory přinese uzavření školy, nebo škola přináší jiné hodnoty a plní důležité funkce, jichž se nelze vzdát i za cenu vyšších finančích výdajů.

Naší snahou bylo pojednávat o vývoji i současném stavu školské sítě a interpretovat jejich podmíněnosti a důsledky co možná nejobjektivněji, nestranit ani jednomu z výše zmíněných přístupů k prostorové organizaci vzdělávání. To, že klademe důraz na diskusi postavení malých venkovských škol, je podmíněno spíše tematickým zaměřením našeho výzkumu na rozvojové problémy venkova a znevýhodněných oblastí. Pokoušíme se upozornit na jistý rozpor, kdy na jedné stejně nelze mít v prostředí malé vesnice velikou školu městského typu, na straně druhé však nemůže venkovský prostor zůstat zcela bez vybavení vzdělávací službou či s její značně obtížnou dostupností. A obdobně do měst se bude velmi obtížně masově implementovat škola s rysy venkovské malotřídky, přesto velká škola s převahou anonymních vztahů (vnitřních i vnějších) nepředstavuje ideální prostředí pro vzdělávání, výchovu a socializaci. Domníváme se, že jedním z hlavních úkolů (nejen české) pedagogiky a vzdělávací politiky zůstává zlepšení image venkovské školy a prezentace jejích kvalit, možného prospěchu pro komunitu a nároku na její existenci i v dnešní době. Problémem je totiž, že i samotná příprava na učitelské povolání často zůstává bez dostatečné specializace pro práci v malotřídních školách, které dosud představují významný podíl na celkovém počtu základních škol (Pietarinen, Meriläinen 2008; Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Poznání charakteru dlouhodobého vývoje školské sítě, interpretaci jeho příčin a důsledků, které tato publikace přináší, lze uplatnit v decizní sféře v oblasti školské politiky vybraného územního celku i při formulaci celkové rozvojové strategie jednotlivých regionů. Představili jsme široké spektrum faktorů, které je třeba vzít v úvahu při rozhodování o uzavření základní školy v každé obci, abychom ukázali složitou povahu tohoto aktu a jeho provázanost s řadou dalších jevů a procesů. Taková událost je v každém případě závažným rozhodnutím pro budoucí vývoj lokality i regionu a rozhodně by se k ní měli mít možnost vyjádřit všichni obyvatelé (Tantarimäki 2011). Podoba školské sítě totiž v souhrnu závisí na rozhodnutí a jednání každého jedince, na jeho volbě.

# Literatura


ÅBERG-BENGTSSON, L. (2009): The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. International Journal of Educational Research, 48, s. 100–108.

AUC – Geographica, XXIX, Supplementum. Praha 1994, 199 s.

ANDERSON, M. (2010): Inclusive Thinking and Praktice in Small School and Community Cultural Contexts. Ústní prezentace na mezinárodní konferenci ECER „Change culture education", Helsinki.

ARUM, R. (2000): Schools and Communities: Ecological and Institutional Dimensions. Annual Review of Sociology, 26, s. 395–418.

ASTONE, N. M., NATHANSON, C. A., SCHOEN, R., KIM Y. J. (1999): Family Demography, Social Theory, and Investment in Social Capital. Population and development review, 25, č. 1, s. 1–31.

BAJERSKI, A. (2011): Organizacja przestrzenn i funkcjonowanie usług edukacyjnych w aglomeracji poznańskiej. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, 100 s.

BASU, R. (2007): Negotiating acts of citizenship in an era of neoliberal reform: The game of school closures. International Journal of Urban and Regional Research, 31, č. 1, s. 109–127.

BAŠOVSKÝ, O., MLÁDEK, J. (1989): Geografia obyvateľstva a sídiel. Univerzita Komenského, Bratislava, 221 s.

BELL, D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. Basic Books, New York, 507 s.

BELL, A., SIGSWORTH, A. (1987): The Small Rural Primary School: A Matter of Quality. Routledge, London, 295 s.

BERTRAND, Y. (1998): Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha, 247 s.

BLAŽEK, B. (2004) : Venkovy: anamnéza, diagnóza, terapie. ERA, Brno, 184 s.

BLAŽEK, J. (1996): Meziregionální rozdíly v České republice v transformačním období. Geografie, 101, č. 4, s. 265–277.

BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D. (2002): Teorie regionálního rozvoje. Karolinum, Praha, 211 s.

BLOOM, A. (1997): Our Virtue (Introduction to The Closing of the American Mind). In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford, Oxford University Press, s. 498–508.

BONDI, L, MATTHEWS, M. H., eds. (1988): Education and society: studies in the politics, sociology and geography of education. Routledge, London, 332 s.

BOOTH, C., ed. (1892): Life and Labour of the People in London, III. London, 200 s.

BOURDIEU, P. (1997): The Forms of Capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 46–58.

BOURDIEU, P. (1980): Le capital social. Actes de la Rechereche en Sciences Sociales, 31, č. 1, s. 2–3.
BOURDIEU, P. (2000): Outline of a theory of practice. Cambridge University Press, Cambridge. s. 248.
BRADFORD, M. (1991): School-performance indicators, the local residential environment, and parental choice. Environment and Planning A, 23, s. 319–332.
BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., ČAPEK, V., KOTÁSEK, J. (2000): Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. Pedagogika, XLX, č. 1, s. 23–37.
BROWN, P., HALSEY, A. H., LAUDER, H., WELLS, A. S. (1997): The Transformation of Education and Society: An Introduction. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 1–44.
BRYANT, M. T., GRADY, M. L. (1990): Community Factors Threatening Rural School District Stability. Research in Rural Education, 6, č. 3, s. 21–26.
BULÍŘ, M. (1990): Základní školství v ČSR (Retrospektiva let 1780–1989). ČSÚ, Praha, 30 s.
BURCIN, B., KUČERA, T. (2003): Perspektivy populačního vývoje České republiky na období 2003–2065. DemoArt, Praha, 29 s. + příl.
BURCIN, B., KUČERA, T. (2007): Nepublikované výsledky prognostického odhadu populačního vývoje.
BURDA, T. (2003): „Nové okresy" ve světle reformy veřejné správy. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 114–123.
BUTLER, T., HAMNETT, CH. (2007): The Geography of Education: Introduction. Urban Studies, 44, č. 7, s. 1161–1174.
BYRNE, D., ROGERS, T. (1996): Divided Spaces – Divided School: An Exploration of the Spatial Relations of Social Division. Sociological Research Online, 1, č. 2.
CLOKE, P., PHILO, C., SADLER, D. (1991): Introduciton: Changing Approaches to Human Geography. In: Cloke, P., Philo, C., Sadler, D.: Approaching Human Geography. Chapman, London, s. 1–27.
CORBETT, M. (2010): Wharf talk, home talk and school talk: Politics, language and the complexity of place-based education in a coastal community. In: Jackson, A., Schafft, K. (eds.): Rural education in the 21st Century. Penn State University Press, College Park PA (v tisku).
COLEMAN, J. S. (1997): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 81–95. From American Journal of Sociology, 94, Supplement (1988), s. 95–120.
COOK, P., PICCALUGA, A., eds. (2006): Regional Development in the Knowledge Economy. Routledge, London and New York, 279 s.
ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001): Psychologie pro učitele. Portál, Praha, 655 s.
ČAPKA, F., SLEZÁK, L., VACULÍK, J. (2005): Nové osídlení pohraničí českých zemí po druhé světové válce. Cerm, Brno, 359 s.
ČERMÁK, Z. (1996): Transformační procesy a migrační vývoj v České republice. In: Hampl, M. a kol.: Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. DemoArt, Praha, s. 179–197.
ČERMÁK, Z., HAMPL, M., MÜLLER, J. (2009): Současné tendence vývoje obyvatelstva metropolitních areálů v Česku: Dochází k významnému obratu? Geografie, 114, č. 1, s. 37–51.

DEMEL, Z. (2008): Pod dohledem církevních tajemníků. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno, 323 s.

DeYOUNG, A. J. (1987): The Status of American Rural Education Research: An Integrated Review and Commentary. Review of Educational Research, 57, s. 123–148.

DISMAN, M. (2002): Jak se vyrábí sociologická znalost. Karolinum, Praha, 374 s.

DOSTÁL, P., MARKUSSE, J. (1989): Rural settlements networks and elementary service provision: two scenarious for the matching of demand and supply. In: Clark, G., Huigen, P., Thissen, F. (eds.): Planning and the Future of the Countryside: Great Britain and the Netherlands. Netherlands Geographical Studies, s. 62–78.

DVOŘÁK, D. (2002): Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího systému. In: Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: Školní didaktika. Portál, Praha, s. 149–163.

DYSON, A. (2008): Beyond the school gate: Schools, communities and social justice. Orbis Scholae, 2, č. 2, s. 39–54.

EAGLETON, T. (1997): International books of the year. Times Literary Supplement, Prosinec 5, s. 11.

EMMEROVÁ, K. (2000): Malotřídky v současném prostředí českého venkova. Sborník prací Filozofické fakuty Brněnské univerzity, U 3–4. Masaryk University in Brno, s. 81–96.

FAULKNER, G., BULIUNG, R., FLORA, P., FUSCO, C. (2009): Active school transport, physical acitivity and body weight of children and Youth: a systematic review. Preventative medicine, 48, č. 1, s. 3–8.

FIALA, P. (2007): Laboratoř sekularizace. Centrum pro studium demokracie a kultury. Brno, 183 s.

FIELD, J. (2003): Social capital. Routledge, London. 165 s.

FLETCHER, J. (1851): Education, national, voluntary and free. James Ridgway, http://books.google.cz/books?id=t10BAAAAQAAJ&dq=Fletcher+Education,+National+-voluntary+and+Free&printsec=frontcover&source=bl&ots=1lFO0viSct&sig=NOsPG_fa5dqUAOmeazRiienr7zc&hl=cs&ei=gXMVSrzjKM2ksAb_n9i8Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#PPA91,M1, London, 91s. + přílohy.

FLORIÁN, P. (2009): Problematika romské komunity v České republice po vstupu do Evropské unie. Diplomová práce. Metropolitní univerzita Praha, Praha, 112 s.

GEIPEL, R. (1968): Bildung planung und Raumordnung. Diesterweg, Frankfurt-am-Main, 198 s.

GIDDENS, A. (1979): Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. University of California Press, Berkeley, 249 s.

GILLETTE, J. M. (1928): Sociologie venkova. Ústřední svaz agrárních akademiků, Praha, 494 s.

GOLDSTEIN, H. (1987): Multilevel Models in Educational and Social Research. Charles Griffin, London, 98 s.

GRISTY, C. (2011): The School Bus: A Facilitator and Barrier to School Attendance. Ústní prezentace na mezinárodní konferenci ECER „Urban Education", Berlin.

GREEN, B., LETTS, W. (2007): Space, equity, and rural education. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters. Routledge, New York, s. 57–76.

GULSON, K. N., SYMES, C., eds. (2007): Knowing one's place. Educational theory, policy, and the spatial turn. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters. Routledge, New York, s. 1–16.

HAGEN, T. (1992): Skulen og busettinga. Demografiske konsekvensar av ulike skulemønster (School and places where people live. Demographical consequences of different school patterns). Raport nr 9212. Møreforsking, Volda.
HALFACREE, K. H. (1993): Locality and Social Representation: Space, Discourse and Alternative Definitions of the Rural. Journal of Rural Studies, 9, č. 1, s. 23–37.
HALL, P. A. (1999): Social Capital in Britain. British Journal of Political Science, 29, č. 3, s. 417–461.
HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, P., WELLS, A. S., eds. (1997): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, 819 s.
HAMNETT, CH. (2003): Unequal city: London in the global arena. Routledge, London, 292 s.
HAMPL, M. (1996): Teorie geografické organizace společnosti. In: Hampl, M. a kol.: Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. DemoArt, Praha, s. 13–34.
HAMPL, M. (1998): Realita, společnost a geografická organizace: hledání integrálního řádu. Karolinum, Praha, 110 s.
HAMPL, M. (2000): Pohraniční regiony České republiky: současné tendence rozvojové diferenciace. Geografie, 105, č. 3, s. 241–254.
HAMPL, M. (2003): Diferenciace a zvraty regionálního vývoje Karlovarska: unikátní případ nebo obecný vzor? Geografie, 108, č. 3, s. 173–190.
HAMPL, M. (2004): Současný vývoj geografické organizace a změny v dojížďce za prací a do škol v Česku. Geografie, 109, č. 3, s. 205–222.
HAMPL, M. (2005): Geografická organizace společnosti v České republice: transformační procesy a jejich obecný kontext. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 147 s.
HAMPL, M., GARDAVSKÝ, V., KÜHNL, K. (1987): Regionální struktura a vývoj systému osídlení ČSR. Univerzita Karlova v Praze, Praha, 255 s.
HAMPL, M., MÜLLER, J. (1998): Jsou obce v České republice příliš malé? Geografie, 103, č. 1, s. 1–12.
HAMPL, M. a kol. (1996): Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. DemoArt, Praha, 395 s.
HANNUM, W. H., IRVIN, M. J., BANKS, J. B., FARMER, T. W. (2009): Distance Education Use in Rural Schools. Journal of Research in Rural Education, 24, č. 3, 15 s.
HARGREAVES, L., KVALSUND, R., GALTON, M. (2009): Reviews of reserach on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. International Journal of Education Research, 48, s. 80–88.
HAVLÍČEK, T., HUPKOVÁ, M. (2008): Religious landscape in Czechia: new structures and trends. Geografie, 113, č. 3, s. 302–319.
HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P. (2001): Příspěvek k teorii polarizovaného vývoje území se zaměřením na periferní oblasti. Geografie, 106, č. 1, s. 1–9.
HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., JANČÁK, V. MARADA, M. (2008): Innere und äussere Peripherie am Beispiel Tschechiens. Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 150, s. 299–316.
HENDL, J. (2004): Přehled statistických metod zpracování dat. Portál, Praha, 583 s.
HERBER, V. (2005): Několik poznámek k proměnám geografie a geografického vzdělávání. Seminář Historie a škola IV., MŠMT ČR, http://www.msmt.cz/vzdelavani/program-seminare-historie-a-skola-iv (21. 5. 2009).

HINTNAUS, L., ed. (1969): Problémy výchovy a vzdělávání venkovské mládeže. Sborník příspěvků z konference. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice, 252 s.

HLEDÍKOVÁ, Z., JANÁK, J., DOBEŠ, J. (2007): Dějiny správy v českých zemích o dpočátků státu po současnost. Lidové noviny, Praha, 570 s.

HOLLOWAY, S. L., JÖNS, H. (2012): Geographies of education and learning. Transactions of the Institute of British Geographers, 37, s. 482–488.

HOLT-JENSEN, A. (1999): Geography: history and concepts. A student's guide. London, Sage, 228 s.

HONES, G., RYBA, R. (1972): Why not a geography of education? Journal of Geography, 71, č. 3, s. 135–139.

HORSKÁ, P., MAUR, E., MUSIL, J. (2002): Zrod velkoměsta, Urbanizace českých zemí a Evropa. Paseka, Praha a Litomyšl, 351 s.

HULÍK, V., ŠÍDLO, L., TESÁRKOVÁ, K. (2008): Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání a faktory ovlivňující její regionální diferenciaci. Studia Paedagogica, Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 13–34.

HUNTINGTON, S. P. (2001): Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu. Rybka Publishers, Praha, 447 s.

HULÍK, V., TESÁRKOVÁ, K. (2009): Dopady demografického vývoje na vzdělávací soustavu v České republice. Orbis Scholae, 3, č. 3, s. 7–23.

HUPKOVÁ, M. (2010): Family networking in Czech countryside: funeral ceremony as a factor of preservation of relationships of families in Czech countryside. Geographica Polonica, 83, č. 2, s. 23–36.

HURBÁNEK, P. (2005): Vybrané teoreticko-metodologické aspekty vymedzenia prihraničia. In: Wahla, A. (ed.): Transformační procesy 1990–2005: Sborník příspěvků z Mezinárodní geografické konference v Ostravě 10.–11. 10. 2005. Ostravská univerzita, Ostrava, s. 87–92.

HYNEK, A. (2002): Výzvy helsinského sympozia IGU pro České geografické vzdělávání. Geografie, 107, č. 4, s. 396–406.

CHROMÝ, P. (2003): Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 163–178.

CHROMÝ, P. (2004): Historická a kulturní geografie a nové přístupy v regionálním studiu. Dizertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 60 s. + přílohy.

CHROMÝ, P., JANČÁK, V., MARADA, M., HAVLÍČEK, T. (2011): Venkov – žitý prostor: regionální diferenciace percepce venkova představiteli venkovských obcí v Česku. Geografie, 116, č. 1, s. 23–45.

CHROMÝ, P., MARADA, M., HAVLÍČEK, T., VONDRÁČKOVÁ, P. (2010): Sociální kapitál jako faktor rozvoje periferních oblastí: analýza vybraných složek sociálního kaitálu v typově odlišných periferiích Česka. Geografie, 115, č. 2, s. 207–222.

ILLNER, M. (2001): Formování lokálních mocenských elit se zvláštním zřetelem na úlohu starostů měst. In: Hampl, M. a kol.: Regionální vývoj: specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 251–274.

JANČÁK, V. (2001): Příspěvek ke geografickému výzkumu periferních oblastí na mikroregionální úrovni. Geografie, 106, č. 1, s. 26–35.
JANČÁK, V., CHROMÝ, P., MARADA, M., HAVLÍČEK, T., VONDRÁČKOVÁ, P. (2010): Sociální kapitál jako faktor rozvoje periferních oblastí: analýza vybraných složek sociálního kapitálu v typově odlišných periferiích Česka. Geografie, 115, č. 2, s. 207–222.
JANČÁK, V., HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., MARADA, M. (2008): Regional differentiation of selected conditions for the development of human and social capital in Czechia. Geografie, 113, č. 3, s. 269–284.
JELÍNKOVÁ, V., SMOLKA, R. (1989): Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921. Ústav školských informací, Praha, 50 s.
JEŘÁBEK, M., DOKOUPIL, J., HAVLÍČEK, T. a kol. (2004): České pohraničí – bariéra nebo prostor zprostředkování. Academia, Praha, 296 s.
JOHNSTON, R. J. (1997): Geography and Geographers. Anglo-American Human Geography Since 1945. Arnold, London, 475 s.
JOHNSTON, R. J. (2000): Education, geography of education. Johnston, R. J. a kol. (eds.): The Dictionary of Human Geography, Blackwell, Oxford, s. 203–204.
KALAOJA, E., PIETARINEN, J. (2009): Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. International Journal of Educational Research, 48, s. 109–116.
KALLABOVÁ, E. (2002): Vzdělávací funkce malých moravských měst – možný nástroj jejich hierarchizace. Geogreafické informácie, 7, 1. diel, Sborník z XIII. kongresu SGS, Nitra.
KARLBERG-GRANLUND, G. (2009): Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur (Understanding the great in the small. Pedagogy, culture and structure of the village school). Dizertační práce. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi in Vasa, Vaasa, 353 s.
KÁRNÍKOVÁ, L. (1965): Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754–1914. ČSAV, Praha, 401 s.
KASÍKOVÁ, H. (2007): Kooperativní učení. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha, Grada, s. 183–188.
KEARNS, R., LEWIS, N., McCREANOR, T., WITTEN, K. (2009): 'The status quo is not an option': Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. Journal of Rural Studies, 25, s. 131–140.
KOPAČKA, L. (2004): Convergence and Divergence Trends in Czech Economy before and after the Geopolitical Break in 1989. European Spatial Research and Policy, 11, č. 1, s. 31–60.
KOŘÍNEK, M. (1978): Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy. SPN, Praha, 263 s.
KOSTIĆ, M. (2004): Vnitřní periferie v Česku: příklad středočesko-jihočeského pomezí. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 112 s. + přílohy.
KOVÁCS, K. (2010): Social and administrative crises interlocking: the misery of rural peripheries in Hungary. Eastern European Countryside, 16, s. 89–113.
KRETSCHMEROVÁ, T. (2003): Regionální vývoj plodnosti v období 1990/91–2000/01. Demografie, 45, č. 2, s. 99–110.
KRONRÁDOVÁ, K. a kol. (1997): Modelování sítě škol a jeho regionální a sociální aspekty (metodické přístupy). Část řešení projektu MŠMT. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta matematicko-fyzikální, Praha.

KUBÍKOVÁ, M. (1998): Vývoj základního školství v okrese Benešov. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 91 s. + přílohy.

KUČERA, Z. (2007a): Sídlo a obec: základní pojmy geografie osídlení a jejich vztah. Geografie, 112, č. 1, s. 84–94.

KUČERA, Z. (2007b): Zanikání sídel v pohraničí Čech po roce 1945 – základní analýza. Historická geografie, 34, s. 317–334.

KUČERA, Z. (2008): Krajina v regionech, region v krajině (několik poznámek k ochraně krajiny jako regionálního dědictví). In: Šimůnek, R. (red.): Regiony – časoprostorové průsečíky? Historický ústav AV ČR, Praha, s. 47–63.

KUČERA, Z., CHROMÝ, P. (2012): Depopulation, resettlement and landscape changes in the peripheries of the Czech borderland. In: Paniagua, Á., Bryant, R., Kizos, T. (eds.): The Political Ecology of Depopulation: Inequality, Landscape and People. CEDDAR, Zaragoza, s. 191–213.

KUČERA, Z., KUČEROVÁ, S. (2009): Heritage in changing landscape – selected examples from Czechia. Regions and Regionalism, 9, č. 1, s. 217–227.

KUČEROVÁ, S. (2008a): Marginalizace území v kontextu vývoje soustavy základního školství na příkladu vybraných regionů Česka v období 1961–2004. In: Šimůnek, R. (red.): Regiony – časoprostorové průsečíky? Historický ústav AV ČR, Praha, s. 214–236.

KUČEROVÁ, S. (2008b): Územní rozmístění základních škol v Česku, hlavní rysy jeho proměn ve 2. polovině 20. století a jejich potenciální důsledky. Studia Paedagogica, Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 35–51.

KUČEROVÁ, S. (2011): Education towards obtaining various forms of capital. AUC – Geographica, 46, č. 1, s. 23–33.

KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2009a): Changes in the rural elementary schools network in Czechia in second half of 20th century and its possible impact on rural areas. European Countryside, 1, č. 3, s. 125–140.

KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2009b): Vztah periferiality a vzdělávání: Lze definovat periferní oblasti na základě vývoje sítě základních škol? Acta geographica Universitatis Comenianae, 52, s. 59–73.

KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z., CHROMÝ, P. (2010): An Elementary School in Networks: Contribution to Geography of Education. Europa XXI, 21, s. 47–61.

KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z., REEVES, D., HUPKOVÁ, M. (2011): Poutní místa v kulturním dědictví české společnosti. Geografické rozhledy, 20, č. 4, s. 22–23.

KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z., TANTARIMÄKI, S. (2011): What trajectories could be expected in rural school network development? Poster na mezinárodní konferenci European Conference on Educational Research, Berlin, 13.–16. 9. 2011.

KUČEROVÁ, S., MATTERN, T., ŠTYCH, P., KUČERA, Z. (2011): Změny dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit. Geografie, 116, č. 3, s. 300–316.

KUHN, T. S. (1997): Struktura vědeckých revolucí. OIKOYMENH, Praha, 206 s.

KÜHNLOVÁ, H. (1998): Tady jsem doma aneb Poznej dobře svoje bydliště. MOBY DICK, Praha, 53 s.

KÜHNLOVÁ, H. (2000): New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. AUC – Geographica, XXXV, č. 1, s. 77–87.

KÜHNLOVÁ, H. (2010): Život v našem regionu. Pracovní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň, 64 s.

KULDOVÁ, S. (2005a): Podbořansko – „nová“ či „klasická“ periferie? In: Novotná, M. (ed.): Problémy periferních oblastí. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 100–108.

KULDOVÁ, S. (2005b): Příspěvek ke kulturněgeografickému výzkumu: možnosti hodnocení kulturních aspektů pomocí statistických metod. Geografie, 110, č. 4, s. 300–314.

KULDOVÁ, S. (2008a): Geographical Education in the Context of Changing Society's Role in the Education Process. In: Svatoňová, H. a kol. (2008): Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century. Masarykova Univerzita, Brno, s. 454–459.

KULDOVÁ, S. (2008b): Image geografie v edukačních dokumentech – příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. Geografie, 113, č. 1, s. 61–73.

KVALSUND, R. (2004a): School and local community – dimensions of change. A review of Norwegian research. Research Report no. 58. Volda University College, Volda, 93 s.

KVALSUND, R. (2004b): Schools as Environments for Social Learning – Shaping Mechanisms? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. Scandinavian Journal of Educational Research, 48, č. 4, s. 347–371.

KVALSUND, R. (2009): Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. International Journal of Educational Research, 48, s. 89–99.

LAREAU, A. (1997): Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 703–717.

LAUKO, V., GURŇÁK, D., KRIŽAN, F., TOLMÁČI, L. (2011): Školstvo na Slovensku v kontexte regionálnych disparít. Katedra regionálnej geografie, ochrany a polánovania krajiny, Prif UK Bratislava a Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, 200 s.

LEIMGRUBER, W. (1994): Marginality and Marginal Regions: Problem of Definition. In: Chang, C. D. (ed.): Marginality and Development Issues in Marginal Regions. National Taiwan University, Taiwan, s. 1–18.

LIBROVÁ, H. (1996): Decentralizace osídlení – vize a realita. Část první: vize, postoje k venkovu a potenciální migrace ČR. Sociologický časopis, 32, č. 3, s. 285–296.

LIBROVÁ, H. (1997): Decentralizace osídlení – vize a realita. Část druhá: decentralizace v realitě České republiky. Sociologický časopis, 33, č. 1, s. 27–40.

LUNDVALL, B. A., JOHNSON, B. (1994): The learning economy. Journal of Industry Studies, 1, s. 23–42.

LUKÁŠEK, V. (1991): Analýza základního školství v okrese Náchod. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 101 s. + přílohy

LYSON, T. A. (2002): What Does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York. Journal of Research in Rural Education, 17, č. 3, s. 131–137.

MAJEROVÁ, V. (1998): Sociologie venkova a zemědělství. Česká zemědělská univerzita, Praha, 148 s.

MAJEROVÁ, V. a kol. (2003): Český venkov 2003: Situace před vstupem do EU. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, 208 s.

MAJEROVÁ, V. a kol. (2005): Český venkov 2005: Rozvoj venkovské společnosti. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, 163 s.

MARADA, M. (2001): Vymezení periferních oblastí Česka a studium jejich znaků pomocí statistické analýzy. Geografie, 106, č. 1, s. 12–25.
MARADA, M. a kol. (2010): Doprava a geografická organizace společnosti v Česku. Edice Geographica, sv. 2. ČGS, Praha, 165 s.
MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (2005): Elaborating the „New Insttitutionalism". Working Paper. Arena, Centre for European Studies, University of Oslo, www.arena.uio.no, Oslo, 28 s.
MARSDEN, W. E. (1977): Historical Geography and the History of Education. History of Education, 6, č. 1, s. 21–42.
MARSHALL, D. G. (1985): Closing small schools or when is small too small? Education Canada, Fall, s. 10–16.
MAŘATKA, F. (1917): Místopis školních obcí v království Českém I–III. Zemský ústřední spolek jednot učitelských v království Českém, Praha.
MAŘÍKOVÁ, P. (2006): Kde je venkov? (Vymezení hranic venkova v podmínkách ČR). In: Majerová, V. (ed.): Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World v Českém Krumlově. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 432–444.
MASKELL, P., MALMBERG, A. (1999): The Competitiveness of Firms and Regions. "Ubiquitification" nad the Importance of Localized Learning. European Urban and Regional Studies, 6, č. 1, s. 9–25.
MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A., eds. (2010): Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Slon, Praha, 495 s.
MILLER, B. (1995): The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications. Northwest Regional Educational Laboratory, www.nwrel.org/ruraled/role.html, 16 s.
MŇUK, P. (1985): Hodnocení občanské vybavenosti Středočeského kraje se zaměřením na zařízení školská a zdravotnická. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 96 s. + přílohy.
MOKŘÍŠOVÁ, M. (1989): Základní školství v okresech západního pohraničí ČSR a prognóza potřeb jeho rozvoje. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 120 s. + přílohy.
MORGAN, K. (1997): The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal.
MOULDEN, M., BRADFORD, M. G. (1984): Influences on educational attainment: the importance of the local residential environment. Environment and Planning A, 16, s. 49–66.
MUSIL, J. (1988): Nové pohledy na regeneraci našich měst a osídlení. Územní plánování a urbanismus, XV, s. 67–72.
MUSIL, J. (2002): Urbanizace českých zemí a socialismus. In: Horská, P., Maur, E., Musil, J.: Zrod velkoměsta, Urbanizace českých zemí a Evropa. Paseka, Praha a Litomyšl, 351 s.
MUSIL, J. (2008): Inner Peripheries of the Czech Republic as a Form of Social Exclusion. In: Majerová, V. (ed.): Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World v Kutné Hoře. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 425–441.
MUSIL, J., MÜLLER, J. (2008): Vnitřní periferie v České republice jako mechanismus sociální exkluze. Sociologický časopis, 44, č. 2, s. 321–348.
MYRDAL, G. (1957): Economic Theory and Under-developed Regions. Gerald Duckwords, London, 168 s.

NATTER, W., WARDENGA, U. (2003): Die „neue“ und „alte“ Cultural Geography in der anglo-amerikanischen Geographie. Berichte zur Deutschen Landeskunde 77, č. 1, s. 71–90.
NOVOTNÁ, M., ed. (2005): Problémy periférních oblastí. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 184 s.
OUŘEDNÍČEK, M., ed. (2006): Sociální geografie pražského městského regionu. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra soc. geografie a reg. rozvoje, 159 s.
PAASI, A. (1986): The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. Fennia, 164, č. 1, s. 105–146.
PACIONE, M. (1984): Rural Geography. Harper and Row, London, 384 s.
PARK, R. E., BURGESS, W. W., MACKENZIE, R. D. (1925): The City. University of Chicago Press, Chicago.
PAVLÍK, Z., RYCHTAŘÍKOVÁ, J., ŠUBRTOVÁ, A. (1986): Základy demografie. Academia, Praha, 732 s.
PAVLÍK, Z. a kol. (2002): Populační vývoj České republiky 2001. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra demografie a geodemografie, Praha, 111 s.
PERLÍN, R. (1999): Venkov, typologie venkovského prostoru. Česká etnoekologie, Etnoekologické semináře v Liběchově, Praha, s. 87–104.
PERLÍN, R. (2010). Theoretical approaches of methods to delimitate rural and urban areas. European Countryside, 2, č. 4, s. 182–200.
PERLÍN, R., KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2010): Typologie venkovského prostoru Česka. Geografie, 115, č. 2, s. 161–187.
PERLÍN, R., ŠIMČÍKOVÁ, A. (2008): Criteria of a successful rural municipality. Europa XXI, 17, s. 29–43.
PIETARINEN, J., MERILÄINEN, M. (2008): Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy. Studia paedagogica (SPFFBU, LVI), 13, s. 65–83.
PILEČEK, J. (2010): Koncept sociálního kapitálu: pokus o přehled teoretických a metodických východisek a aplikačních přístupů jeho studia. Geografie, 115, č. 1, s. 64–77.
PILEČEK, J., JANČÁK, V. (2011): Theoretical and methodological aspects of the identification and delimitation of peripheral areas. AUC – Geographica, 46, č. 1, s. 43–52.
POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (2006): Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Masarykova univerzita v Brně, Brno, 217 s.
PROKOP, J. (2005): Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století. Karolinum, Praha, 289 s.
PRŮCHA, J. (2002): Moderní pedagogika. 3., přepracované a aktualizované vydání. Praha, Portál, 481 s.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání. Portál, Praha, 322 s.
PUTNAM, R. (1993): Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press, Princeton, 258 s.
PUTNAM, R. (2001): Social Capital. Measurement and Consequences. ISUMA – Canadian Journal of Policy Research, Social Capital, 2, č. 1, s. 41–51.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2005, 126 s.
RAGGL, A. (2011): The Work of Headteachers and Teachers in Small Rural Primary Schools in Austria. Ústní prezentace na mezinárodní konferenci ECER „Urban Education“, Berlin.

RIBCHESTER, CH., EDWARDS, B. (1999): The Centre and the Local: Policy and Practice in Rural Education Provision. Journal of Rural Studies, 15, č. 1, s. 49–63.

ROBERTSON, S. (2007): Public-private partnership, digital firms, and the production of a neoliberal education space at the European scale. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters. Routledge, New York, s. 215–231.

ROSS, N. J. (2007): "My Journey to School…": Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. Children's Geographies, 5, č. 4, s. 373–391.

ROSTOW, W. W. (1960): The Stages of Economic Growth. Cambridge.

RYBA, R. (1975): School and Community: Concepts of Territory and their Implications. Conference Paper of the Comparative Education Society in Europe, Sèvres.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003a): Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. Geografie, 108, č. 2, s. 146–163.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003b): Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 16–29.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 63 s. + přílohy.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině. Projekt JPD 3 – Přírodovědná gramotnost. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. 184 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2009): The transformation of geography education in Czechia. Geografie, 114, č. 4, s. 316–331.

SEDLÁČEK, M. (2007): Případová studie. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 96–112.

SEDLÁČEK, M. (2008): Řízení školy na vesnici (případová studie). Studia Paedagogica. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 85–99.

SELL, R. S., LEISTRITZ, F. L., THOMPSON, J. M. (1996): Socio-economic Impacts of School Consolidation on Host and Vacated Communities. Agricultural Economics Report No. 347. Journal of the Community Development Society, 28, s. 186–205.

SELMAN, P. (2001): Social Capital, Sustainability and Environmental Planning. Planning Theory and Practice, 2, č. 1, s. 13–30.

SHERMAN, J., SAGE, R. (2011): Sending Off All Your Good Treasures: Rural Schools, Brain-Drain, and Dommunity Survival in the Wake of Economic Collapse. Journal of Research in Rural Education, 26, č. 11, 14 s.

SILK, J. (1999): The dynamics of community, place, and identity. Guest editorial. Environment and Planning A, 31, s. 5–17.

SINGULE, F. (1992): Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. SPN, Praha, 54 s.

SIRJAMAKI, J. (1967): Education as Social Institution. In: Hansen, D. A., Gertl, J. E. (eds.): On Education – Sociolgical Perspectives. John Wiley, New York.

SLAVÍK, J. (2003): Lesk a bída oborových didaktik. Pedagogika, LIII, č. 2, s. 137–140.

SLEZÁK, L. (1978): Zemědělské osidlování pohraničí českých zemí po druhé světové válce. Blok, Brno, 189 s.

SMITH, D. M. (1999): Geography, community, and morality. Environment and Planning A, 31, s. 19–35.
SOLSTAD, K. J. (1997): Equity at Risk. Scandinavian University Press, Oslo, 313 s.
SMITH, D. M. (1999): Geography, community, and morality. Environment and Planning A, 31, s. 19–35.
SPILKOVÁ, J. (2005): Foreign Firms and their Perception of Regions in the Czech Republic: Manufacturing Industry versus Producer Services. AUC – Geographica, XL, č. 1–2, s. 109–122.
SRB, V. (2004): 1 000 let obyvatelstva českých zemí. Karolinum, Praha, 275 s.
STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999): Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Sdružení Podané ruce a nakladatelství Albert, Brno a Boskovice, 202 s.
Studia Paedagogica (2008). Škola a místo. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity, U 13, Masarykova univerzita, Brno, 179 s.
SVOZIL, B., TRÁVNÍČEK, J., TROJAN, J. (2010): Spolupráce základní a vysoké školy: Trvalá udržitelnost Deblínska. Geografické rozhledy, 19, č. 3, s. 19–20.
SÝKORA, L. (1993): Teoretické přístupy ke studiu města. In: Sýkora, L. (ed): Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 64–99.
SÝKORA, L. (2003): Suburbanizace a její společenské důsledky. Sociologický časopis, 39, č. 2, s. 217–234.
SÝKORA, L., ed. (2010): Rezidenční segregace. Univerzita Karlova v Praze, Ministerstvo pro místní rozvoj, Praha, 143 s.
ŠAFR, J., SEDLÁČKOVÁ, M. (2006): Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření. Sociologický ústav AV ČR, Praha, 90 s.
ŠAFRÁNEK, J. (1897, 1913): Vývoj soustavy obecného školství v Království českém od roku 1769–1895. Příspěvek k dějinám českého vyučování. Nakladatel F. Kytka, Praha, 304 s.
ŠEĎOVÁ, K. (2007): Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 51–82.
ŠIMÁNĚ, M. (2010a): České obecné menšinové školy v okrese Ústí nad Labem v období Československé republiky (1918–1938). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Historický ústav, Brno, 66 s. + příl.
ŠIMÁNĚ, M. (2010b): K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918. E-Pedagogium, IV, s. 83–92.
ŠTYGLEROVÁ, T. (2007): Vývoj obyvatelstva v České republice v roce 2006. Demografie, 49, č. 3, s. 153–169.
ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, 377 s.
TANTARIMÄKI, S. (2011): Mitä lakkautuksesta opimme? University of Turku, Turku, 109 s.
TAYLOR, C. (2007): Geographical information systems (GIS) and school choice: The use of spatial research tools in studying educational policy. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters. Routledge, New York, s. 77–93.
TESÁRKOVÁ, K. (2007): Průmět regionální demografické prognózy do vývoje vzdělávací soustavy v ČR. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra demografie a geodemografie, Praha, 108 s. + přílohy.

TONUCCI, F. (1994): Vyučovat nebo naučit? Pedagogická fakulta UK, Praha, 64 s.
TRNKOVÁ, K. (2006): Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století. Sborník prací FF Masarykovy univerzity, U 11, Brno, s. 133–144.
TRNKOVÁ, K. (2008): Obce s malotřídkou. Studia Paedagogica. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U 13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 53–64.
TRNKOVÁ, K. (2009): Village schools: wrinkles for mayors? European Countryside, 1, č. 2, s. 105–112.
TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. (2010): Málotřídní školy v České republice. Paido, Brno, 197 s.
VÁGAI, T., VODÁKOVÁ, P. (2010): Projektové kurzy na katedře geografie, FP TU v Liberci. Informace ČGS, 29, č. 2, s. 25–33.
VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. (2007): Pedagogika pro učitele. Grada, Praha, 402 s.
VÁVRA, J. (2010): Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. Geografie, 115, č. 4, s. 461–478.
VÁGAI, T. (2009): Škola jako centrum komunitního života. Ústní prezentace na „Workshop k českému geografickému vzdělávání“, Liberec, 28. 1. 2009.
WAHLA, A. (1988): Geografie vzdělání obyvatelstva. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě, 64, SPN, Praha, 189 s.
WALKER, M., CLARK, G. (2010): Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. Journal of Rural Studies, 26, č. 3, s. 241–249.
WARRINGTON, M. (2005): Mirage in the Desert? Access to Educational Opportunities in an Area of Social Exclusion. Antipode, 37, č. 4, s. 796–816.
WIRTH, L. (1996): „Urbanism as a Way of Life“. American Journal of Sociology (1938). In: LeGates, R. T., Stout, F. (eds.): The City Reader. Routledge, London, s. 189–197.
WERLEN, B. (2003): Cultural Turn in Humanwissenschaften und Geographie. Berichte zur Deutschen Landeskunde, 77, č. 1, s. 35–52.
WITTEN, K., McCREANOR, T., KEARNS, R., RAMASUBRAMANIAN, L. (2001): The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand. Health & Place, 7, s. 307–317.
WOODHALL, M. (1997): Human Capital Concepts. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 219–223.
ZEMÁNEK, L. (2003): Lokální kultura v životě našeho venkova. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 124–149.
ZOUNEK, J. (2009): E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti. Spisy Masarykovy univerzity v Brně, Filozofická fakulta. Muni press, Brno, 161 s.

**Dokumenty a zákony:**

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). MŠMT, Praha, 2002, 55 s.
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. MŠMT, Praha, 2005, 74 s.
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. MŠMT, Praha, 2007, 68 s.

The International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education, International Geographical Union, 1992, igu-cge.tamu.edu.
The International Charter on Geographical Education. First Draft, Revised 2006 Edition. Commision on Geographical Education, International Geographical Union, 2006, igu-cge.tamu.edu, 14 s.
Mezinárodní charta geografického vzdělávání. Komise pro geografické vzdělávání při Mezinárodní geografické unii, 1992. In: Kühnlová, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, s. 117–128.
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. MŠMT, ÚIV, Praha, 2001, 98 s.
Usnesení Vlády ČSR č. 84/1986.
Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).
Zákon č. 31/1953 Sb. ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).
Zákon č. 186/1960 Sb. ze dne 15. prosince 1960 o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).
Zákon č. 128/2000 Sb. ze dne 12. dubna 2000 o obcích (obecním zřízení) v platném znění.
Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
Zákon č. 49/2009 Sb. ze dne 28. ledna 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

**Datové prameny:**

Atlas Československé socialistické republiky. Československá akademie věd a Ústřední správa geodézie a kartografie, Praha 1966.
Atlas československých dějin. Ústřední správa geodézie a kartografie a Historický ústav ČSAV, Praha 1965.
Atlas republiky Československé. Česká akademie věd a umění, Praha 1935, 37 s. + 55 s. mapových listů.
Demografická ročenka České republiky 2009. Český statistický úřad, Praha 2009, http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/4019-10.
Historický lexikon obcí České republiky 1869–2005. Český statistický úřad, Praha 2006.
HRNČIAROVÁ, T., MACKOVČIN, P., ZVARA, I. a kol. (2009): Atlas krajiny České republiky. Výzkumný ústav Silva Taroucy pro krajinu a okrasné zahradnictví, v. v. i. a Ministerstvo životního prostředí ČR, Průhonice a Praha, 332 s.
Městská a obecní statistika 2004 a 2005, http://www.czso.cz/lexikon/mos.
Obce v číslech 1990. Okresní oddělení ČSÚ, 1991.
Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2065 (2009), http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/4020-09.
Pamětní kniha ZDŠ Lštění. Školní kronika založena roku 1967. Poskytovatel: Státní okresní archiv Prachatice.
Pamětní kniha ZDŠ Setěchovice. Poskytovatel: Státní okresní archiv Prachatice.
Pamětní kniha ZDŠ Zálezly. Poskytovatel: Státní okresní archiv Prachatice.
Statistická příručka republiky Československé IV. Státní úřad statistický, Praha 1932, 486 s.

Statistická ročenka republiky Československé 1934. Státní úřad statistický, Praha 1934, 330 s.
Statistická ročenka republiky Československé 1935. Státní úřad statistický, Praha 1935, 289 s.
Statistická ročenka republiky Československé 1936. Státní úřad statistický, Praha 1936, 299 s.
Statistická ročenka republiky Československé 1937. Státní úřad statistický, Praha 1937, 345 s.
Statistická ročenka republiky Československé 1938. Státní úřad statistický, Praha 1938, 369 s.
Statistická ročenka ČSSR 1960. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1960, 570 s.
Statistická ročenka ČSSR 1963. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1963, 571 s.
Statistická ročenka ČSSR 1966. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1966, 611 s.
Statistická ročenka ČSSR 1969. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1969, 598 s.
Statistická ročenka ČSSR 1974. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1974, 621 s.
Statistická ročenka ČSSR 1977. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1977, 678 s.
Statistická ročenka ČSSR 1979. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1979, 688 s.
Statistická ročenka ČSSR 1982. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1982, 708 s.
Statistická ročenka ČSSR 1985. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1985, 703 s.
Statistická ročenka ČSSR 1989. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1989, 716 s.
Statistika školství a kultury 1963. Bratislava 1963.
Statistický lexikon obcí České republiky 2003. Český statistický úřad, Praha 2004, 1091 s.
Statistický lexikon obcí ČSSR 1965. Ústřední komise lidové kontroly a statistiky a ministerstvo vnitra, Praha 1966, 668 s.
Školy v republice Československé ve školním roce 1922/23–1927/28. Československá statistika – svazek 57, řada II. školství. Státní úřad statistický, Praha 1924–1929.

**Internetové zdroje:**

URL 1: Město Blšany, http://www.blsany.cz/ (16. 2. 2010).
URL 2: Obec Bošice, http://www.obecbosice.cz/ (16. 2. 2010).
URL 3: Obec Budíškovice, http://www.budiskovice.cz/ (16. 2. 2010).
URL 4: Obec Bušanovice, http://www.busanovice.cz/ (16. 2. 2010).
URL 5: ČSU, http://www.czso.cz (15. 7. 2009).
URL 6: Komunitní vzdělávání, informační portál, http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=1&section=2&sub=2 (15. 1. 2010).
URL 7: Městská a obecní statistika, databáze statistických údajů za obce Česka, http://www.czso.cz/lexikon/mos (15. 5. 2008).
URL 8: Nejmenší škole Liberecka hrozí zánik. ČT 24, http://www.ct24.cz/regionalni/67674--nejmensi-skole-liberecka-hrozi-zanik/ (23. 9. 2009).
URL 9: Obec Dolní Hořice, http://www.dolnihorice.cz/ (16. 2. 2010).
URL 10: Obec Korolupy. Internetové stránky obce Korolupy na společné prezentaci Sdružení pro rozvoj a obnovu obcí Vranovska, http://www.vranov-region.cz/index.php?KodObce=3 (16. 2. 2010).
URL 11: Obec Očihov, http://www.ouocihov.estranky.cz/ (16. 2. 2010).
URL 12: Obec Olešnice, http://www.olesnice.sph.cz/ (16. 2. 2010).
URL 13: Obec Třebětice. Oficiální internetové stránky, http://www.obectrebetice.cz/ (16. 2. 2010).
URL 14: Obec Uherčice. Oficiální web obce, http://www.obec-uhercice.cz/ (16. 2. 2010).
URL 15: Obec Vratěnín, http://vratenin.cz/ (16. 2. 2010).
URL 16: Rozvoj venkova. Národní síť venkovských komunitních škol, http://www.info-venkov.cz/default.asp?typ=2&ch=511&ids=3347&val=3347 (26. 6. 2009).
URL 17: Setěchovice, http://setechovice.webzdarma.cz/ (16. 2. 2010).

URL 18: Škola a školství. Kacanovy.cz – neoficiální stránky obce Kacanovy, http://www.kacanovy.cz/Historie/Skola-a-skolstvi/ (5. 2. 2010).
URL 19: Ústav pro informace ve vzdělávání, http://www.uiv.cz (5. 10. 2011).
URL 20: Vyskěř. Oficiální stránky obce Vyskeř, http://www.vysker.e-obec.cz/ (16. 2. 2010).
URL 21: Základní škola Bory, http://www.zsbory.cz/search.php?rsvelikost=sab&rstext=all-phpRS-all&rstema=19 (15. 1. 2010).

# Summary: Changes in the Territorial Structure of Primary Education in Czechia

## 1. Introduction

The current post-modern society of economically developed countries proclaims a goal of making education accessible to the broadest possible group of individuals. Among other reasons this is due to the fact that education (knowledge, skills, know-how) is considered to be a "moving force" of development (Lundvall, Johnson 1994), a "raw material" enabling economies to function (Cooke, Piccaluga, eds. 2006) and a vital part of culture, particularly its transmission and reproduction (Kučerová 2011, Řezníčková 2006). In spite of these intentions, this "knowledge" society struggles to adequately address a number of inequalities in access to education. In particular, a broad array of inequalities are felt in social and cultural aspects of school systems. In science, politics, media or among the general public, we hear, on a daily basis, of all sorts of discrimination (ethnic, racial, gender, etc.), about the unequal opportunities of certain groups or about their partial or complete expulsion from society (e.g. Florián 2009; Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997; Matějů, Straková, Veselý, eds. 2010; Warrington 2005). Much less frequently discussed, however, are territorial inequalities in access to education, in spite of the fact that such inequalities can be quite apparent while their solutions tend to be limited. Territorial differences in access to education arise out of the generally unequal distribution of phenomena in space and general developments in the geographical organization of society (Hampl 1998). During the modern and post-modern periods of societal development, various parts of the whole (e.g. regions) have become considerably specialized to perform certain functions. Populations, economic activities, services and other phenomena have become concentrated in the most advantageous localities and areas, catering to their specific needs. At the same time, developed transportation and communication technologies have increased the possibilities for commuting to or accessing these various activities, as necessary.

The spatial organization of education is similar. There are localities and regions that are home to a large number of operating educational institutions. In contrast, there are regions whose inhabitants must travel to access such services, even at the lowest, primary levels of education. In spite of the

urgency of the issue, as yet, geography has failed to sufficiently explore the spatial aspects of education. We could even make the claim that pedagogy and sociology of education are more involved in this arena (e.g. Gulson, Symes, eds. 2007; Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997 etc.). education and space are most often discussed as subordinate topics within more broadly focused geographical research, such as regional development (Dostál, Markusse 1989; Selman 2001), the development of rural, disadvantaged and peripheral areas (e.g. Jančák et al. 2008; Pacione 1984; Perlín, Kučerová, Kučera 2010) or, in contrast, the development of metropolitan and core areas (Hamnett 2003). There are only a few studies that directly examine questions dealing with the spatial organization of education, its evolution over time or the causes and effects of school network development (e.g. Kearns et al. 2009; Marsden 1977; Ribchester, Edwards 1999). Moreover, most of the indicated research, dealing with education, focuses more on the actual "outcomes" of the transferral of knowledge or skills, i.e. on the possessors of these traits or on the quality of human resources as internal potential for local development. Researchers frequently discuss the successfulness or failure, the advantageous or disadvantaged position, of regions and localities in terms of development and considering the education level, as well as the qualifications and values systems of the local population. Remaining more or less in the shadow of these research interests, at least up to now, are the "inputs" – analysis of the institutional environment that lies behind any potential for regional development. Among other things, this includes the spatial distribution of schools (various types of schools and the ways they are perceived/acclaimed by society), the structure of the school network with its inequalities. Geography almost entirely overlooks the significance of education in the formation of local environments and the character of local and regional societies, as well as in supporting and mobilizing stakeholders in a given location. If we narrow our focus to include only primary education and equality of access to such and changes in the spatial organization of this level of education, we find that existing research is even less. Spatial inequalities in access to primary education tend to be underestimated (Hargreaves, Kvalsund, Galton 2009), under-respected and unresolved (Solstad 1997). At the same time, changes in the primary school network are quite significant, due to the simple fact that there are so many primary schools – the largest absolute number of any category of schools in each country – and they impact the largest number of people. The territorial distribution of primary schools has long been the most uniform, exhibiting the lowest degree of concentration – primary schools are present even in rural areas and non-central locations. Nonetheless, during the 20$^{th}$ century, many changes in the organization of primary education began to take effect. The professionalization of education has led to the preference for larger, fully equipped schools with a larger number of uniquely specialized teachers. Population losses in certain parts of rural areas and demographic changes in economically developed countries make it impossible to sufficiently fill many small rural schools. Add to this the greater prestige of city schools and

the work-commuting patterns of parents, which also focus on larger settlements and all of these factors result in significant changes in the school networks of most economically developed countries.

In Czechia, however, detailed data regarding the changes indicated above was not collected or described during the entire 20th century. The last comprehensive analysis of the elementary school network in Czechia, including select dependencies, was completed for the *Atlas republiky Československé* [*Atlas of the Czechoslovak Republic*] (1935). A number of studies at lower regional levels were done at Charles University's Faculty of Science, during the 1980s and 1990s. These focused on changes in the basic civic facilities available in settlements, i.e. the presence/absence of educational institutions (e.g. Kubíková 1998, Lukášek 1991, Mňuk 1985, Mokřišová 1989). Nonetheless, attempts to assess the entire network of elementary schools and changes to this network, not to mention broader discussion of the social, economic or cultural impacts involved, were not recorded. Consequently, this publication builds upon previous studies of its author and co-researchers involved in her research team to analyse spatial changes in primary education in Czechia and to identify key processes in the development of the school network. As a second central topic, the book thoroughly explores the consequences of changes in the school network on the development of micro-regions and localities, including issues related to the marginalization (peripheralization) of municipalities and regions and the resulting state of the cultural environment and the day-to-day functioning of local communities.

In a broader sense, the publication seeks to present an appropriate understanding and better mutual connectivity between among the spatial organization of primary education, unequal access to education and training, the quality of human resources (human and social capital), the development of disadvantaged areas, the socioeconomic and cultural dependencies of education and educational content. In particular, the book focuses on analyzing and interpreting developments concerning territorial differences in the provision of primary education and on exploring the effects of these spatial inequalities on the day-to-day functioning of society, especially at the micro-regional level. The research focuses on analyzing changes that occurred in Czechia during the latter half of the 20th century. It is limited to analysis of primary education, the completion of which is mandatory for Czech citizens pursuant to Act No. 561/2004 Coll. (the Education Act). This means that all students of elementary school age should have equal access to educational facilities.

We can approach the objective of this book from different angles: generally scientific or empirical, i.e. exploratory or applicable research. In the generally scientific sense, this publication aims to outline geography's place in education research and to define "geography of education" as a discipline (according to Johnston 2000, Wahla 1988).

From an empirical standpoint, we are interested in two distinct scale levels: the national (macro-regional) level of Czechia as a whole and the micro-regional/

local level, i.e. in selected case-study areas. The following questions, which we attempt to answer, are tied to these two scale levels.

At the macro-regional level:

1. Analyze the development of the elementary school network during the latter half of the 20th century and identify and explain the primary processes that characterize this development.
   How did Czechia's elementary school network change during the latter half of the 20th century? What main processes characterized developments in the elementary school network during this 50 year period? Can similar processes be observed in general changes to the geographic organization of society? What primary factors cause changes to the school network to occur? In which areas of Czechia and during which time periods did the greatest decreases in the number of elementary schools occur? Are there areas in Czechia, in which the elementary school network actually became more dense during the period in question? What are the main causes behind school closures in the various areas of Czechia and in the various time periods observed? Does correlation exist between areas with the greatest intensity of school closure and areas designated as peripheral/marginal?

   At the micro-regional/local level:

2. Discover whether the concentration of primary education (the closure of small schools) has an impact on the life of local communities/local society and, if it does, what type of impact.
   What events and processes generally occur in a municipality, after a local school is closed? Did the stability and day-to-day functioning of a local society change in some way, after the closure of a school in the municipality? Can we consider regions with a high concentration of closed elementary schools and municipalities that no longer have elementary schools to be peripheral/marginal and, if so, in what aspects?
3. Evaluate local residents' perceptions concerning the significance of a school for local community life and for the development of the municipality.
   What does an elementary school mean for a rural municipality? What are the pros and cons of the existence (or lack) of an operating school in a municipality? How is the closure of a school perceived in a settlement/municipality by local residents and interested stakeholders?

In essence, we can characterize research in the empirical vein as seeking to answer the question: How do the marginalization of a region, the stability of a local/regional community and the existence (or lack) of an elementary school in a municipality relate to one another?

Last but of no less importance and considering the possible application of the findings presented, the publication outlines potential areas for cooperation, on the one hand between geography and other scientific disciplines and on the other hand with institutions in applied science, regional policy and regional development as well as educational policy.

The structure of the publication closely corresponds with the completion of the objectives described above and exploration of the research questions and can be divided into three main sections. The first section introduces the geography of education as a study subject; assessing the state of knowledge in this field and briefly describing the evolution of ideas in Czech and foreign geography, pedagogy and sociology of education as they relate to the socio-spatial aspects of education. In addition to this, we define basic conditions necessary for the operation of school systems at various scale levels and connections between education and the formation of local societies at various scale levels. The conclusion of the chapter returns to the definition and study matter of geography of education, in particular, to the specification of these points using an illustrative schema and presenting a number of research approaches dealing with this topic in geography. These approaches are also utilized to structure the various research steps that follow in the second and third sections of the book.

The second section analyzes the long-term development of territorial differences in Czechia, in terms of the number and distribution of elementary schools and their various types in the context of the general development of society and specific historical events and processes that occurred within Czechia. The objective of the chapter is to explain the current spatial organization of the elementary school network in Czechia and to define problems and potential risks arising out of the unequal development of the school network. In the conclusion of the chapter, we identify disadvantaged areas in terms of the accessibility of primary education, areas most severely impacted by development processes, i.e. the closure of small, rural schools, and consider the future development potential of such areas.

The objective of the third section is to analyze the effects of elementary school closure on the life of local communities through surveys in selected model territories that should represent areas most impacted – in a negative sense – by changes in the school network, i.e. the closure of local schools. By analyzing survey questionnaires, completed by representatives of municipal governments, and primarily by analyzing in-depth interviews with individuals that had first-hand experience with the closure of a local school, we reconstruct a general story of the closure of a small, rural school and its roles in the life of the local community. On the basis of the data gathered, we attempt to identify a relationship between the closure of an elementary school in a municipality and local residents' perceptions of disadvantage. In conclusion, we present the central findings of our research and answer the questions posed in the book's introduction.

## 2. Elementary school in the network of socio-spatial relations

The position of geography in education research is unclear without a sufficient number of relevant, published studies or any dominant research currents. The

object of interest for the geography of education discipline has already been outlined (Johnston 2000, Wahla 1988); however, research in the field has seen little further development. For the purposes of our study of changes in the spatial aspects of primary education and the effects of changes in the school network on the life of rural communities, we found it necessary, initially, to theoretically define the position of an elementary school in the network of spatial relationships. In so doing, we were able to more narrowly define the subject of our interest and, at the same time, to generally define areas, in which geography could contribute to education research. We put together a schema (Fig. 1) for this purpose.

The rectangle at the centre of Figure 1 represents an elementary school, a standard type of educational institution which, nonetheless, also exhibits characteristics that are unique to each observed school individually. The resultant character of each school is determined by the nature of its internal organizational and personal relations, meaning, in particular, the manner and quality of its management, the content and realization of its curriculum and the internal and external relationships of school employees. In addition, there are social, cultural, economic and demographic characteristics that we can, in most cases, objectively describe or measure (e.g. number of students, student nationalities, average age of teachers, school budget amounts, etc.). The unique combination of internal (i.e. each institution's own) relations and the above-mentioned characteristics impacts the external relationship of a school with other parts of the system – institutions, individuals, groups of individuals, etc. These school characteristics contribute to the formation of its image. Image (derived from the term imagination) can also be described by the term "perception", i.e. how a school is viewed by people on the inside (students and employees) or on the outside and how these individuals assess the characteristics of the school in question. Image can be deliberately sought, formulated through planned and coordinated promotion of a school. Of course, image also has its undesirable, unintended side, i.e. how an institution presents itself through its everyday practices, the events it puts on, what students tell their parents about the school, etc.

Other institutions (represented in Figure 1 as rectangles similar to the elementary school), with which the school is in direct or indirect contact and which thereby influence its (the school's) position in the system of spatial relations, could be other educational institutions at various hierarchical levels: other elementary schools, preschool care facilities, secondary schools, universities or free-time training facilities. Naturally, there are a variety of other types of institutions that a school interacts with: education authorities, healthcare institutions, employee organizations and others. Last but not least, this group includes institutions of public administration, which were given their own space in Figure 1. The image of various school institutions as well as the resultant form of the school network in a given region is also very strongly influenced by the structure of the settlement system and the demographic, socio-economic and cultural structure of the population.

The described relationships between an elementary school and other institutions or selected characteristics of the surrounding area can be considered horizontal relationships, in spite of the fact that a number of vertical dependencies can be observed, including, for example, the relationship of an elementary school to hierarchically higher level schools. We do, however, consider relationships concerning education policy and public administration, which are based on the position of the school as an educational service provider, to be clearly vertical. The various hierarchical levels of public administration, political power (from state to municipal) as well as societal groups (from the entire nation to local communities) exert a wide variety of demands, which are more or less binding, on a school. Some of these come in the form of legislative decrees (e.g. the minimum number of students in a class required to operate a school), policies (the manner for financing education), recommendations (an emphasis on specialization or professionalization of the teaching profession) or supply-demand relationships (preferring certain types of schools and certain core-subject focuses, such as extended length grammar schools (e.g. six year secondary schools), sport schools, etc.). Each school has unique possibilities and abilities that allow them to more or less successfully react to these demands and all of these reactions in return impact the entire education system and general public opinion on education – opinion concerning who, what why and how to teach.

We consider all of the relationships named to this point as direct relationships. They are directly responsible, to varying degrees, for the continued existence or demise of the school in question and its position. As such, we have given these factors an elliptical border. Additional items, written without an elliptical border, are considered to be indirect factors. The broader context, in which educational training takes place and which can at times significantly impact its form or organization: general development of human society, political or economic situation, etc. As this discussion demonstrates, the spatial conditions of education are extremely complex and complicated.

Geography can contribute its own study of reality to the topic of education. In accordance with prominent domestic and foreign studies (e.g. Hampl 1998, Holt-Jensen 1999), we consider geography to be a so-called complex science. It is at the same time a study of regions, the spatial organization of phenomena and the external interactions of elements (parts of the whole). Figure 1 presents us with several levels at which issues of (primary) education can be observed or examined. (1) Chief among these is what goes on within the educational institutions themselves – interpersonal relations, management, the form and implementation of the educational process, etc. This research dimension is, of course, not geographical as it explores mutual relationships within a given school. A school is merely a part of the whole, i.e. an element; it is not a complex whole and, as such, research into such questions lies within the domain of so-called elementary sciences, such as pedagogy for example. Geography will study primarily the left and right horizontal segments of the presented

schema. The first of these concerns (2) the mutual causal relationships between an elementary school and other institutions. It will be explored, for the most part, systematically, i.e. through a collection of elements that add up to something of a functional system. The work of Aruma (2000), for example, is close to this type of approach. In contrast, if we focus on the right side of the figure, it calls for studies of the relationship between a school and its surrounding environment. In terms of scale level, such studies can be set up in a variety of ways. The broadest definition involves (3) the study of networks (e.g. the elementary school network) within a defined region and its alteration over time, in connection with other characteristic of the region. The relationship between a school and its hinterland can be studied even at the local level. This approach to geography of education is rooted in the legacy of the Chicago School, the influence of which can be felt in some of the most enduring and popular published research concerning the relationship between school and place or school and the local/regional community (e.g. Bell, Sigsworth 1987; Kvalsund 2004a; Trnková 2009). The topic alluded to can, naturally, be considered a third level of the object of interest for geographers (4), but it finds itself on the border between geography and pedagogical sciences. This provides great opportunities for interdisciplinary cooperation and for the proliferation of geographic thought in other scientific disciplines.

## 3. The specific context of the territorial differentiation of primary education in Czechia

### 3.1. Types of elementary schools and their founding institutions

Practically every child from six to 15 years old in Czechia goes through the primary education system. Only a negligible percent of children are excused from mandatory school attendance. Even children with severe mental handicaps are educated in appropriate types of schools designed for students with special educational needs. As such, we can say that elementary school represents the only social institution, with which the entire population of the state comes into direct contact and which has the potential to impact the widest range of people.

According to the newest available statistics on schooling, during the 2009/2010 school year, there were 4,125 elementary schools on record, a number that has been continuously declining since the mid 1990s. Schools are listed in the register of schools and school facilities as managed by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic (hereinafter MEYS). MEYS is obliged to provide appropriate education to all students of schools included in the register, at the appropriate level, for which a school is designated. In practice this means that education acquired at private and church-owned schools shall be equal to education received from schools established by MEYS, by municipalities or by regions [Czech kraj]. Czech is the standard language of

instruction for elementary schools, but members of minority nationalities are ensured the right to education in the language of the minority in question, under the conditions set forth in Section 14 of Act No. 561/2004 Coll. A municipality, region or MEYS can, therefore, establish a class or an entire school for the purpose of providing instruction in a language other than Czech.

The dominant group of elementary school founders is made up of municipalities and accounts for 90% of all the elementary schools in the country. From the beginning of its activities in education, the private sector has established primarily secondary and specialty/applied technology schools; in primary education, only 1.5% of schools are privately owned and operated. In addition to these two categories, there are church-owned schools and educational facilities (accounting for only about one percent of all schools), the activities of which were severely limited or halted entirely under the communist regime before 1989. A rather substantial change, in terms of conditions necessary to establish a school, occurred on 1.1.2001, when school authorities, an executive body under MEYS, ceased to exist. Self-governing territorial units, i.e. the municipalities and regions, had to divide institutions administered by the school authorities up among themselves. MEYS retained only 71 facilities for itself.

Primary education in Czechia is provided by either complete nine-year schools, which include all nine years of mandatory school attendance or smaller incomplete schools with a lower number of grades. Most of the incomplete schools include only the so-called first level (e.g. the first three or the first five grades); however, there are also a number of schools that only have the second level (during the 2002/2003 school year, there were only five such school throughout all of Czechia). The students of incomplete schools must commute to other schools to complete the remaining years of their primary education. Small-class schools, with composite classes, represent a unique case of incomplete elementary schools. In these schools two or more grades are taught together in the same classroom. In Czechia at present, only the first level of elementary schools can be organized as small-class schools (Trnková 2006). The situation that commonly existed in rural areas before the 20$^{th}$ century, where all of the local children, from any or all of the eight grades of a municipal school, were taught in one room, is no longer possible. At present, the lower grades of extended length grammar schools also provide primary education. Such schools are governed by the same framework education programme as the second level of elementary school (6$^{th}$ through 9$^{th}$ grades).

Of the 4,125 elementary schools currently operating in Czech (as of the 2009/2010 school year), 4,098 of them included the first level and 2,755 of them included the second level. A change was made to the education act in 2004 and since that time, records are not kept that detail the organization of instruction. Consequently, it is impossible to determine with surety how many schools are complete nine-year schools and how many are incomplete. In this regard, it is also necessary to note that, unfortunately, all statistical records concerning numbers of elementary schools in Czechia are burdened with methodological

inaccuracies and are prone to error in the reported information. Taking additional sources into account leads us to the conclusion that the number of incomplete schools is nearer to 1,400 and the number of complete, nine-year schools is roughly 2,400. The vast majority – nearly 90% – of incomplete elementary schools are also small-class schools, while the portion of small-class schools comprise less than 40% of the entire number of elementary schools in the country. The most common type is a two class small-class school, i.e. two multi-grade classes are taught in the building (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010).

### 3.2. Societal development in Czechia during the observed period

Our period of interest – the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century – is in no way a homogenous historical time period. It could even be said that the processes occurring during the first two-thirds of the period are entirely opposite and, in certain ways, opposing in nature, to the processes occurring after 1990. From an economic point-of-view, we could describe the observed period as the gradual completion of industrialization and transition to a post-industrial society. In terms of the system of government used to manage society, we can discern a period of communist (totalitarian) rule with centrally controlled economy and society (beginning in 1948) and, subsequently, after 1989, a period of renewed liberty and democracy, including the emergence of a market economy.

The societal developments that followed the fall of the communist regime are often referred to as the post-totalitarian transformation (see Hampl 1996). This historically unique developmental phase has occurred/is occurring in Czechia and, at certain times, in other post-communist countries as well. Society and its organization are transitioning from totalitarian to post-totalitarian. "Corrective changes" are being made, consisting of the removal of artificial barriers and instruments of development. Generally speaking, totalitarian economic management sought an equal distribution of capital, resources, employment opportunities, etc. In other words, it sought to eliminate spatial differences. Of course, in practice, very significantly polarizing tendencies often occurred (Hampl, Gardavský, Kühnl 1987; Musil 1988). After 1989, differences among regions increased very quickly, especially as a result of geopolitical changes and associated economic connections and the unequal preparedness of various regions to react to the new conditions.

Of course, a number of changes are tied to a second societal transformation that was ongoing during the observed period, namely, the transformation from an industrial to a post-industrial society. It is a general (worldwide) transition, a part of the development cycle pre-industrial – industrial – post-industrial, as described by Rostow (1960) and Bell (1973), for example. In contrast to industrial society, based on the dominance of heavy industry, machinery and resource extraction, post-industrial society is characterized by a dominant service

sector – the progressive tertiary (counselling, the financial sector, etc. – and industrial sectors with strong connections to science and research or advanced technologies (Kopačka 2004). Preference for different economic activities and sectors has resulted in the emergence of some economically strong regions while formerly successful areas that focused on heavy industry have seen significant decline. In Czechia, these differences are increased by the corrective, post-totalitarian transformation, as the industrial regions were, in many cases, artificial and not proportionately supported by the communist regime at a time, when the transition to post-industrial society was already well underway in developed European countries.

Both transformations significantly altered the geographic organization of society's activities. The industrialization phase led to concentration (of residents and employment opportunities) in important economic and population centres. These concentrating processes were, moreover, stimulated by additional historical events: mass migration movements in the Czech borderlands following World War II (the removal of roughly 2.5 million Czech-Germans and the subsequent repopulation of their former settlements with Czechs and foreigners). Very significant concentration also occurred at lower regional levels as part of the so-called centralized system of settlement. This system intentionally limited or entirely forbade investment into small settlements and concentrated all functions, services and employment opportunities into medium-sized towns. This led to increased internal migration of local populations to the designated towns (Hampl 1996, Čermák 1996, Perlín 1999). Starting in about the 1980s, post-industrial concentration processes began to gradually emerge in Czechia. Important economic and settlement centres no longer increased significantly; however, their significance in terms of decision-making and administrative functions (e.g. in politics, economy and culture) continued to grow. These conditions must be taken into account in assessing spatial changes in the school network and the impact of such changes.

## 4. Research organization and methodology

The presented study on changes in the spatial pattern of elementary education in Czechia and their impact on local rural communities consisted of two methodologically different phases. In the first main research phase a quantitative analysis of changes in the geographical organization of the elementary school pattern during the second half of the 20$^{th}$ century was conducted at a national level. This has made the identification and characterization of the basic geographic processes in the development of spatial pattern of elementary education provision in the entire territory of Czechia over the past 50 years possible. However, the quantitative analysis does not allow the discussion of the actual impact of school closures on everyday living and therefore complementary qualitative research was conducted to illuminate the impact of the changes in

spatial distribution of the provision of elementary education on living conditions and functioning of local communities in rural peripheries. In this second research phase special attention was given to events and changes that occurred after the closure of the local school as they were perceived by the respondents of semi-structured interviews in affected localities.

Completion of the first phase of the research was limited by the availability of relevant statistical data and by the time required for gathering such data. Although the analysis covered a very long time period, only several statistical publications providing data on the number of schools in basic administrative units (i.e. municipalities) were available (namely the Statistical lexicon of municipalities of Czechoslovakia 1965; Municipalities in statistics 1990; on-line Database of Statistical Data on Towns and Municipalities). In general, the data in these publications were based on the results of the preceding population censuses and provided information about schools in the whole territory of Czechia in four time horizons: 1961, 1976, 1990 and 2004. However, information about the presence of a school in a particular municipality appeared to be often incorrect. This was most apparent in the case of the Statistical lexicon of municipalities of Czechoslovakia 1965. Herein published information on schools was based on the reports issued between 1961 and 1965 by individual chairmen of local public administration. The data published in the lexicon are thus not representing situation in the same year for all of the municipalities. Moreover, in the lexicon there is not provided information on the total number of schools in each municipality, but only on the presence of a school in a given unit. The comparison of the data from the lexicon with the data on the number of schools in 1976 revealed that in 1961 there was more than one school present in many of the municipalities. Therefore, information on the presence of a school in the municipality provided in the lexicon had to be compared with the data on the number of schools in larger territorial units or corrected with the use of archival sources. The limitations of the used data sources were more exactly described for example in the paper by Kučerová, Kučera (2009a).

On the basis of the data included in the above mentioned statistical sources list of settlements where an elementary school existed in at least one of the observed time horizons was constructed. Almost 5500 of these settlements were identified. In the next step, the list was integrated into a GIS database of Czech municipalities. Considering the amount of territorial-administrative changes that occurred during the observed period (consolidation of municipalities and in some cases, especially after 1989, their division into new units – see e.g. Perlín 1999), the Statistical Lexicon of Municipalities of the Czech Republic 2003 was used to verify the location of the listed settlements in appropriate municipalities (the boundaries of the municipalities were defined as of January 1, 2003). The result of the process of data collection and organization, which took about one and a half years, was a database, which allowed retrospective historical comparison of the number of the elementary schools for all of the municipalities in Czechia in four distinct years: 1961, 1976, 1990 and 2004. Moreover, information

regarding the number of elementary schools was accompanied with the data on the types ("complete" or "incomplete") of those schools.

For the purpose of subsequent cartographical analyses, it was necessary to find a way how to distinguish between complete elementary schools and incomplete schools and indicate the total number of schools in each municipality at the same time in one map. Especially at the beginning of the observed period, a large portion of Czechia's municipalities had more than one elementary school; generally, there was one school in everyone of the larger settlements in each municipality. Of course, some of these schools were complete schools whereas others were incomplete. Regional significance (in the sense of the size of their catchment area) of those two types of schools is not entirely comparable. For example, the closure of a complete school presents a more fundamental change than the closure of a small, incomplete elementary school. Thus, to emphasize the difference between a complete and incomplete school, a double weight was assigned to complete schools, i.e. the number of such schools in each municipality was multiplied by two. This is a purely normative mathematical solution. Any other number could be used. The idea about the usage of the number 2 stems from the fact that complete elementary schools have 2 levels: first, comprising 1st to 5th grades (ISCED 1 education level), and second, comprising 6th to 9th grades (ISCED 2 education level). Thus the schools with both levels were treated as twice as big and important than schools with one level.

The spatial distribution of elementary schools was also investigated in terms of differences between rural and urban locations. The conditions under which are the rural and urban schools functioning are not entirely comparable. For this reason, Czechia's municipalities were divided into two groups: rural and urban. For the purposes of our research, were as rural defined those municipalities, which had less than 3,000 inhabitants in the final year of the observed period (2004). Such value of population limit was selected on the basis of the Act No. 128/2000, Coll., on Municipalities, according to which only a municipality with more than 3,000 inhabitants can become a town or city. The usage of this criteria is also in line with the opinions of other Czech authors who have applied the same population limit to define rural municipalities in their studies (see for example Hampl, Müller 1998; Perlín 2010). However, it should be pointed out that a wide variety of views exists concerning definitions of rural areas and that there is no universal definition of these (see e.g. Hargreaves, Kvalsund, Galton 2009).

During the second research phase conducted on the micro-regional level, special attention was given to areas that appeared, in terms of intensity of school closures, to be at most disadvantaged and in which the worst potential for future development along with negative perceptions of school closures among residents could be expected. Selection of the case study localities for the investigation of the consequences of the local elementary school closure was organized in several steps. At first, six regions were identified that could be according

to their characteristics thought of as rural peripheries (compare Jančák et al. 2008; Musil, Müller 2008) in which high number of elementary schools was closed during the observed period. The selected regions thus represent areas where there the reduction of the total number of elementary schools was most intensive. Second, in all of the mentioned regions potential localities (settlements) of qualitative research were identified. To be selected, the localities had to comply with the following criteria: (1) to be typical (representative) instances of the situation in the whole region; (2) to be part of a rural municipality; (3) to be mutually comparable in terms of the total number of inhabitants; (4) to be a place with closed incomplete elementary school (to ensure similar importance of the closed school in different localities); (5) to be part of a municipality without any other elementary school except the closed one; (6) to be easily accessible for the researchers. Third, being persons familiar with the situation in the localities, the mayors of the pre-selected municipalities were – during the questionnaire pre-inquiry – asked to recommend other individuals who had direct experience with the closure of the local school and should be interviewed. Finally, with respect to the willingness of mayors and other respondents to participate in the research six case study localities were selected. In these one or two in-depth semi-structured interviews were conducted. The interviewees included former teachers, students or mayors who were in office when the school was closed, a local historian and the current owner of former school building. For reasons of anonymity, all of the individuals mentioned in this book have been assigned pseudonyms. During every interview following questions were asked: (1) What has especially for you the local school meant? (2) Did the school have any other functions than educational in the municipality? If yes, who is now fulfilling these? (3) Could you please describe how, when and why the school was closed? (4) Did any other changes occur that were in your opinion connected with the closure of the school (e.g. closure of the local store, population aging, out-migration)? (5) Has your or your children's life changed after the school was closed? How? (6) To where do the children commute to school today? The semi-structured interview seemed to be the best method, because it enabled both researchers and respondents to react immediately to any ambiguities during the interview while also allowing respondents to freely direct the topic of the interview in any direction that they considered important and relevant. Information received from the respondents was verified by field observations and by the study of local written sources (e.g. municipal and school chronicles).

## 5. Primary conclusions

With this publication, we hope to revive discussion on the role and subject of geography of education as a discipline (Hones, Ryba 1972; Johnston 2000; Wahla 1988) and, at the same time, to react to current problems concerning

the provision of equal access to primary education in the wake of significant changes in the geographical organization of the school system (e.g. Hampl 2004, Pacione 1984).

At a general scientific level, we have succeeded in demonstrating with this text that geography has much to contribute on the topic of education. In terms of prevailing theoretical points-of-departure, methods used, and questions asked, it is possible to distinguish studies (1) of a school(s) as a part of the education system, including spatial interactions among educational institutions; (2) the geographic organization of the school network, its nature, development and alignment with the territorial differences of other characteristics; (3) relationships between a school and its hinterland or the local/regional community and the consequences of this interaction. Naturally, these various topics are subject to differing amounts of attention in Czech geography.

The changes in the elementary school network in Czechia, during the latter half of the 20th century, can be succinctly described by two main processes: reduction and territorial concentration. These processes have the effect of greatly increasing the polarization of space, in terms of access to primary education, and increasing territorial, and to a certain degree even societal, inequalities, leading to the marginalization of certain parts of the system. Over nearly the entire observed period, primary education has become more concentrated into more populated and hierarchically more significant settlements. In contrast, the number of incomplete elementary schools in settlements positioned lower in the settlement hierarchy has continually declined. These processes exhibit differing dynamics at different times and considerable heterogeneity, particularly in accordance with the core-periphery or city-country dichotomy. The greatest change in the school network was recorded during the 1970s (declines in the number of schools were most significant from the 1961/62 to the 1981/82 school years). In the conditions of Czechia, this period can be considered the end of the industrial phase of societal development. The concentration of primary education into larger centres was also aided by the dominant principles of educational policy at the time, which inferred that modern, fully organized schools (with all of the nine grades of primary education) should be preferentially built and supported in central settlements before small incomplete schools. At the same time, these same ideas were influencing the organization of education in non-socialist countries (e.g. Pacione 1984, Kvalsund 2009). Moreover, in rural, peripheral areas, justifiable arguments were brought forward calling for the closure of schools due to decreasing numbers of students because of the depopulation of these parts of Czechia's rural areas, initially due to migration decline and later in connection with changes in the demographic behaviour of the population. Our research shows that the intensity of school closures is statistically correlated with declines in population density. These factors have also significantly impacted changes in the school networks of western, democratic countries since the 1980s. The decline in the number of schools in the rural areas of these countries is, however, spread out over a longer period of time and its

dynamic intensified later than in socialist Czechoslovakia. Only a totalitarian regime had the power and authority to implement a reduction of the school network at such a massive scale in so short a time. Thus, many countries are just now, at the beginning of the 21st century, experiencing intensive decline in the number of schools (Kalaoja, Pietarinen 2009). Changes in these other countries are tied to the second demographic transition (low fertility and a lack of students) and to the attempts of regional governments to limit all sorts of expenses during a period of economic recession (Sherman, Sage 2011). In spite of the fact that Czechia experienced significant decline in fertility and birth rates, during the 1990s (Burcin, Kučera 1996), the country did not see a significant wave of elementary school closures at that time. Because of previous school closures, the school network had already been thinned extensively and did not exhibit needless extra capacity (Trnková 2006).

The areas that our analyses of changes in the accessibility of primary education point to as the most disadvantaged are the same areas that other authors (e.g. Havlíček et al. 2008; Musil, Müller 2008) designate as problematic. These regions are the so-called inner peripheries and the sparsely populated borderlands. We consider these areas to be disadvantaged due to the fact that they were subject to the greatest reduction in the elementary school network, during the observed period, and because the changes in the school network occurred too rapidly. During the space of a few short years the number of schools was drastically reduced. Neither the residents nor the educational facilities that were to receive the transferred students were sufficiently prepared. This sudden and extensive change in the status quo was a real negative in the process of closing and consolidating schools. It is not possible to assess the closing of schools, in and of itself, as a negative process, as it is, in its way, unavoidable and subject to broader societal changes. The things that are perceived negatively are the consequences of the process which, at lower scale levels, can significantly impact further development of a given locality or micro-region. Localities and even entire regions affected by a high rate of school closures often become peripheral (marginal) within their settlement system, due to the combination and accumulation of series of disabling factors. Alternatively, if such locations are already peripheral in nature, their peripherality increases. In contrast to these disadvantaged areas, there are areas that have a sufficient number of students and a stable school network (e.g. the broader hinterland of Prague, northern portions of Bohemia and Moravia's lowlands). At present, many settlements in the hinterland of Czechia's larger cities are even dealing with a shortage of capacity in classes as a wave of strong population years – from the beginning of the 21st century – are entering school age and, at the same time, the number of inhabitants of these communities is growing due to their migration attractiveness and new residential housing developments (e.g. Ouředníček, ed. 2006).

The marginalization of localities or regions does not always require verification in the form of quantifiable characteristics. It can be as simple as a feeling among local residents that they live in a peripheral/marginal area, a feeling

of social injustice or segregation. Such sentiments can, in and of themselves, become significant barriers to development and are often related to the overall degradation of living space (Chromý et al. 2011). This explains why we attempted to identify consequences of changes to the elementary school network that impact the everyday life of local communities through field surveys in case-study areas in Czechia. We chose to focus only on rural, peripheral areas, where we expected to find the greatest accumulation of negative impacts of school closures and related development problems.

The presence or absence of an elementary school in a given settlement or even in a broader region is, of course, dependent primarily on the number of students, or young children that will soon become students, in the area. The closure of a school is an unavoidable consequence of having insufficient demand for educational services. The number of students falls below a "critical" point, after which it is not possible to provide satisfactory collective education or it simply falls below a level that the school owner/operator (in Czechia this is usually the municipality) feels is economically bearable or more favourable than an alternative. Also, in most cases, there is no indication that anything will happen in the near future to change this unfavourable situation. Due to time constraints, we did not record or describe the significant variety of causes and effects of elementary school closure, not even in comparison with the experiences of foreign school systems, those not impacted by the policies of a communist regime. Aspects in which we identified significant differences in school closures during the totalitarian period include the manner in which a closure was implemented, the way that the institutions involved interacted with the local community, the failure to account for foreseeable effects and the nature of the accepted measurements. Due to their position and power, the government bodies of the communist state that decided on the form and location of a school could close a given school with very short notice and practically for no stated reason at all. In many cases, the official reason given appeared to local residents to be unsubstantiated and insufficient. Pressure from authorities is not unusual, even in democratic countries (Bell, Sigsworth 1987; Corbett 2010; Tantarimäki 2011); nonetheless, the residents of democratic states have much greater means for reversing the fate of a school slated for closure or, at least, for moderating the consequences of a closure (Basu 2007).

Based on our findings at the micro-regional/local level, we can make the general claim that the closure of an elementary school, particularly in rural, peripheral areas, unavoidably leads to: (1) an increase in the marginality/peripherality of the territory (locality) and a decrease in its development potential (the weakening or loss of the autonomy of the local community, a decrease or loss of migration attractiveness); (2) weakened potential for the formation of social capital, i.e. once again a decrease in internal development potential (the loss of a unifying element of the local community, the absence of a cultural institution and a means for retaining/reproducing local/regional identity); (3) the destabilization of the local community (the loss of an organizer of social events

and the associated decrease in opportunities to interact, communicate and meet within the community). In addition, closure of a local school forces students to commute to other schools in the region. This presents a disadvantage for the affected students (and parents) in terms of time and money and limits opportunities for further education or personal development.

As to the main research question stated in the introduction – how do the marginalization of regions and municipalities, the stability of a local/regional community and the existence or lack of an elementary school in a municipality relate to one another? – we can answer as follows. The marginalization of municipalities and entire regions is not, primarily, an effect of the closure of a school or a number of schools; rather, it is the cause for such closures. The generally unfavourable territorial development, whether economic, social, demographic or cultural, depending on both internal (e.g. the quality of human and social capital) and, to a greater degree, by external factors (the general transformation of the geographic organization of society, including the territorial concentration of all types of observed activities to achieve greater economic savings), results in falling demand for previously common services. Demand falls both because of the decreasing number of residents and their increasing purchasing power. This means that the provision of the services in question becomes increasingly problematic, unprofitable and organizationally impossible. This in turn unavoidably leads to the implementation of certain measures, most frequently to the termination or limitation of certain services in a given locality. This further exacerbates the unfavourable situation and leads to further deterioration of living conditions, meaning the continuing marginalization of the territory in accordance with the principle of cumulative negative mechanisms as defined by Myrdal (1957). In this phase of development, the majority of residents perceive the marginality/peripherality of their territory. They realize that a large number of the territory's characteristics are unfavourable and are more sensitive to its failures. The perceived marginality is very high and a symbol, in the form of closed facilities of former service providers, including an elementary school building, only adds to such perceptions. Breaking this vicious cycle becomes increasingly difficult. This is especially true if the local community is destabilized, as a result of individuals or small groups drawing themselves apart to individually seek a means of deliverance from the unfavourable situation or simply because a suitable climate for or opportunities to meet together and release some of their stress do not exist (Witten et al. 2001).

While, in this sense, reductions to the elementary school network are an unavoidable part of present developments, the unfavourable consequences listed can be significantly lessened by implementing measures that give more consideration to the sustainable development of rural localities. First and foremost, excessively sudden changes in the status quo, which lack adequate compensation, should be avoided. The consolidation of elementary schools, as it was carried out under the communist regime is unacceptable. Sell, Leistritz, Thompson (1996), Bell, Sigsworth (1978) and others promote methods

of school consolidation that are much more sensitive to local development and stability as well as to the regionsl identity of local communities. This is done in such a way as to ensure that residents are not denied the opportunity to make decisions, to participate and, most importantly, to have an "equal voice" in matters concerning the new form of educational organization. They should feel that the school is still "theirs". Certain parallels exist relating to the merger of companies, in which pressure often continues for utilizing the "life" of all school buildings combined under one organization. However, at present, there is a lack of political support for the implementation of such a model, i.e. the cooperative operation of one profitable school by multiple self-governing units (municipalities in Czechia). The municipalities continue to compete with one another for resources and mutual desire to cooperate among multiple municipalities is quite rare.

Somewhat surprising then is the finding that many of the residents of rural, peripheral areas do not place much hope in the continued existence of small schools, sometimes even viewing them as an anachronism. This could be, in part, due to the fact that the majority of our case-study schools were closed during the 1970s and were, in the minds of residents, connected with the era of their childhood, with earlier times. Participants in our in-depth interviews as well as the representatives of public administration in the pre-research stage were quick to point out the positive benefits of a small village school in a municipality, such as, for example, a safe, family environment for education, the "closeness" of a teacher to pupils and of the school to parents and the municipality and easy opportunities for learning through field experiences. At the same time, however, they expressed doubt concerning the educational quality of these facilities in modern times, when in many aspects, students are required to develop narrowly specialised skills and knowledge that a small, rural school cannot provide. Experience with computers and language skills were the most frequently cited examples. Respondents also valued the broader variety of available, free-time activities in cities and the sports facilities of large schools. The question remains, however, whether the knowledge and skills mentioned cannot be acquired just as well by students in a small school, which can, for instance, be equipped with computers. In his research, Kvalsund (2004b) even proves the suitability of the environment of small (small-class), rural schools for achieving significantly better teaching with mutual cooperation and tolerance among pupils (of differing age and sex), which in modern society is of no small value. Potential employers specifically seek the ability to work in a team and responsibility in their employees (Kasíková 2007). Is the work of rural schools, from this perspective, in fact more progressive?

We seek to explore the development and current state of the school networks and to interpret their dependencies and effects as objectively as we can. The fact that we emphasize the position of small, rural schools arises primarily out of the topical focus of our research on the development problems faced by rural and disadvantaged areas. We are attempting to draw attention to a certain

discrepancy, where, on the one hand, it is not possible to have a large, city-type school in a small village environment, while, on the other hand, rural areas cannot remain entirely without being equipped with educational services or with such services provided only in the presence of considerable accessibility problems. Similarly, it would be very difficult to operate a school with rural, small-classroom characteristics in a city setting, in spite of the fact that a large school with a prevalence of anonymous relationships (both internal and external) does not present ideal conditions for education, upbringing or socialization. We presume that one of the primary roles of education professionals and education policy (both in Czechia and abroad) will continue to be improving the image of rural schools, by presenting their good qualities, possible community benefits and reasons for their continued existence in modern times. The problem here is that preparations for a career in teaching often do not include sufficient specialization on work in small-classroom schools, which continue to account for a significant portion of the overall number of elementary schools (Pietarinen, Meriläinen 2008; Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). We have presented a broad range of factors, which should be considered when making decisions regarding the closure of an elementary school in any municipality, to demonstrate the complicated nature of such an act and its connectivity with a series of other manifestations and processes. In every case, such an act is a binding decision affecting the future development of a given locality as well as the surrounding region. Surely all residents should have an opportunity to express their opinions on the issue (Tantarimäki 2011).

## List of Tables

Tab. 1 Elementary schools by owner/operator, 1.9.2009, Czechia
Tab. 2 Contingency table of the frequency of municipalities categorized by the number of residents between six and 14 years old, as of 1.3.2001, and the presence/absence of an elementary school in the municipality in 2004, municipalities of Czechia
Tab. 3 Portion of students in classes, in extended length grammar schools, that correspond with the second level of primary education from the total number of students in the second level of primary education
Tab. 4 Development of the total number of elementary schools, from 1961 to 2004 (selected years), Czechia
Tab. 5 Percentage index of the weighted number of elementary schools according to the population of municipalities, 1961 to 2004 (selected years), Czechia
Tab. 6 Basis index of the weighted number of elementary schools in various types of territories 1961 to 2004 (selected years), Czechia
Tab. 7 Select characteristics concerning the closure of elementary schools in the case-study areas
Tab. 8 Respondents to the in-depth, semi-structured interviews

## Texts to Figures

Fig. 1 Position of an elementary school in the system of socio-spatial relations. A brief description of the image is found in section 2 "Elementary school in the network of socio-spatial relations" in the summary.
Fig. 2 Number of schools per 100 students, 2001, districts of municipalities with an authorized municipal authority.
Fig. 3 Number of students divided by the number of schools, 2001, districts of municipalities with an authorized municipal authority.
Fig. 4 Structure of elementary schools in Czechia, according to the number of students in the 2009/10 school year.
Fig. 5 Age structure of elementary school students by units of age, 1.9.2009, Czechia. X axis: Absolute number in thousands. Y axis: Age. Left segment: boys, right segment: girls.
Fig. 6 Age structure of the population by units of age, 31.12.2009, Czechia. X axis: Absolute number in thousands. Y axis: Age. Left segment: men, right segment: women.
Fig. 7 Development of the number of elementary schools, from the 1921/22 to the 2009/2010 school year, Czechia. Absolute number in thousands. Dark gray lines represent time periods for which we have data available concerning the elementary school network at the municipal level.
Fig. 8 Elementary schools found to have been closed due to strip mining of lignite (brown coal) or the construction of industrial structures. Legend: number of schools in a municipality.
Fig. 9 Presence of an elementary school in a municipality in relation to the regional borders, 1961 to 2004 (selected years). Light gray colour represents complete, nine-year schools, dark gray colour is for incomplete schools.

Fig. 10 Weighted number of elementary schools in Czechia's municipalities in relation to the regional borders, 1961 to 2004 (selected years). Legend: Weighted number of schools. Weighted means that, to account for incomplete schools, the number of complete schools was multiplied by two. In 1976 and 1990, the cities of Prague, Brno, Ostrava and Plzeň were removed from the data set.

Fig. 11 Development of the number of complete and incomplete elementary schools by municipality population. For the purposes of our research, municipalities with less than 3,000 inhabitants were defined as rural. In the legend from top to bottom: (a) incomplete schools in rural areas, (b) complete schools in rural areas, (c) incomplete schools in urban areas, (d) complete schools in urban areas.

Fig. 12 Municipalities in Czechia that, from 1961 to 2004, did not have an elementary school.

Fig. 13 Municipalities in Czechia without an elementary school or a stable school network. Legend: dark gray colour represents municipalities that had no elementary school from 1961 to 2004, light gray colour describes municipalities that had an elementary school between 1961 and 1990 but which no longer had such a school, as of 2004.

Fig. 14 Municipalities in Czechia with a stable network of incomplete elementary schools.

Fig. 15 Index of change of the weighted number of elementary schools from 1961 to 2004, districts of municipalities with an authorized municipal authority.

Fig. 16 Index of change of population density from 1961 to 2001, districts of municipalities with an authorized municipal authority.

Fig. 17 Typology of territories in Czechia according to the intensity and time period of elementary school closure, districts of municipalities with an authorized municipal authority. For the characteristics of the types see Figure 19 and Table 6.

Fig. 18 Development of the average value of the weighted number of elementary schools in various types of territory, 1961 to 2004 (selected years), Czechia. For a description of the territory types, see Figure 18.

Fig. 19 Selected case-study territories and localities. In the legend, from top to bottom: (a) Czech-German language border, (b) regions, (c) case study territories – territorial types 1 and 4 (according to Figure 18), (d) case-study localities (municipalities).

Fig. 20 Perceptions concerning the marginal position of a municipality in relation to the closure of an elementary school. X axis: Time. The perpendicular dashed lines separate three phases in the marginal position of a municipality: Marginal 1 – increased perception of marginality – marginal 2. Y axis: degree of perceived marginality. The black dot at the peak of the curve represents the closure of the local school. The upper row of the image depicts additional manifestations related to the closure of a school in the municipality: (a) depopulation, (b) the closure of additional facilities in the municipality and a loss of local autonomy, (c) loss of migration attractiveness. The lower row depicts manifestations related to the local community in the municipality: (a) increased perception of community (solidarity, togetherness), (b) other community interests.

## Appendix

Appendix 1 Select characteristics concerning the buildings of the observed, closed elementary schools
Appendix 2 Buildings of observed, closed elementary schools, photographs from the years 2008, 2009, 2011
Appendix 3 Announcement of the closure of the elementary school in Bušanovice
Appendix 4 Questionnaire for pre-inquiry among mayors

# Rejstřík


dojížďka 11, 12, 17, 29, 32, 39, 41, 42, 48, 57, 60, 76, 88, 90, 101, 103, 117, 118, 137, 139, 146, 151
dojížďková vzdálenost 42, 86, 91, 117, 140, 146
dojížďkové vztahy 13, 54, 57, 92
dojížďkový region 146
geografická organizace společnosti 11, 14, 47, 98, 103, 124, 132, 147, 151, 155, 157, 162
geografie vzdělávání 14, 15, 17–24, 46, 50, 146
gymnázium 49, 53, 59, 60, 62, 67, 160
identita 23, 27, 30, 36, 37, 41, 42, 44, 45, 100, 101, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 144, 150, 151, 158, 163, 164
index
– bazický 77, 94, 97
– změny hustoty zalidnění 90, 91
– změny váženého počtu základních škol 89
kapitál
– lidský 14, 23, 30, 47, 60, 110, 151
– sociální 14, 23, 30, 31, 47, 92, 102, 110, 150, 151, 158, 159, 163, 165
komunita 14, 15, 17, 21, 23, 26, 27, 29–32, 34–38, 42, 46, 50, 77, 97–102, 109–111, 113, 114, 116, 118, 120–122, 129, 130, 132–136, 139–146, 149–151, 153, 156, 166
komunitní škola 44, 45, 168
marginalizace 13, 15, 23, 63, 84, 87, 92, 95, 101, 119, 123, 142, 144, 145, 147, 149, 151, 160
nerovnost
– sociální 12, 14
– společenská 27, 147
– územní 11
– prostorová 9, 13, 14, 25, 28
– ve vzdělání 12, 27, 28–30, 32, 162
obec s pověřeným obecním úřadem (PoÚ) 57–59, 72, 88–98, 104–107, 117
obec s rozšířenou působností (ORP) 24, 85, 88, 89
pedagogika 12, 20, 24, 27, 32, 49, 146, 153, 155, 159, 163, 164, 166
periferie 11, 69, 80, 84–86, 88, 92, 95, 105, 147, 148, 158–162
prostorová organizace
– společnosti 49, 145, 146
– školství 14, 16, 50, 51, 69, 82, 83, 85
– školské sítě 92, 93
– vzdělávání 11–13, 15, 23, 98, 142, 146, 153
rámcový vzdělávací program (RVP) 35, 53, 163
síť škol 9, 12, 13, 14, 16, 23–27, 29, 31–33, 48, 50, 51, 57, 58, 63, 65, 68–71, 76, 77, 80–84, 86–98, 104, 105, 108, 122, 147–149, 151, 153, 159, 160
sociologie vzdělávání 12, 15, 20, 21, 24, 146
společenství
– lokální 16, 47, 48, 104, 110
– místní 15, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 117, 135, 142, 143, 149, 150, 153
– regionální 9, 13, 42, 47, 103, 104
škola
– komunitní 44, 45, 168
– malotřídní 26, 32, 53, 54, 58, 67, 68, 77, 99, 103, 110, 114, 115, 122, 127, 131, 132, 134, 138, 152, 153, 163, 166
– městská 12, 29, 32, 33, 37, 42, 43, 45, 63, 122
– neúplná 53, 55–58, 69, 73–77, 80–84, 86–88, 95, 96, 98, 102, 107, 108, 147–149
– úplná devítiletá 24, 53, 55–57, 63, 69, 73, 76, 80–82, 84, 86, 92, 96–98, 102, 103, 107, 112, 131, 133–135
– venkovská 9, 13, 16, 32, 33, 37, 39, 42, 43, 45, 82, 84, 98–100, 102–104, 110, 112,

113, 115–117, 119, 120, 122, 126, 129–134, 137–140, 142, 144, 149, 152, 153
školní docházka 14, 40, 42, 51, 53–55, 59, 66, 67, 69, 82, 121, 167
školní vzdělávací program (ŠVP) 35, 38
školský zákon 14, 35, 36, 38, 40, 43, 51, 53, 67, 68, 153, 167
uzavření školy 9, 15, 16, 33, 39, 45, 46, 54, 55, 57, 63, 67, 68, 77, 83, 85–87, 91, 92, 95, 99–105, 107, 108, 110–119, 121, 124–131, 135–138, 140–144, 150, 151, 153
územní diferenciace 9, 14, 15, 51, 63, 69, 146
venkov 13, 20, 25, 31–33, 35, 39, 43–46, 53, 69, 76, 80, 81–83, 97–99, 101, 102, 106, 110, 120–123, 133, 137, 138, 140, 147, 148, 152, 153, 154, 156, 158, 161–163, 166, 168
víceleté gymnázium 49, 53, 59, 60, 62, 160
Ústav pedagogických věd v Brně 20, 110, 114
Ústav pro informace ve vzdělávání 53, 169
územní koncentrace 77, 80, 136, 144, 147, 151
žák 18, 22, 28–33, 35, 36, 38–40, 42–44, 46–49, 51–63, 66–69, 76, 80, 85, 89–92, 100, 103, 104, 108, 112, 114, 116, 118, 119, 125–129, 131, 132, 134–136, 138–144, 149–151, 153, 154, 165

# Přílohy

**Příloha 1 – Vybrané charakteristiky budov sledovaných uzavřených základních škol**

| Území | Část obce | Poloha | Vzhled | Využití | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | stávající | od uzavření do 1989 |
| Dačicko | Budíškovice | v centrální místní části, při silnici ze vsi | nově zrekonstruovaná dvoupatrová budova z 60. let 20. stol. (?), s přístavkem, sedlová střecha (původně nejspíš rovná) | základní škola | ? |
| | Třebětice | v centrální místní části, na návsi v sousedství kostela | nově zrekonstruovaná jednopatrová budova z 19. stol. (poschodí 1908), sedlová střecha | obecní úřad, obecní knihovna, tělocvična | hostinec, obchod |
| Podbořansko | Blšany | v centrální místní části, na okraji vsi vedle fotbalového stadionu | jednopatrová budova z roku 1960, nízká sedlová střecha, udržovaná | mateřská škola, knihovna, jídelna | základní škola, jídelna |
| | Blšany – původní německá škola | v centrální místní části, na křižovatce za kostelem | jednopatrová budova z přelomu 19. a 20. stol. s úpravami z 2. pol. 20. stol. (dveře, okna), sedlová střecha, neudržovaná až havarijní stav | ? | zasedací místnost, knihovna |
| | Liběšovice | v místní části, na kraji vsi při hlavní silnici | nově opravená jednopatrová budova z počátku 20. stol., sedlová střecha, ozdobné průčelí | mateřská škola | ? |
| | Malá Černoc | v místní části, na návsi naproti kaple | jednopatrová budova z přelomu 19. a 20. stol., sedlová střecha, zachovalá | místnost osadního výboru | pošta |
| | Siřem | v místní části, ve svahu pod náves-ním kostelem | zrekonstruovaná přízemní budova z přelomu 19. a 20. stol., sedlová střecha | místnost osadního výboru, společenská místnost | sklad zdravotnického materiálu |
| | Soběchleby | v místní části, na návsi v sousedství kostela | nově zrekonstruovaná jednopatrová budova z přelomu 19. stol., sedlová střecha | místnost osadního výboru, nouzové bytové prostory | skladové prostory |
| | Očihov | v centrální místní části, při hlavní silnici v sousedství kostela | neudržovaná jednopatrová budova z přelomu 19. a 20. stol., sedlová střecha | sociální byty | ? |

| Území | Část obce | Poloha | Vzhled | Využití | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | stávající | od uzavření do 1989 |
| Prachaticko | Budilov | v místní části, na hlavní křižovatce | přízemní budova z počátku 20. stol., přestavěná v 70. letech 20. stol., sedlová střecha, udržovaná | obecní byty | byt předsedy MNV, místní lidová knihovna |
| | Bušanovice | v centrální místní části, na návsi | nově zrekonstruovaná přízemní budova z počátku 20. stol., sedlová střecha | mateřská škola | mateřská škola |
| | Lštění | v nejmenší místní části, na nejvýše položeném místě územního obvodu obce, v sousedství poutního kostela | dobře udržovaná jednopatrová budova z konce 19. stol., sedlová střecha | rekreační a školicí zařízení Ústavu molekulární genetiky AV ČR | rekreační a školicí zařízení Ústavu molekulární genetiky AV ČR |
| | Setěchovice | ? | ? | soukromý rekreační objekt | zasedací místnost, místní lidová knihovna |
| | Zálezly | v centrální místní části, při hlavní silnici na okraji vsi | jednopatrová budova z roku 1882, údajně projektoval architekt Zítek, sedlová střecha, udržovaná | v přízemí obecní byt, patro bez využití (projekt na penzion) | mateřská škola, „dětský útulek“ |
| Táborsko | Dolní Hořice | v centrální místní části, na návsi | nově zrekonstruovaná jednopatrová budova s velkým podkrovím, z přelomu 19. a 20. stol., sedlová střecha | obecní byty | mateřská škola |
| | Hartvíkov | v místní části mezi farou a kostelem | nově zrekonstruovaná jednopatrová budova z 19. stol., sedlová střecha | bydlení (soukromé vlastnictví) | ? |
| | Chotčiny | v místní části, při hlavní silnici | nově zrekonstruovaná jednopatrová budova z počátku 20. stol., sedlová střecha | obecní knihovna, společenské místnosti, klubovny | místní lidová knihovna, ? |
| | Pořín | v místní části, na návsi v sousedství kostela | nově zrekonstruovaná jednopatrová budova z počátku 20. stol., sedlová střecha | společenské místnosti, klubovny | ? |
| | Prasetín | v místní části, v centru vsi | zchátralá jednopatrová budova z přelomu 19. a 20. stol. s rozsáhlými úpravami ze 70. let 20. stol. (dveře, okna) | rekreace (soukromé vlastnictví) | rekreační středisko Jednoty Ústí nad Labem |

| Území | Část obce | Poloha | Vzhled | Využití | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | stávající | od uzavření do 1989 |
| Turnovsko | Kacanovy | v centrální místní části, mezi domy vsi s rozptýlenou zástavbou na svazích kopců | přízemní budova z roku 1875, chalupa se sedlovou střechou | obecní knihovna | místní národní výbor, ? |
| | Olešnice | v centrální místní části, na okraji vsi | udržovaná jednopatrová budova z roku 1906, bohatě zdobená, půdorys L, sedlová střecha | mateřská škola | mateřská škola |
| | Vyskeř | v centrální místní části, v centru vsi pod kostelem, naproti stávajícímu obecnímu úřadu | velmi dobře udržovaná jednopatrová budova z pískovcových kvádrů z roku 1840, sedlová střecha | penzion, restaurace | turistická ubytovna Automotoklubu |
| Vranovsko | Korolupy | v centrální místní části, v horní části vsi v kopci | nově zrekonstruovaná přízemní budova z přelomu 19. a 20. stol., sedlová střecha | zámečnictví | mateřská škola (?) |
| | Uherčice | v centrální místní části, v horní části vsi v kopci | neudržovaná jednopatrová budova z přelomu 19. a 20. stol., sedlová střecha | ? | zvláštní škola (?) |
| | Vratěnín | v centrální místní části, při hlavní silnici, na poloviční cestě mezi kostelem a starou poštovní stanicí (dnes obecní úřad), naproti hostinci | jednopatrová budova s mnohými úpravami z 2. poloviny 20. stol. i z posledních dvou desetiletí | zprvu obchody, v současnosti bez využití, zástava bance za úvěr (ze soukromého vlastnictví) | byt, zasedací místnost, kinosál |

Zdroj: terénní šetření, anketární šetření mezi zastupiteli obcí, státní okresní archivy

**Příloha 2 – Budovy sledovaných uzavřených základních škol, 2008, 2009, 2011 (foto Silvie Kučerová)**



Budíškovice (Dačicko)



Třebětice (Dačicko)



Blšany (Podbořansko)



Blšany (Podbořansko) – původní německá škola



Liběšovice (Podbořansko)



Malá Černoc (Podbořansko)



Sířem (Podbořansko)



Soběchleby (Podbořansko)



Očihov (Podbořansko)



Budilov (Prachaticko)



Bušanovice (Prachaticko)



Lštění (Prachaticko)



Zálezly (Prachaticko)



Dolní Hořice (Táborsko)



Hartvíkov (Táborsko)



Chotčiny (Táborsko)



Pořín (Táborsko)



Prasetín (Táborsko)



Kacanovy (Turnovsko)



Olešnice (Turnovsko)



Vyskeř (Turnovsko)



Korolupy (Vranovsko)



Uherčice (Vranovsko)



Vratěnín (Vranovsko)

Příloha 3 – Oznámení o zrušení základní školy v Bušanovicích
Zdroj: Dokumentace Odboru školství a kultury ONV Prachatice uložený ve Státním okresním archivu Prachatice

Odbor školství a kultury ONV Prachatice

3.července 1967

Věc: Zrušení ZDŠ 1.-5.r. v Bušanovicích

Na vědomí a k provedení

MNV Bušanovice
Ředitelství ZDŠ 1.-5.r. Bušanovice
Ředitelství ZDŠ Vlachovo Březí

Vzhledem k tomu,že stav žactva na ZDŠ Bušanovice /1.-5.r./. se snížil na 6 pro školní rok 1967-68 a výhled dalších roků nedává naději na zlepšení,rušíme ke dni 1.9.1967 jmenovanou školu.O této záležitosti byle již s vámi jednáno.

Žáci z obvodu zrušené školy budou docházeti do ZDŠ Vlachovo Březí.Potřebné informace žákům sdělí s.ředitel Bürger,který projedná přičlenění dětí do ZDŠ Vlachovo Březí se s.ředitelem Šárou.

Školní budova na základě požadavku MNV Bušanovice zůstává v používání pro jmenovaný MNV,který ji použije pro potřeby MNV a pro účely kulturní.Péče o budovu zůstává na starosti MNV Bušanovice.

Školní inventář,vhodný pro ZDŠ Vlachovo Březí,bude převeden do této školy.O převedení majetku sepíší ředitelé obou škol potřebné předávací protokoly,1 opis zůstane na MNV Bušanovice,1 opis obdrží ředitelství ZDŠ Vlachovo Březí a 1 opis zašle ředitelství ZDŠ Vlachovo Březí na odbor školství a kultury ONV Prachatice.Převezení majetku si zařídí ZDŠ Vl.Březí tak,aby již od 1.9.1967 mohl sloužiti potřebám školy.

Zrušení školy bylo provedeno na základě schválené ho plánu sítě základních devítiletých škol a je v souladu s příslušnými směrnicemi.Rada ONV Prachatice schválila zrušení 14.června 1967.

OKRESNÍ NÁRODNÍ VÝBOR PRACHATICE

Adolf Souček, v.r.
vedoucí odboru škol.a kul.

## Příloha 4 – Dotazník pro terénní výzkum

**Univerzita Karlova v Praze – Přírodovědecká fakulta**

**Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje**

Albertov 6, 128 43 Praha 2, tel.: 221 995 512, fax: 224 920 657
e-mail: ku@natur.cuni.cz

***Vážená paní starostko, vážený pane starosto,***
*obracím se na Vás s žádostí o spolupráci při výzkumu vývoje sítě základních škol v České republice v období 2. poloviny 20. století, který organizuje katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Prosím Vás o zodpovězení níže uvedených otázek. Vaše názory mají pro nás velkou cenu, neboť nám umožní lépe poznat příčiny a důsledky uzavírání základních škol pro život komunit na venkově. Výsledky dotazování budou sloužit výhradně k výzkumným účelům a nebudou nijak spojovány s Vaší osobou. Všechny sdělené informace jsou důvěrné a budou zpracovány v rámci celkového souboru odpovědí všech respondentů.*
*Děkujeme Vám za spolupráci!*

*RNDr. Silvie Kučerová, řešitelka projektu*

**ŽIVOT V OBCI**

**1)** Domníváte se, že je Vaše obec atraktivní pro mladé lidi s rodinami?

A) Ano
B) Ne

**2)** Scházejí se obyvatelé Vaší obce při společenských a kulturních událostech?

A) Určitě ano – takové akce se u nás konají velmi často
B) Spíše ano – obyvatelé obce se občas sejdou
C) Spíše ne – není to příliš obvyklé
D) Určitě ne – v obci společenský a kulturní život neexistuje

**3)** Kdo se nejvíce podílí na organizování společenského a kulturního života ve Vaší obci?

A) Představitelé obce (starosta, zastupitelé)
B) Tradiční spolky, kluby, sdružení (hasiči, fotbalisté, myslivci apod.)
C) Neformální parta(y) nadšenců
D) Chalupáři, rekreanti
E) Farář
F) Jiní jednotlivci
G) V obci společenský a kulturní život neexistuje

**4)** Kterou společenskou / kulturní akci, která se uskutečnila ve Vaší obci za poslední rok, považujete za nejvýznamnější?

.....

***Obraťte prosím na další stranu.***

**ŠKOLSTVÍ**

**5)** Nyní Vás prosím o vyplnění následující tabulky.
**A)** Ve kterém roce byla uzavřena škola ve Vaší obci, resp. ve všech částech Vaší obce, kde se v období 1961–2004 škola nacházela.
**B)** Jaký byl hlavní důvod uzavření škol ve Vaší obci?
**C)** K jakému účelu se nyní využívá budova bývalé školy?
**D)** Jsou dnes v uvedených místních částech Vaší obce děti školou povinné?

| Část obce | Rok uzavření školy (A) | Důvod uzavření školy (B) | Dnešní využití školní budovy (C) | Děti školou povinné (D) |
|---|---|---|---|---|
| A | | | | ano – ne |
| B | | | | ano – ne |
| C | | | | ano – ne |
| D | | | | ano – ne |
| E | | | | ano – ne |

**6)** Přál(a) byste si, aby byla některá základní škola ve Vaší obci obnovena?

A) Ano – proč: .....

B) Ne – proč: .....

**7)** Domníváte se, že je reálné, aby byla základní škola ve Vaší obci v současné době obnovena?

A) Ano – proč: .....

B) Ne – proč: .....

**8)** Jakou formu podpory ze strany státu a kraje byste v oblasti základního školství uvítali ve Vaší obci?

**A)** ze strany státu:.....

.....

**B)** ze strany kraje:.....

.....

**9)** Označte prosím na stupnici od 1 do 4, které události ve Vaší obci spojujete s uzavřením základní školy. Pokud k některé události ve Vaší obci nedošlo, zakroužkujte nabídku 0:

| *S uzavřením školy souvisí:* | *1 určitě ano* | *2 spíše ano* | *3 spíše ne* | *4 určitě ne* | *0 nestalo se v naší obci* |
|---|---|---|---|---|---|
| Uzavření provozoven služeb (např. pošta, lékař) | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Uzavření obchodu s potravinami | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Uzavření drobných živností, řemesel | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Zhoršení obslužnosti obce hromadnou dopravou | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Utlumení společenského života | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| „Stárnutí obce", odliv mladých lidí | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Jiné: ..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

**10)** Vystěhovávají se lidé více z Vaší obce v souvislosti s neexistencí školy?

A) Ano – mnozí obyvatelé se stěhují pryč
B) Ano – v prvních letech po uzavření školy se někteří lidé odstěhovali
C) Ne – ale několik lidí se po uzavření školy odstěhovalo
D) Ne

---

**11)** Pořádala(y) v minulosti škola(y) pro veřejnost společenské / kulturní akce?

A) Určitě ano – škola byla významným organizátorem takových akcí
B) Spíše ano – škola se podílela na pořádání takových akcí
C) Spíše ne – škola se příliš nepodílela na pořádání takových akcí
D) Určitě ne – škola plnila pouze vzdělávací funkci
E) Nevím, nedovedu posoudit

---

**12)** Jaké další služby kromě vzdělávání zajišťovala škola obyvatelům obce? (Můžete označit libovolný počet položek:)

A) Vedení obecní kroniky
B) Vedení veřejné knihovny
C) Organizování společenských aktivit
D) Vedení dalších (mimoškolních) vzdělávacích aktivit
E) Vedení volnočasových aktivit pro děti a mládež
F) Vedení volnočasových aktivit pro dospělé
G) Příprava obědů i pro veřejnost
H) Výpomoc při údržbě veřejných prostranství
I) Pomoc s prezentací obce
J) jiné: .....

---

**13)** Poskytuje výše jmenované služby pro Vaši obec dnes někdo jiný?

A) Ano – všechny
B) Ano – z větší části
C) Ano – ale velmi málo z nich
D) Ne – žádnou z nich

---

**14)** Scházejí se obyvatelé Vaší obce při společenských a kulturních událostech pořádaných sousední školou, do které dnes děti dojíždějí?

A) Určitě ano
B) Spíše ano
C) Spíše ne
D) Určitě ne
E) Tato škola žádné společenské ani kulturní akce nepořádá

---

**15)** Co získaly děti dojížděním do sousední školy ležící mimo Vaši obec? Dovedl(a) byste prosím uvést „něco" kladného?

.....

---

**16)** Co naopak ztratily dojížděním do této školy?

.....

---

**17)** Jaký Vy osobně přikládáte význam tomu mít základní školu v obci? Co by škola pro Vaši obec představovala? (Vyjádřete prosím čistě Váš osobní názor, na otázku neexistuje žádná „správná" odpověď):

.....

.....

---

***Obraťte prosím na další stranu.***

***18)*** *Můžete mi na závěr prosím doporučit osobu (osoby), na kterou(é) bych se mohla obrátit s žádostí o podrobnější informace týkající se zrušení škol(y) ve Vaší obci (např. bývalý(á) ředitel(ka) školy, bývalý(á) učitel(ka) ve škole, kronikář(ka), ...)? Byl(a) byste prosím tak laskav(a) a poskytl(a) mi nějaký kontakt (telefon, číslo popisné) na tuto (tyto) osobu (osoby)?*

.....

**IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE**

*Uveďte prosím o sobě základní údaje (slouží ke statistickému zpracování)*

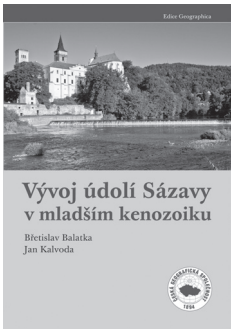
**Věk:** A) méně než 30 B) 31 až 45 C) 45 až 60 D) 61 a více

| | | |
|---|---|---|
| **Žil(a) jste v obci před zrušením alespoň jedné základní školy?** | A) ano | B) ne |
| **Byl(a) jste žákem (žákyní) zrušené školy ve Vaší obci?** | A) ano | B) ne |

**Dosažené vzdělání:** A) neukončené B) ZŠ C) vyučen(a), SŠ bez maturity D) SŠ s maturitou E) VŠ

***Děkujeme Vám za Vaše odpovědi a čas, který jste vyplnění dotazníku věnoval(a).***

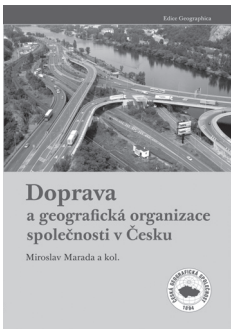
# V EDICI GEOGRAPHICA JIŽ VYŠLO




**Břetislav Balatka, Jan Kalvoda:**
**Vývoj údolí Sázavy v mladším kenozoiku**

Historicky výjimečná a esteticky nádherná krajina Posázaví ve středních Čechách je z geomorfologického hlediska podstatně méně prozkoumána než území, kterými protékají Labe a Vltava. Řeka Sázava zaujímá mezi toky Českého masivu mimořádné postavení, a to zejména pro specifické rysy vývoje údolí a akumulačních teras. Pestrá geologická stavba jejího povodí, regionální neotektonické události a rozsáhlé klimatické změny v mladším kenozoiku byly hlavními příčinami rozmanitosti a dynamiky geomorfologických procesů. V této monografii jsou předloženy hlavní výsledky výzkumu geomorfologického vývoje údolí Sázavy, včetně paleogeografické korelace vzniku terasového systému s aktuálním mezinárodním stratigrafickým členěním kvartéru.

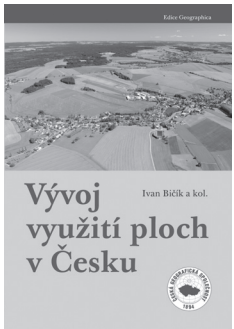
16 × 23 cm, 200 s., bar. příloha, váz., ISBN 978-80-904521-1-4, 1. vyd., 2010




**Miroslav Marada a kol.:**
**Doprava a geografická organizace společnosti v Česku**

Doprava je jednou z nejdynamičtějších součástí našeho každodenního života. Snad proto se v současné geografii dopravy nejčastěji řeší problémy aplikačního charakteru, např. dopravní obslužnost venkova či vliv dálnic na rozvoj sídel a regionů. Existují ovšem i problémy obecnější povahy: dopravní hierarchie středisek osídlení z hlediska různých druhů dopravy a její souvislosti s komplexní sídelní hierarchií, vývoj dopravních interakcí v systému osídlení a jejich vliv na změny významu středisek, struktura dopravního zajištění vztahů střediska a zázemí apod. Geografie dopravy tak může přispět také k základnímu výzkumu, ke studiu stavu a vývoje geografické organizace společnosti. Dokladem je tato monografie postihující, alespoň z části, uvedená témata.

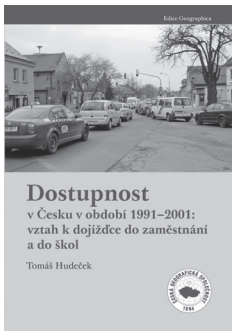
16 × 23 cm, 168 s., bar. příloha, váz., ISBN 978-80-904521-2-1, 1. vyd., 2010




**Ivan Bičík a kol.:**
**Vývoj využití ploch v Česku**

Výzkum stavu a vývoje krajiny zaznamenává v posledním čtvrtstoletí mimořádný rozvoj, což je bezesporu spojeno s potřebou řešit stále složitější problematiku interakce přírody a společnosti v územních jednotkách různého řádu. Výsledky dokumentují razantní změny, ke kterým došlo ve využívání krajiny v období tržního hospodářství (1845–1948), totalitní společnosti (1948–1990) a současné politické a hospodářské transformace (1990–2000). Monografie dokumentuje přechod od lokálně organizované společnosti ke společnosti moderní, kdy se formují poměrně velké regiony podobné struktury ploch vyplývající z dominantních funkcí jednotlivých regionů. To umožňuje studovat jak obecné trendy ve využití dílčích kategorií ploch, jejich celkovou strukturu a změny, tak i jejich územní diferenciaci na území Česka.

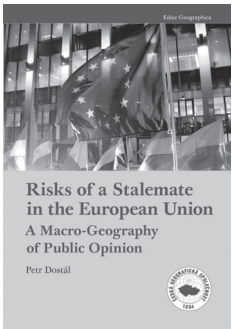
16 × 23 cm, bar., váz., ISBN 978-80-904521-3-8, 1. vyd., 2010




**Tomáš Hudeček: Dostupnost v Česku v období 1991–2001: vztah k dojížďce do zaměstnání a do škol**

Doprava hraje v našem každodenním životě stále významnější roli. Děje se tak zejména zkracováním vzdáleností, tedy vývojem nových dopravních prostředků a zkvalitňováním dopravní infrastruktury. Lepší dostupnost jakéhokoliv místa na Zemi je základem pro jeho kvalitativní růst, rozvoj a množství kontaktů s okolím.
Obsahem monografie je analýza změn dostupnosti v Česku v období 1991–2001 při využití individuální automobilové dopravy. Hodnocen je vztah této změny k počtu kontaktů mezi významnými středisky v Česku. Pozornost je věnována také hlavnímu městu Praze a jeho zázemí. Součástí je rozbor samotného modelování a výpočtu dostupnosti při využití GIS.

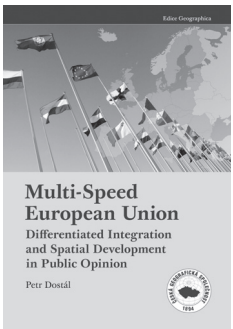
16 × 23 cm, 144 s., bar. příloha, váz., ISBN 978-80-904521-4-5, 1. vydání, 2010




**Petr Dostál: Risks of a Stalemate in the European Union: A Macro-Geography of Public Opinion**

This book presents complementary studies of differences in public opinion regarding European integration processes. The May 2004 enlargement brought ten new member countries into the European Union and the macro-geography of identities and associated articulations of public opinion, across the twenty-five polities, changed significantly. The author uses the statistical tools of principal component analysis and standardised multivariate regression analysis (LISREL modelling) to examine differences in public opinion among the twenty-five polities of the enlarged European Union. The analyses of public opinion are based upon postulated explanatory models concerning, in particular, processes of integration, including the deepening, enlargement and two-speed institutional development of the European Union. The book provides a comprehensive reflection concerning public opinion differences that will shape the European Union for years to come.

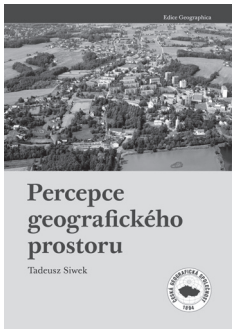
16 × 23 cm, 160 s., váz., ISBN 978-80-904521-5-2, 1. vydání, 2010




**Petr Dostál: Multi-Speed European Union**

This book provides analyses of differences in public opinion regarding European integration processes across the twenty-seven countries of the current European Union. Explanatory statistical modelling used in complementary analyses of the book contributes to specific and systematic understanding of public opinion regarding crucial European integration processes: deepening, enlargement and differentiated integration. The analyses suggest that the European Union has still to come to terms with the increased diversity resulting from the last enlargements. Political macro-geography of public opinion regarding European integration processes documents the existence of multi-speed Europe. The author postulates explanatory models concerning national and European identities and opinion on deepening, enlargement and two-speed institutional development of the European Union. The book provides evidence about various ambivalent issues and public opinion responses which are likely to be at the focus of political and academic debates in the coming years.

16 × 23 cm, 128 s., váz., ISBN 978-80-904521-6-9, 1. vydání, 2010




**Tadeusz Siwek:**
**Percepce geografického prostoru**

Vnímání prostoru jako místa pro život je společné všem lidem bez rozdílu. Je to součást každodenní zkušenosti, ale pro humanisticky zaměřeného geografa je to také objekt vědeckého zkoumání. Tato kniha uvádí příklady současné geografické konceptualizace prostoru, zaznamenává její vývoj v minulosti a poukazuje na provázanost s ostatními vědami, které se zabývají prostorem – především s filozofií. Teoretické koncepce vnímání prostoru z geografického hlediska jsou ilustrovány výsledky konkrétních výzkumů v podobě mentálních map z dílny jak samotného autora, tak i ostatních geografů zabývajících se touto problematikou. Struktura textu s četnými odkazy na českou a světovou literaturu předurčují tuto knihu jako učebnici jedné ze součástí teoretické geografie.

16 × 23 cm, bar., váz., ISBN 978-80-904521-7-6, 1. vyd., 2011




EDICE GEOGRAPHICA

*Ediční rada:*
šéfredaktor Petr Pavlínek (Univerzita Karlova, Praha)
zástupce šéfredaktora Karel Kirchner (Ústav Geoniky AV ČR, Brno)
výkonný redaktor Vít Jančák (Univerzita Karlova, Praha)
Vladimír Baar (Ostravská univerzita, Ostrava), Rudolf Brázdil (Masarykova univerzita, Brno), Jaroslav Dokoupil (Západočeská univerzita, Plzeň), Milan Jeřábek (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem), Jan Kalvoda (Univerzita Karlova, Praha), Milan Konečný (Masarykova univerzita, Brno), Tomáš Kostelecký (Sociologický ústav AV ČR, Praha)

*Redakce:*
Albertov 6, 128 43 Praha 2; tel. 221 951 427
e-mail: jancak@natur.cuni.cz
www.geography.cz/geographica

*Připravujeme:*
sv. 9 – Aleš Nováček: Dualita Evropy: historickogeografická analýza

# PROMĚNY ÚZEMNÍ STRUKTURY ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKU

Silvie Kučerová

Vydala Česká geografická společnost,
Albertov 6, 128 43 Praha 2
v nákladu 250 kusů
Redakce Vít Jančák
Foto na potahu knihy Božena Kuldová
Layout, zlom Karel Kupka *(P3K)*
Vytiskl Carter\reproplus s. r. o.
Vydání první
Praha 2012

Od druhé poloviny 20. století jsme ve většině evropských zemí svědky procesu výrazné polarizace prostoru v souvislosti se změnami v rozmístění základních škol. Masové uzavírání škol, zejména na venkově, a koncentrace vzdělávací funkce do populačně velkých sídel vychází jak z obecných procesů, tak ze specifických historických podmínek v každé zemi. V této publikaci se pokoušíme představit hlavní trendy ve vývoji školské sítě v Česku v posledních 50 letech a jejich vybrané důsledky pro život venkovských obcí.

**RNDr. Silvie Kučerová, Ph.D.** je vědecko-pedagogickou pracovnicí katedry sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze a katedry geografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

9 788090 452183