

Venkovská základní škola: rozmanitost typů v různorodých venkovech

SILVIE R. KUČEROVÁ¹, PETR MEYER^{1,2}, ZDENĚK KUČERA²,
KRISTÝNA RYBOVÁ¹, JAN ŠMÍD³

¹ Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta, katedra geografie, Ústí nad Labem, Česko (J.E. Purkyně University in Ústí nad Labem, Faculty of Science, Department of Geography, Ústí nad Labem, Czechia); e-mail: silvie.kucerova@ujep.cz, petr.meyer@ujep.cz, kristyna.rybova@ujep.cz

² Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, Česko (Charles University, Faculty of Science, Department of Social Geography and Regional Development, Prague, Czechia); e-mail: zdenek.kucera@natur.cuni.cz

³ Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, katedra filozofie a humanitních studií, Ústí nad Labem, Česko (J.E. Purkyně University in Ústí nad Labem, Faculty of Arts, Department of Philosophy and Humanities, Ústí nad Labem, Czechia); e-mail: jan.smid@ujep.cz

ABSTRACT Rural elementary school: variability of types in a diverse countryside. – The article aims to discuss conditions of spatial organization of elementary schools in the Czech countryside and to validate whether there is any relation between the different types of rural schools and the diverse types of rural areas. Usually, rural schools are perceived in contrast to urban schools as a homogenous group of institutions with common characteristics – despite their diversity. The article compares the typology of municipalities according to data about elementary schools with the typology of municipalities according to its societal and cultural characteristics. Based on three indicators describing main characteristics of the school network – the number of elementary schools in a municipality, their average utilization of the maximum reported capacity, the average extent of area serviced by the school – eleven types of municipalities were identified. Statistically significant connections were shown between the two typologies. Rural schools thus should not be assessed as internally homogenous group of institutions with broadly common characteristics. This is because problems that rural schools face during their existence reflect wider societal, cultural, and economic conditions of areas in which they are located.

KEY WORDS rural elementary school – typology of municipalities – public facilities – spatial differentiation – Czechia

KUČEROVÁ, S. R., MEYER, P., KUČERA, Z., RYBOVÁ, K., ŠMÍD, J. (2022): Venkovská základní škola: rozmanitost typů v různorodých venkovech. *Geografie*, 127, 1, 75–98.

<https://doi.org/10.37040/geografie2022127010075>

Do redakce došlo v září 2021, přijato do tisku v lednu 2022.

1. Úvod

Označení venkovská škola se obvykle vnímá jako protiklad ke škole městské. Obdobně jako stále převažuje rozlišování obecné duality venkov versus město, třebaže je možné identifikovat i další způsoby nazírání venkova (viz Hruška 2014). Existence samotné duality nepředstavuje problém, jelikož lokace školní budovy v městském či venkovském prostředí bývá hlavním rozlišujícím faktorem, který ovlivňuje řadu dalších charakteristik jednotlivých škol. Problém nastává v případě, že jsou některé skupině škol přisuzovány jednotné charakteristiky, které nadto obsahují hodnotící hledisko. Tedy že je některá ze skupin „lepší“ či „horší“, případně „nadřazená“ skupině druhé (Cuervo 2016).

Ve 20. století se v hospodářsky vyspělých, urbanizovaných zemích stala určitou normou organizace základního vzdělávání škola takzvaně plně organizovaná, městského typu (Roberts, Green 2013). Škola, která má tolik ročníků, kolik je let povinné školní docházky, takže třídy jsou z hlediska věkových kohort homogenní. Tento obraz školy převládá i v představách laické veřejnosti a je běžně prezentován v médiích. Naopak škola venkovská, s nižším počtem ročníků nebo malotřídní se sloučenými ročníky v jedné třídě, představuje nejpozději od poloviny 20. století spíše symbol přežitku, zpátečnictví, nevhodného a nekvalitního prostředí pro vzdělávání (Cuervo 2016). A to jak v zemích geopoliticky tzv. západních, tak v zemích tzv. bývalého východního bloku.

Uvádění školy venkovské do protikladu ke škole městské tak vedlo k vytvoření představy dvou typů škol, které jsou uvnitř své skupiny homogenní. Ale stejně jako neexistuje jediný univerzální „venkov“ (Woods 2011), také základní školy, které se v tomto prostoru nacházejí, by měly mít různorodé charakteristiky. Obdobně nabývá mnoha podob škola městská (např. Mayer 2017).

Rozmanitost škol vyplývá jednak z určité unikátnosti každé jednotlivé školy a z jejích vnitřních charakteristik, ale může ji ovlivňovat i geografická poloha (Gristy, Hargreaves, Kučerová, eds. 2020). V návaznosti na některé obecné klasifikace venkovského prostoru v Česku (např. Perlín, Kučerová, Kučera 2010; Bernard 2011; Bernard, Šimon 2017; Slach, Ženka a kol. 2021) je cílem článku představit typologii venkova podle charakteristik základního školství a diskutovat, zda existuje souvislost mezi různými typy venkovských škol a odlišnými typy venkova. Existují školy charakteristické pro určitý typ venkovského území? A pokud ano, tak jakým problémům a výzvám musí čelit? Na druhou uvedenou otázku hledáme odpověď vedle provedených kvantitativních analýz také ve zkušenostech z našich předchozích empirických šetření či v poznatcích prezentovaných dalšími autory zabývajícími se prostorovými aspekty školství.

2. Venkovské školy v urbanizované společnosti

Hospodářsky vyspělé společnosti jsou společnosti urbanizované. A to jak ve smyslu koncentrace většiny tamní populace do sídel městského typu, tak z hlediska uplatňování městského způsobu života a hodnot i mimo městská sídla (Hampl 2007). Rozvoj přímé i nepřímé urbanizace ovlivňuje také geografickou organizaci poskytování služeb včetně zabezpečení základního vzdělávání obyvatel. A opět nejen z hlediska toho, že školy se dominantně koncentrují tam, kde je koncentrována jejich klientela, ale i ve smyslu nahlížení procesů a významů ve školství prismaťem člověka žijícího ve městě – tedy z pohledu takzvaného urbano-centrismu či metro-centrismu (Gristy 2020).

Po zavedení všeobecné vzdělávací povinnosti v 18. století se ve většině vyspělých zemí stala nejčtenějším typem škola venkovská (Solstad, Andrews 2020). Hlavním důvodem bylo samozřejmě to, že společnosti teprve stály na počátku procesu urbanizace, takže pokud mělo být státem zajištěno základní vzdělání co největšímu počtu obyvatel, muselo být soustředěno do místa bydliště obyvatel, tedy do velkého počtu venkovských sídel. Dnes je poměr žáků v městských a venkovských školách v podstatě obrácený a síť základních škol na venkově prošla ve velmi krátké době 2. poloviny 20. století výraznou redukcí (např. Kvalsund 2009, Kučerová 2012). Pro mnoho lidí vyrůstajících ve městech je již dnes způsob vzdělávání v malé škole například s méně než 100 žáky a ve třídě s některými sloučenými ročníky obtížně představitelný, třebaže v Česku mohou taková zařízení představovat i čtvrtinu venkovských škol (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010).

Jak se přímá zkušenost s venkovskou školou postupně vzdalovala dominantní části urbanizované společnosti, nahradily ji obrazy uniformní (typické) „venkovské školy“, které mají v extrémních pozicích dvojí podobu. Zaprvé velmi kritickou: zastaralé, materiálně nevybavené instituce s nedostatečným počtem žáků a s neprofesionálními učiteli poskytujícími méně kvalitní vzdělání (Gristy, Hargreaves, Kučerová, eds. 2020). Zadruhé nekriticky idealizující: vždy harmonické rodinné instituce, v čele s aktivní osobností učitele, hybatele lokálního dění (Zemánek 2003), který praktikuje alternativní formy výuky a vychovává úctě ke kořenům a udržitelnému vztahu k životnímu prostředí (Cuervo 2016).

Prvně jmenovaný image venkovské školy vychází jak z některých objektivních charakteristik, tak z jejího hierarchicky nižšího postavení vůči škole městské. Je až s podivem, že s mírnými odlišnostmi je vývoj pozice venkovské školy vůči městské společný všem hospodářsky vyspělým zemím bez rozdílu jejich státního politického režimu. Většina venkovských škol, které musely být v poměrně krátkém čase a ve velkém množství po zavedení povinného vzdělávání zřízeny, byla pouze nižšího vzdělávacího stupně a organizovaná jako malotřídní. Takové třídy byly pochopitelně pedagogicky náročnější, a proto se osnovy malotřídek z hlediska učebního obsahu často krátily (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010).

Problémem bylo také sehnat do rozrůstající se sítě škol značné množství kvalifikovaných učitelů. Tak začala být venkovská škola vnímána jako méně kvalitní až neprofesionální (Hargreaves 2009). S postupující urbanizací se i na venkově ustálily zvyky a normy, které fungovaly v dominující struktuře, tedy v městském prostředí. Městská škola se stala normou, vůči které začaly být poměřovány charakteristiky jako materiální vybavenost, způsob organizace výuky a rozsah poskytovaných služeb (Corbett 2007). V podstatě celé 20. století převládala politika přiblížit základní vzdělávání na venkově školám městským (Solstad, Andrews 2020; Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Různé snahy a později podpůrné programy, které měly pomoci venkovským školám kompenzovat jejich „nedostatky“ a „zvyšovat kvalitu vzdělávání“, jen dále prohlubovaly představu, že škola na venkově je nějakým způsobem „nedokonalá“ a pomoc potřebuje, ačkoli řada jich fungovala jako kvalitní instituce plnící potřeby své komunity (Cuervo 2016). Přibližně od 50. let 20. století začal v souvislosti se snižováním počtu obyvatel na venkově výrazně klesat i počet žáků tamních škol. Ke kritice nekvality se tak přidala kritika neefektivity a ne hospodárnosti výuky malých kolektivů (Bell, Sigsworth 1987). V pedagogice převládal názor, že žáci mají být vzdělávání v plně organizovaných školách, na nichž realizují celou povinnou školní docházku (Solstad, Andrews 2020). To vše vyústilo ve 2. polovině 20. století v masové uzavírání malých venkovských škol, koncentraci vzdělávací funkce do populačně větších sídel a preferenci dojížděky žáků za poskytovaným vzděláváním. Každý politický režim pouze zdůvodňoval proces jinou rétorikou a vymáhal jinými opatřeními (Dostál, Markusse 1989; Kvalsund 2009; Kučerová a kol. 2020). Země, které neměly tak silnou centralizovanou moc, jež v mnoha případech umožnila zredukovat síť venkovských škol až na polovinu (Gristy, Hargreaves, Kučerová, eds. 2020), zasáhla další vlna uzavírání škol na přelomu 20. a 21. století vlivem tzv. marketizace školství. Odborný diskurz i školskou praxi ovlivnily strategie, které usilovaly o to přiblížit fungování veřejného školství zásadám volného trhu a dát větší moc uživatelům vzdělávání (tj. žákům a jejich rodičům). Zastánci takových opatření věřili, že výběr škol řízený poptávkou povede k větší efektivitě veřejných výdajů a kvalitě celého systému (Chubb, Moe 1990). Nicméně důsledkem byla velmi rychlá polarizace školské sítě, nárůst nerovných podmínek přístupu k základnímu vzdělávání a nezdravá soutěž škol (Holloway, Pimlott-Wilson 2012). Mnohé myšlenky se promítly i do školských politik států v posttotalitní transformaci – např. zrušení povinnosti zapisovat žáky do škol na základě spádových obvodů (Kučerová a kol. 2020). Dědictví negativního image venkovských škol se opět promítlo také do svobodné volby školy, kdy řada rodičů na venkově i bez objektivních důvodů umístila děti do městských škol a snížila tím počet žáků lokální školy pod záchovnou mez (Kučerová, Trnková 2020).

V metro-centrickém nazírání venkova se nicméně projevuje i druhý zmiňovaný efekt, a to nekritický obraz idylické venkovské školy. Redukce a polarizace školské

sítě měla od počátku také své kritiky. Upozorňováno bylo zejména na rozvojové problémy periferních oblastí, kterým uzavírání lokálních škol dále upíralo základní občanskou vybavenost (Dostál, Markusse 1989). Vlivem prezentace silných stránek venkovských škol pro jejich záchranu (např. bezpečnost, týmová výuka; viz Solstad, Karlberg-Granlund 2020) naopak také nemálo rodičů z měst začalo vyhledávat školy na venkově jako způsob vyjádření svébytné identity a nesouhlasu s městským způsobem života, neoliberálním světonázorem a globalizací (Ribchester, Edwards 1999). Nezřídka však zůstala jejich očekávání nenaplněná a realita školy na venkově vzdálená ideálu (Cuervo 2016).

Dualita venkovských a městských škol je dlouho považována za důležitější než poznání vnitřní diferenciací obou skupin a potřeba řešení problémů škol v širším kontextu regionů, v nichž se nacházejí (Gristy, Hargreaves, Kučerová, eds. 2020). Přitom samozřejmě také „městské školy“, vůči nimž se naopak venkovské školy svou identitou často vymezují (Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015), nepředstavují univerzální typ. V jistém ohledu jsou ještě diferencovanější, protože existence více škol na území jednoho města umožňuje výraznější profilaci jednotlivých škol, diferenciaci dle klientely a školy se stávají strategickým nástrojem územní politiky městských samospráv s cílem jak integrace, tak segregace různých socioekonomických a kulturních skupin obyvatelstva (Mayer 2017; Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011).

3. Studium diferenciací venkovských škol v Česku

Existující studie vnějších podmínek venkovského školství (např. Dvořák, Starý, Urbánek 2015; Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015) ukazují, že ani v tak malé zemi, jako je Česko, nelze hovořit o jednom souhrnném typu venkovské školy a jednom druhu jejích výhod či nevýhod. Stejně jako venkovské oblasti, také školy, které se v nich nacházejí, musejí řešit rozmanité problémy svého fungování. Ovšem na rozdíl od řady výzkumů, které se zabývaly vymezením typů venkova (viz dále), typologie škol na venkově dosud provedena nebyla. Studována byla územní diferenciací jen některých charakteristik školství, jako např. druh školy – tj. zda je škola úplná se všemi ročníky povinné školní docházky či neúplná (viz Kučerová 2012), naplněnost kapacity škol (Kučerová a kol. 2020) nebo regionální dostupnost škol dojížděnou (Kučerová a kol. 2011; Hampl 2004). Na rozdílnosti podmínek pro (základní) vzdělávání tak lze spíše druhotně usuzovat z lokálně a mikroregionálně zaměřených převážně kvalitativních studií v rámci pedagogických a společenských věd.

S tezí, že pedagogické vědy jsou ty, v nichž by byl výzkum základního školství primárně očekáván, provedly Kučerová, Trnková (2020) metaanalýzu téměř 350 empirických studií vydaných po roce 1989 v klíčových časopisech oboru

a několika desítek monografií. Autorky nicméně prokázaly, že naprostá většina textů (93 %) prostorové aspekty vzdělávání nesleduje. Studie přímo zaměřené na základní vzdělávání v městském či venkovském prostoru tvořily pouze 24 případů z výzkumného vzorku. V nich bylo nejčastěji identifikováno porovnávání venkovských a městských lokalit (22 %) a pouze 3,5 % všech analyzovaných studií se zabývalo školami výhradně z venkovského prostředí. Nadto práce obvykle řeší jiný hlavní výzkumný problém, týkající se nejčastěji pedagogického procesu a vnitřní organizace škol – např. vliv velikosti obce na profesní dráhy ředitelů, faktory ovlivňující učební styl učitele nebo znalosti žáků (Pol a kol. 2010; Kvasničák, Kudláčková, Klčová 2011). Prostorová diferenciaci je pouze jedním z pomocných třídění výzkumného souboru a většina závěrů přikládá význam nejvýše velikosti zkoumané obce, nikoli charakteru regionu.

Na základě tohoto hodnocení lze konstatovat, že pouze dvě ze všech analyzovaných studií nějakým způsobem diskutují diferenciaci uvnitř samotného souboru venkovských škol. Dvořák a kol. (2010) popisují rozdílnost podmínek a školního klimatu ve školách, které se nacházejí v rozdílných typech území. Ale jak v charakteristice případů, tak v jejich závěrečné komparaci se autoři drží spíše jedinečností zkoumaných škol, které závisejí na místně specifických podmínkách. V navazující publikaci (Dvořák, Starý, Urbánek 2015) jsou již některé závěry více generalizující a autoři si všímají například rozdílného jednání a hodnotového žebříčku rodičů v příměstské a periferní lokalitě, zejména v kontextu mechanismu rodičovské volby školy. Z většiny se ale i tato publikace zaměřuje na vnitřní management a pedagogické vize jednotlivých škol.

Sociologické a sociálněgeografické studie se naopak věnují analýze prostředí a společenského klimatu českého venkova, které mají zprostředkovaně také vliv na organizaci a podobu tamní školské sítě. Dostatečně jsou popsány prostorové vzorce lidského a sociálního kapitálu (např. Jančák a kol. 2008) a rozdílný rozvojový potenciál venkovských oblastí s ohledem na jejich demografické, sociální, kulturní a ekonomické charakteristiky. Nicméně výzkumné závěry nejsou vztahovány ke školám, které zde fungují. Cílem studií je buďto přímo provést kategorizaci venkovského prostoru (Perlín, Kučerová, Kučera 2010; Slach, Ženka a kol. 2021) nebo postihnout územní diferenciaci faktorů, které jsou na pozadí rozdílů mezi venkovskými oblastmi (Bernard 2011; Bernard, Šimon 2017; Hruška, Píša 2019; Musil, Müller 2008; Novák, Netrdová 2011).

Také ve společenskovedních disciplínách v Česku najdeme několik případových studií fungování škol či dojížděky do škol v kontextu určitého typu území. Ty referují o společenských procesech spojených s vnějším prostředím školy více než do vnitřku školy orientované pedagogické výzkumy. Věnují se ale téměř výhradně v nějakém smyslu extrémním lokalitám, ať už jsou to periferní oblasti (Kostecký, Mikešová, Bernard 2018) nebo sociálně vyloučené lokality – tyto jsou ale obvykle řešeny v ne-venkovském prostředí (Nekorjak, Soralová, Vomastková 2011).

Poslední skupinou studií, která věnuje pozornost diferenciaci venkovských škol, jsou práce na poli historických věd a architektury. Podrobně byla rozpracovaná kategorizace venkovských školních budov včetně jejich urbanistického kontextu s cílem definovat typologicky odlišné etapy školní výstavby (Šimek 2016; Škabrada 2020). Kromě urbanistických znaků však typologie nerozlišují diferenciaci jiných charakteristik školství.

4. Metodika

Neexistuje žádný jednoznačný postup, jak definovat venkovskou školu a vždy záleží na kontextu příslušného území, časového určení a účelu, k němuž se definice formuluje (viz Gristy, Hargreaves, Kučerová, eds. 2020). Obecně je venkovská škola „nacházející se ve venkovském prostředí (vesnice, malé město)“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 271). Za takovou lze v rámci Česka považovat školu v obci do 3 000 obyvatel. Anebo také pokud je v dané obci jediná, jelikož více než jedna veřejná škola se nachází až na výjimky jen ve městech (Kučerová 2012).

Pro posouzení souvislostí mezi různými typy venkovských škol a odlišnými typy venkova bylo v naší studii potřeba porovnat dvě roviny: typologii základních škol a typologii území, v němž se vzdělávání odehrává. Při úvahách o diferenciaci území je vhodné vnímat prostor v jeho komplexitě (Hampl 2004), aby bylo možné lépe pochopit postavení venkovských škol např. s ohledem na dojížděku žáků a na to, že ne každá obec má na svém území školu. Proto jsme obě typologie zkonstruovali pro celé území Česka a na diskuzi podmínek ve venkovských obcích jsme se zaměřili až následně. Nesledovali jsme tedy přímo jednotlivé základní školy, ale obce, v nichž jsou lokalizovány a které jsou v Česku z 90 % zřizovateli základních škol. Důvodem je porovnatelnost jednotek a dostupnost zvolených dat. Důraz je kladen na charakteristiky typů s dominancí ne-městských obcí a zjednodušeně tak předpokládáme, že také školy, které se na jejich území nacházejí, lze označit jako venkovské. Je-li pak v textu použit pojem „školská síť“, myslí se jím v pedagogice a školské politice ustálený termín označující a) „rozmístění jednotlivých škol na teritoriu jednotlivých regionů a celého státu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 213) a b) legislativní pojmenování souboru všech vzdělávacích zařízení uznaných k tomuto účelu ministerstvem školství a zařazených do tzv. rejstříku škol a školských zařízení MŠMT (školský zákon č. 561/2004 Sb.; srv. Kučerová 2012).

Typologie obcí podle charakteristik základního školství byla konstruována na základě tří vstupních ukazatelů, kterými lze postihnout hlavní parametry školské sítě (viz Kučerová a kol. 2020). Data zachycují stav k roku 2017, což byl nejnovější časový průřez, za nějž bylo možné získat všechny tři ukazatele: (1) počet základních škol v obci, který vyjadřuje charakter místního vzdělávacího trhu; (2) naplněnost škol, uváděná jako procentuální podíl počtu žáků, kteří navštěvují

školu v daném roce z maximální udávané kapacity příslušné školy; (3) rozloha území, které v průměru připadá na jednu školu v obci. Použitá data však mají určitá omezení. V případě kapacity jde o „údaj, vyjadřující optimální stav naplněnosti dané školy nebo zařízení při dodržení všech platných předpisů a legislativních opatření“ (Metodický pokyn MŠMT, č. j. 21419/2000-21). Do Rejstříku škol jej nahlašuje ředitel školského zařízení, je tedy do jisté míry subjektivní. Naplněnost ukazuje intenzitu využití školních budov a sílu strany poptávky na lokálním školním trhu. Ukazatel byl zprůměrován za všechny školy na území obce, čímž dochází v případě měst k neúměrnému zkreslení, ale v případě venkovských obcí zůstává informace zachována, jelikož na jejich území se zpravidla nachází pouze jedna škola. Údaj o rozloze území připadajícího na jednu školu pak lze zástupně použít místo průměrné velikosti skutečných spádových obvodů škol, jejichž vymezení není jednotnou a veřejně dostupnou informací. Je ovšem třeba uvážit, že při výpočtu plochy připadající na jednu školu dochází ke značnému zkreslení zvláště u obcí, které mají velkou část rozlohy svého území neobydlenou nebo velmi řídce obydlenou. Ukazatel totiž nereflektuje absolutní polohu školy v rámci obvodu obce, a tedy její skutečnou dostupnost pro místní obyvatele. Ale pokud do takové školy dojíždí žák ze sousední obce, je nucen překonávat větší vzdálenost než v případě škol, které jsou lokalizovány ve vzájemně sousedících obcích s menšími správními obvody.

Obce byly rozčleněny do kategorií podle vzájemných kombinací hodnot sledovaných ukazatelů. Zvláště byly vymezeny obce bez základní školy. Identifikováno bylo 17 typů obcí. Typy s nízkou četností zastoupených obcí byly následně sloučeny s jinými podle pravidla, že obec musí mít alespoň dvě kategorie atributů shodné s typem, do kterého by měla být přiřazena. Zrušením málo zastoupených typů se přesunulo 24 obcí, tedy necelé 1 % z celkového počtu obcí v Česku. Výsledkem je 12 typů obcí (viz obr. 1 dále).

Typologie obcí podle charakteristik základního školství byla dále porovnávána s typologií, která měla vystihovat společenské prostředí v obcích, ve kterých se vzdělávání odehrává. Bylo tedy nezbytné, aby i v případě druhé typologie byla základní jednotkou obec a abychom měli autorský přístup k databázi, s níž budou analýzy prováděny a která bude obsahovat údaje o všech obcích v Česku. Kvůli dodržení těchto podmínek zároveň nebylo možné použít žádnou z výše citovaných typologií, a proto jsme opět sestavili vlastní typologii z primárních dat. Třebaže již proběhl populační census v roce 2021, data za obce z něj prozatím nejsou dostupná, a tak nezbylo než vycházet z předchozího censu z roku 2011. Ačkoli se jedná o deset let staré údaje, je to nejširší soubor dat, který se vztahuje k jednotnému populačnímu základu a data jsou tak vzájemně porovnatelná. V souladu s obecně přijímanými názory lze předpokládat, že se základní prostorový vzorec použitých dat v uplynulých deseti letech významněji neproměnil. Šest vstupních ukazatelů zvolených pro konstrukci typologie představovaly indikátory, s jejichž pomocí lze

typologicky vhodně rozdělit Česko a které již byly v nějaké formě použity v našich předchozích analýzách (např. Perlín, Kučerová, Kučera 2010; Kučera, Kuldová 2008): (1) Hustota zalidnění, která ukazuje osídlenost území, a tedy i potenciální poptávku po vzdělávání. (2) Index stárí (poměr počtu osob starších 65 let a ve věku 0–14 let), který zpřesňuje sílu klientely základních škol v jednotlivých obcích. (3) Index změny počtu obyvatel mezi roky 1991 a 2011, který odráží atraktivitu území s ohledem na dlouhodobé přírůstky či úbytky obyvatel, tedy i potenciálních žáků základních škol. (4) Index vzdělanosti (Hampl 2007), který je nepřímým indikátorem aspirací rodičů žáků a odráží i ekonomickou výkonnost oblastí. (5) Podíl žáků a studentů vyjíždějících denně do škol za hranice obce z celkového počtu žáků a studentů v obci, který zohledňuje provázanost středisek vzdělávání s jejich zázemím a umožňuje odhalit oblasti, v nichž jsou školy dostupné jen déle trvající dojížděkou. (6) Podíl obyvatel jiné než české národnosti ukazující na určitá společensko-kulturní specifika obcí s významnějším zastoupením národnostních a etnických menšin, která se často promítají i do otázek spojených se vzděláváním (Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011; Šimáně 2019).

Šest výše uvedených indikátorů vstoupilo do faktorové analýzy s cílem sloučit je do menšího počtu nových vzájemně nekorelovaných proměnných, které by komplexněji vystihly charakter jednotlivých částí Česka a pomohly snadněji charakterizovat rozsáhlý soubor analyzovaných objektů (tj. 6 258 obcí). Výpočty byly prováděny ve statistickém počítačovém programu SPSS. Technika extrakce nových proměnných byla provedena metodou analýzy hlavních komponent. Aby byl splněn předpoklad nekorelovanosti komponent, byla provedena transformace prvotních komponent do nových operací ortogonálního rotování způsobem Varimax. Z nově sestrojených proměnných, dále faktorů, byly určeny jako hlavní dva, které dohromady vysvětlovaly 50 % variability souboru a které vhodně rozdělovaly soubor obcí na různé typy oblastí. Následně byly vypočítány hodnoty jednotlivých faktorů (faktorová skóre) pro každou obec. Hodnoty faktorových skóre se pohybují v záporných a kladných číslech, přičemž čím vyšší kladnou hodnotu objekt vykazuje, tím více se v něm faktor uplatňuje. Hodnoty faktorových skóre odděleně pro první i druhý faktor byly rozděleny do tří intervalů: (a) vyšší pozitivní, (b) vyšší negativní a (c) hodnoty pohybující se okolo nuly. Každá obec tedy náležela do jednoho ze tří intervalů prvního faktoru a jednoho ze tří intervalů druhého faktoru. Průniky skupin obcí byly vyhledávány podle kombinatorického pravidla součinu, tedy postupné kombinace každého ze tří intervalů prvního faktoru s každým ze tří intervalů druhého faktoru. Výsledkem bylo 32 kombinací, tedy devět typů obcí. Četnost obcí v některých typech však byla pouze několik desítek, proto se přistoupilo k redukci počtu typů. Slučovány spolu byly takové typy, které si byly jak podobné hodnotami vstupních proměnných, tak územně blízké. Redukce byla ukončena na 5 typech (obr. 2 dále), které byly otestovány porovnáním průměrů procesem One-way ANOVA jako statisticky významně odlišné.

Ve výsledku jsme tedy disponovali typologiemi obcí podle charakteristik základního školství (12 typů) a podle společenského prostředí (5 typů). Zbývajícím krokem bylo porovnání územního rozložení obou typologií. K tomu jsme použili kontingenční tabulku kategoriálních znaků a statistickou nezávislost proměnných jsme měřili chí-kvadrát testem (blíže Hendl 2004). Sledovali jsme rozložení četnosti obcí podle jejich zařazení v jednotlivých typologiích. S pomocí normalizovaných reziduálních hodnot jsme hledali takové kombinace typů, ve kterých je pozorovaný výskyt obcí vyšší oproti očekávanému modelu nezávislosti. Tyto případy indikovaly územní souvislost sledovaných typologií. V průběhu analýzy došlo k dodatečnému vyloučení čtyř nejméně zastoupených typů obcí podle charakteristik základního školství, jelikož u nich nebyla splněna podmínka, aby očekávané modelované četnosti měly hodnotu vyšší než 5.

5. Typologie obcí podle charakteristik základního školství

V současnosti je v Česku v provozu asi 3 500 veřejných základních škol, jejichž zřizovatelem je obec. Dalších přibližně 600 provozují jiné subjekty – privátní, církevní aj. Rozmístění škol je pochopitelně vázáno na územní rozmístění obyvatelstva, takže jejich prostorový vzorec je krajně nerovnoměrný. Zároveň se však jedná o základní obslužnost, tudíž prostorová koncentrace základních škol do středisek je nižší než například v případě institucí vyšších stupňů vzdělávání (Hámpel 2004). V populačně větších obcích se tak nachází větší počet škol. Na základě našich výpočtů můžeme doložit, že obce s více než pěti školami tvoří méně než 1 % z celkového počtu obcí v Česku, nicméně v tomto malém podílu obcí je koncentrováno 23 % veřejných základních škol a 43 % jejich žáků. Právě jedna veřejná škola se nachází v 37 % obcí. Ty pro porovnání zahrnují 65 % škol a 37 % žáků. To je obvyklý případ venkovských obcí, ale jedna škola se nachází i v řadě obcí, která mají statut města. Z uvedených hodnot jasně vyplývá, proč ve společnosti dominuje metro-centrický pohled na organizaci školství a vzdělávání. Z hlediska rozvoje venkova je ovšem třeba si uvědomit, že 60 % obcí v Česku, nemá žádnou základní školu a žáci z nich jsou v každém případě nuceni do školy dojíždět. Zatímco ve městech se tedy dá hovořit o školském trhu, konkurenci a reálné volbě rodičů mezi školami, obyvatelé venkovských obcí mají možnost volby spíše omezenou a nejčastěji vázanou na rozhodování mezi lokální venkovskou školou a školou v blízkém městě (Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015).

S prostorovou koncentrací obyvatel souvisí i ukazatel naplněnosti škol, ačkoli ten závisí také na dalších polohových aspektech (např. dopravní dostupnost) či na vnitřních charakteristikách konkrétní školy (Straková, Simonová 2015). Nicméně nelze přehlédnout, že vyšší hodnoty naplněnosti vykazují školy v největších městech a jejich aglomeracích, a dále na rozvojových osách spojujících

Tab. 1 – Typy obcí podle charakteristik základního školství

Typ obce	Četnost obcí		Počet škol v obci	Naplněnost		Obslužnost	
	abs.	% z celku		kategorie	medián	kategorie	medián
0	3 725	59,7	žádná	0	0,0	0	0,0
1	131	2,1	1	méně než 64 %	49,3	1–6 km ²	4,9
2	172	2,8	1	65 % a více	81,3	1–6 km ²	4,6
3	754	12,1	1	méně než 64 %	49,7	7–25 km ²	12,2
4	817	13,1	1	65 % a více	78,6	7–25 km ²	11,8
5	258	4,1	1	méně než 64 %	49,3	26 a více km ²	36,2
6	178	2,9	1	65 % a více	76,4	26 a více km ²	34,5
7	14	0,2	2–4	65 % a více	82,1	1–6 km ²	4,9
8	39	0,6	2–4	méně než 64 %	59,2	7–25 km ²	15,6
9	110	1,8	2–4	65 % a více	77,1	7–25 km ²	11,9
10	35	0,6	5 a více	65 % a více	79,6	1–6 km ²	4,6
11	11	0,2	5 a více	65 % a více	73,8	7–25 km ²	9,1

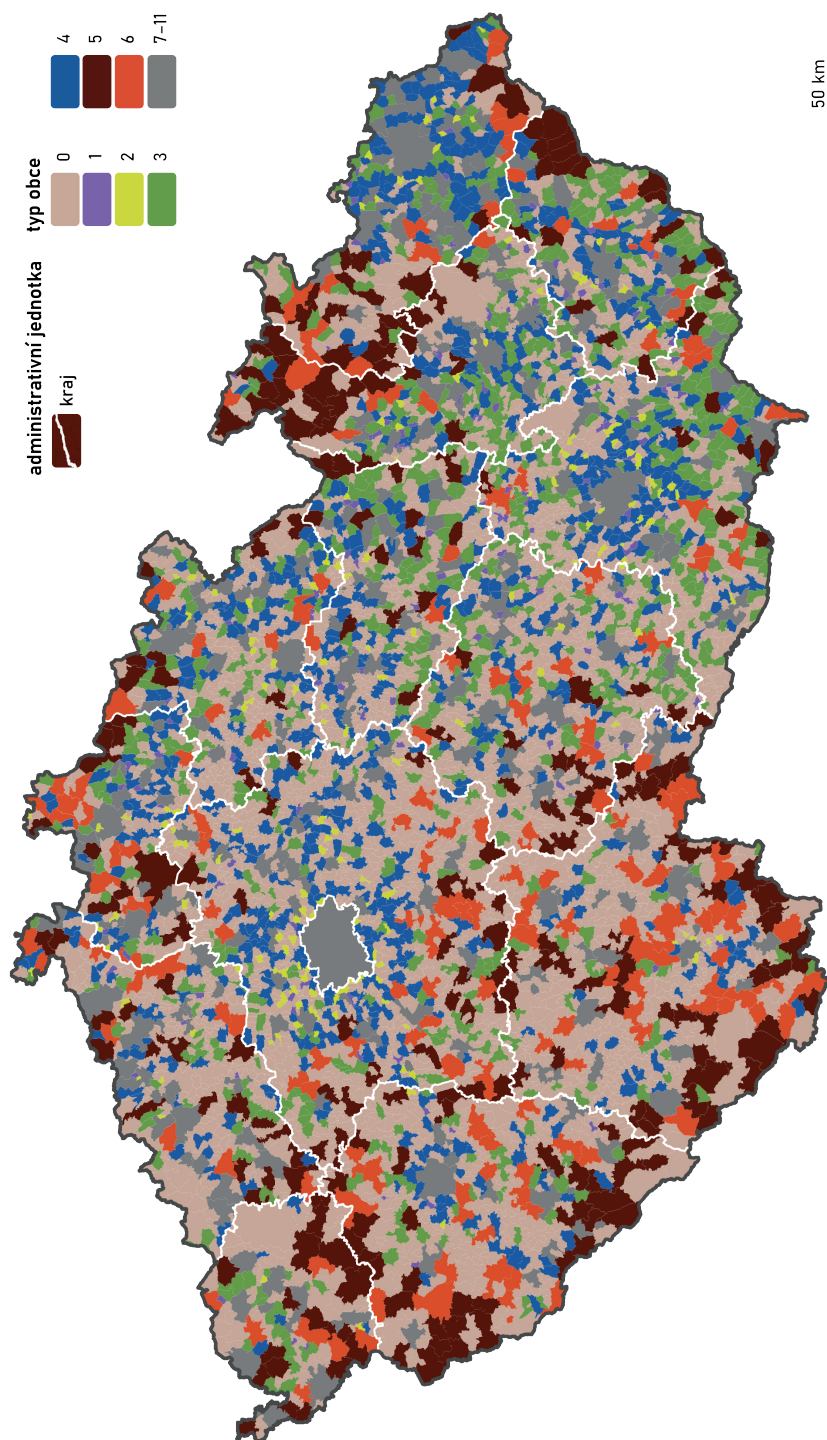
Zdroj: P. Meyer na základě interních dat MŠMT k roku 2017 a ArcČR 500.

Pozn.: Kurzívou jsou zvýrazněny typy charakterizující městské obce.

tato centra osídlení (HAMPL 2007). Prostorový vzorec nižších hodnot naplněnosti není zcela zřejmý, ale převážně odpovídá vymezení vnitřních a vnějších periferií (Havlíček a kol. 2008). V tomto prostoru se vyskytuje také mnoho obcí bez základní školy, takže existující školy se naplní žáky dojíždějícími i z dalších obcí. Nicméně venkovské školy se potýkají s problémy nedostatku žáků častěji než školy ve městech. Jestliže mediánová hodnota naplněnosti základních škol v Česku nedosahuje ani 70 %, tak na venkově nejsou výjimečné školy naplněné pouze z poloviny své kapacity, zatímco ve městech bývají hodnoty i výrazně vyšší než medián (srv. Kučerová a kol. 2020).

Třetím sledovaným atributem byla rozloha připadající na jednu základní školu v obci. V Česku se mediánová hodnota rozlohy území, které musí škola obsloužit v rámci své obce, pohybuje okolo 12 km² na jednu školu. Nejmenší plochy připadající na jednu školu jsou v populačně větších sídlech a v případě těch největších i v jejich zázemí. Protipólem s vysokými hodnotami (přes 50 km² na školu) jsou školy ležící převážně v pohraničních a horských periferiích. Značně velká území obsluhují i školy ve vnitřních periferiích, zejména podél hranice Středočeského kraje s Jihočeským. Je však třeba mít na paměti, že v případě obcí, které mají velký správní obvod zahrnující neosídlená území, se škola pravděpodobně stejně nachází v kompaktním sídle a pro většinu místních obyvatel tak nemusí být o nic hůře dostupná než škola v obci s malou rozlohou. Problém vzniká teprve při dojížděcí žáků mezi obcemi nebo v rámci obce mezi jejími částmi.

Typologie obcí podle charakteristik základního školství poskytuje souhrnný náhled a má poměrně výrazný prostorový vzorec (viz tab. 1 a obr. 1). Mezi



Obr. 1 – Typy obcí podle charakteristik základního školství. Typy 7–11 jsou v mapě sloučeny z důvodu zjednodušení čitelnosti a představují městské obce. Specifikace typů viz tabulka 1. Zdroj: P. Meyer na základě interních dat MŠMT k roku 2017 a ArcČR 500.

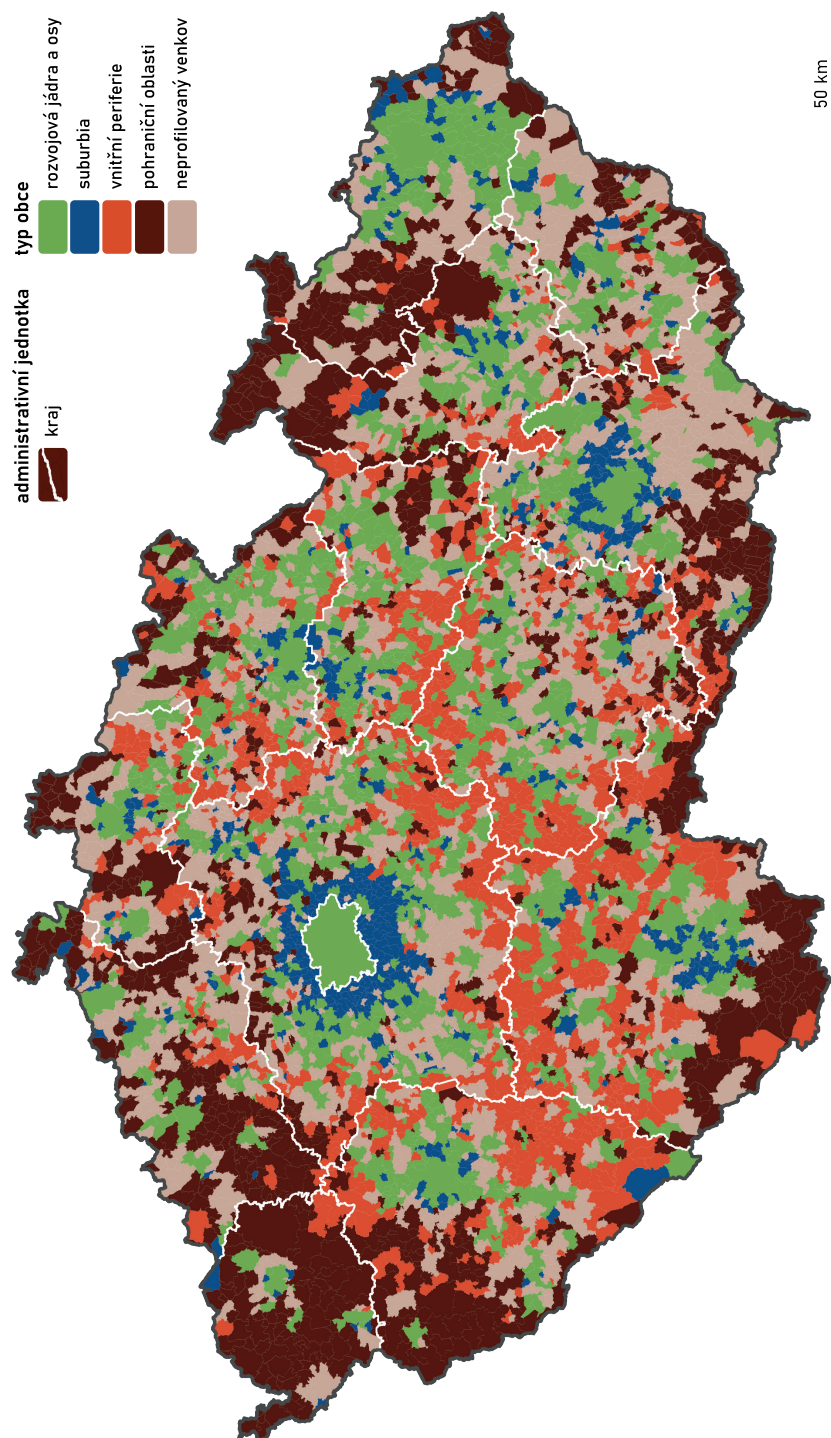
výslednými dvanácti typy je pět, které popisují městský prostor, zbývajících sedm je charakteristických spíše pro venkov. Již z této typologie je patrné, že určité typy škol mohou být vázány na určitý typ prostředí.

Obce, které mají ve svém správním obvodu alespoň dvě veřejné základní školy (typy 7 až 11), zahrnují jak největší česká města, tak města okresní či mikro-regionálního významu. Nejedná se tedy o souvislé území, ale příslušnost obcí k uvedeným typům souvisí primárně s jejich pozicí v sídelní hierarchii. Tyto obce jsou méně heterogenní než obce s jednou základní školou. Naplněnost škol v nich je spíše vyšší a obslužná území jednotlivých škol nejsou velká, protože nikdy neobsluhují celé území města. Taková situace podporuje konkurenci mezi školami v rámci jedné obce.

V ostatních typech se na území jedné obce nachází žádná (typ 0), nebo pouze jediná veřejná škola. Obce v bezprostředním zázemí největších měst jsou zastoupené především typem 2. Pro tyto obce je charakteristické, že škola, která se na jejich území nachází, je naplněná často až k limitu své kapacity a obsluhuje velmi malé území. Podobné charakteristiky, ale s mírně nižšími hodnotami naplněnosti a s větší rozlohou obsluhovaného území vykazují obce náležející k typu 4. Je to skupina, která se opět váže na zázemí největších měst, v tomto případě ale širší zázemí a sleduje také rozvojové osy propojující hospodářská centra (např. podél nejvýznamnějších dopravních tahů a pás obcí v podhůří od Jizerských po Orlické hory, ale též některé obce v Pošumaví). Zcela opačné charakteristiky vykazuje typ 5, v němž školy sice obsluhují rozlehlé území o několika desítkách čtverečních kilometrů, ale přesto je jejich naplněnost velmi nízká. Takovéto obce se často vyskytují v širším pohraničí, a to jak při státní hranici, tak při administrativních hranicích krajů. Spíše nízkou naplněnost vykazují také školy v typech 1 a 3, v nichž ale na školu připadá několikanásobně menší plocha obsluhovaného území než u typu 5. Školy v obcích náležejících do typu 6 obsluhují rozsáhlé území přesahující 26 km², ale jsou zároveň úspěšněji naplněné. Prostorový vzorec tří posledně zmiňovaných typů není již tak zřetelný, i když lokálně se některé uplatňují více – např. typ 3 na jihu Moravy, typ 6 na jihu Čech. Nejčtenější zastoupení vůbec mají obce náležející do typu 0, který označuje obce bez přítomnosti veřejné základní školy.

6. Typologie obcí podle sociálních a kulturních charakteristik

Sociální prostředí v obcích popisují dvě výsledné proměnné faktorové analýzy, které jsme pracovníě nazvali „mládí“ a „vzdělání“. Faktor mládí sdružuje vysoké kladné hodnoty změny počtu obyvatel mezi roky 1991 a 2011 a současně vysoké záporné hodnoty indexu stárí. Zastupuje také vcelku vysoké kladné hodnoty podílu obyvatel jiné než české národnosti. Faktor vzdělání je charakteristický vysokými kladnými hodnotami indexu vzdělanosti i hustoty zalidnění.



Obr. 2 – Typy obcí podle sociálních a kulturních charakteristik. Specifikace typů viz tabulka 2.
Zdroj: Autoři na základě dat ČSÚ k roku 2011.

Tab. 2 – Typy obcí podle sociálních a kulturních charakteristik

Územní typ	Počet obcí	Faktor mládí			Faktor vzdělání	
		Index změny počtu obyvatel 2011/1991 (%)	Index stáří	Podíl obyvatel nečeské národnosti (%)	Index vzdělanosti	Hustota zalidnění (obyv./km ²)
Rozvojová jádra a osy	1 211	104,6	126	3,2	2,3	192,0
Suburbia	616	168,1	71	4,9	2,4	155,9
Neprofilovaný venkov	1 869	110,2	95	4,5	2,1	70,4
Vnitřní periferie	1 286	90,0	178	2,5	2,0	36,4
Pohraniční oblasti	1 268	106,0	94	8,0	1,9	46,6
Celkem	6 250	109,8	116	4,6	2,1	90,6

Zdroj: Autoři na základě dat ČSÚ. Není-li uvedeno jinak, údaje se vztahují k roku 2011.

Kombinace kladných a záporných hodnot faktorových skóre mládí a vzdělání rozdělila obce do čtyř základních kategorií: s mladou populací s vyšším vzděláním (koncentrace např. v širším zázemí Prahy a Brna); s mladou populací s nižším vzděláním (např. pohraničí a vnitřní periferie západních Čech); se starší populací s vyšším vzděláním (např. mnohé obce v kraji Vysočina); se starší populací s nižším vzděláním (např. vnitřní periferie Středočeského kraje). K velmi podobným závěrům dospěli v analýze utváření periferních oblastí např. Bernard, Šimon (2017). Z ještě podrobnějšího členění do tří intervalů na základě hodnotové stupnice faktorových skóre pak vzešlo pět územních typů obcí (viz tab. 2 a obr. 2; specifikace postupu viz kapitola 4. Metodika), které jsme pojmenovali tak, aby sice zjednodušeně, ale přehledně vystihovaly jejich charakter. Při volbě pojmenování jsme kromě hodnot vstupních proměnných zohlednili zejména jejich územní výskyt a přihlíželi jsme i k názvům našich předchozích autorských typologií (zejm. Perlín, Kučerová, Kučera 2010): (1) rozvojová jádra a osy, (2) suburbia, (3) vnitřní periferie, (4) pohraniční oblasti a (5) neprofilovaný venkov. Každý typ obsahuje jak venkovské, tak městské obce. Avšak v prvním typu převažují městské obce. Z venkovských obcí v něm najdeme pouze ty, které jsou situovány podél hlavních dopravních tahů na spojnicích městských center. Také druhý typ souvisí s městskými oblastmi, protože suburbia jsou sice podle kritéria populační velikosti tvořena venkovskými obcemi, ale z hlediska demografických a sociálních charakteristik a prostorových vazeb se jedná o urbanizovaná území (Ouředníček, Špačková, Novák, eds. 2013). Ostatní tři typy pokrývají více venkovské oblasti.

Typickou venkovskou oblastí popsanou mnoha dalšími autory jsou vnitřní periferie Česka (Musil, Müller 2008; Havlíček a kol. 2008). Nacházejí se nejčastěji při krajských hranicích, zvláště při hranicích Středočeského kraje. Vnitřní periferie se dlouhodobě vylišňují (Kárníková 1965), jsou zde jedny z nejnižších

hodnot hustot zalidnění a tyto oblasti jsou neatraktivní pro trvalé bydlení mladých lidí, proto je zde nejvyšší index stárí. Naopak vykazují nejnížší podíly obyvatel nečeské národnosti.

Na jižní a jihovýchodní Moravě převažuje typ neprofilovaný venkov. Obce k němu náležející však najdeme i v Čechách. Volba názvu má vystihovat, že všechny sledované vstupní proměnné mají v tomto typu hodnoty nejvíce se blížíci průměru celého Česka.

Specifické jsou pohraniční oblasti. Jsou to převážně hornatá území, která byla po 2. světové válce zasažena odsunem německy mluvícího obyvatelstva a příchodem nových obyvatel (Kučera, Kučerová 2012). Proto je zde nejvyšší podíl obyvatel jiné než české národnosti. Vyznačuje se nízkou hustotou zalidnění a je pro ni charakteristický nižší podíl nejstarších obyvatel. Pohraniční oblasti se potýkají s periferností či strukturálním postižením a také nejnižším indexem vzdělanosti.

Námi provedená klasifikace obcí Česka je v souladu s obdobnými studiemi dalších autorů. Z tohoto pohledu tedy nepřináší nová překvapivá zjištění. Jsou zde patrné jádrové oblasti, rozvojové osy, vnitřní i vnější periferní území. Unikátní je však v kombinaci s klasifikací popisující základní školy.

7. Souvislosti typů obcí podle charakteristik základního školství a sociálních a kulturních charakteristik

Již kartografická vizualizace obou typologií obcí (obr. 1 a 2) indikuje několik základních souvislostí mezi charakteristikami prostředí a základních škol, které se v něm nacházejí. Existence statisticky významných vztahů byla potvrzena Pearsonovým chí-kvadrát testem s využitím kontingenční tabulky kategoriálních znaků. Výpočet normalizovaných reziduálních hodnot (tab. 3) pak umožnil identifikovat nad očekávání častěji se vyskytující kombinace (blíže viz Hendl 2004). Zjednodušeně lze říci, že čím vyšší jsou záporné reziduální hodnoty, tím více ukazují na méně obvyklý výskyt jevu, a naopak vysoké kladné hodnoty ukazují typické rysy dané kategorie. V tabulce jsou ponechány pouze typy obcí, které spolu vytvářely územně významně související dvojice.

Jednoznačná souvislost byla prokázána mezi přítomností škol typických pro města a obcemi popsanými jako rozvojová jádra a osy. Ve městech se vždy vyskytuje větší počet základních škol, které mají relativně malé spádové obvody a relativně vysokou naplněnost. Mnohé studie potvrzují, že městské školy nemají nouzi o klientelu jak z území vlastní obce, tak z okolních (venkovských) obcí, ze kterých žáci dojíždějí. A to nezdědka i z těch obcí, které samy mají veřejnou základní školu (Dvořák a kol. 2010; Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015). Důvodem jsou jak pracovní vztahy rodičů v regionálních centrech, tak přetrvávající vnímání městských škol jako prestižnějších (Kostelecký, Mikešová, Bernard 2018).

Tab. 3 – Vzájemná souvislost typů obcí na základě normalizovaných reziduálních hodnot

Typy obcí podle charakteristik základního školství	Typy obcí podle sociálních a kulturních charakteristik				
	rozvojová jádra a osy	suburbia	vnitřní periferie	pohraniční oblasti	neprofilovaný venkov
0 (bez školy)	-8,1	-0,9	7,4	1,9	-1,0
2 (přeplněné školy)	4,4	10,8	-4,5	-5,0	-1,7
3 (velké obce s velkou lokální školou)	1,6	-5,4	-3,3	1,4	3,5
4 (naplněné školy)	7,3	7,4	-8,3	-6,0	2,0
5 (nenaplněné školy s velkým územím)	-5,1	-5,1	2,0	7,7	-1,3
6 (spádové venkovské školy)	2,6	-2,8	-2,6	1,1	0,9
9 (městské školy)	15,8	-2,1	-4,6	-3,9	-4,0
10 (školy v největších městech)	10,9	-1,3	-2,7	-2,7	-3,2

Zdroj: Výpočet autorů.

Pozn.: Kurzívou jsou zdůrazněny významně související dvojice. Specifikace typů viz kapitola 5. Typologie obcí podle charakteristik základního školství a kapitola 6. Typologie obcí podle sociálních a kulturních charakteristik.

Do územního typu rozvojová jádra a osy náleží vedle městských i obce venkovské. Také pro ně bývají typické spíše více naplněné školy, protože obce jsou atraktivní pro bydlení mladých rodin s dětmi a školy mají opět dostatek klientely (Bernard, Šimon 2017). Některé obce plní také roli mikroregionálních školských center, do nichž dojíždějí žáci z okolních obcí, které školu nemají (Hampl 2004). Nebo mají pouze neúplnou školu s několika třídami prvního vzdělávacího stupně a za zbývajících ročníky povinné školní docházky musí dojet právě do mikroregionálního centra (Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015). Územně by k obcím rozvojových jader a os náležela i suburbia nacházející se v těsném zázemí největších měst. Tento typ obcí byl nicméně vyčleněn zvlášť pro své specifické charakteristiky. Velká část tamních škol je naplněna nejen dostatečně, ale i za hranice své udávané kapacity. Obce, které zažily v souvislosti se suburbanizačními procesy na přelomu tisíciletí extrémní nárůst počtu svých obyvatel (Ouředníček, Špačková, Novák, eds. 2013), byly nuceny přistoupit k navýšení kapacity škol přístavbou dalších prostor školní budovy, aby nemuselo docházet k odmítání přijetí nových žáků. Přesto mnozí rodiče nenechají žáky ani v současnosti zapsat ke školní docházce v místě bydliště, ale volí jejich umístění do škol ve městech. Důvodem je jednak to, že sami rodiče dojíždějí do měst za zaměstnáním, nebo cíleně upřednostňují školy městského typu, případně též víceletá gymnázia, která zvláště pro rodiče s výraznějšími vzdělávacími aspiracemi, představují jednoznačnou volbu vzdělávací dráhy jejich dítěte (Straková, Simonová 2015).

Na opačném pólu typologie školské sítě stojí jednak obce ve vnitřních periferiích a jednak obce v pohraničních oblastech. Pro obě území je příznačná řídká síť základních škol (Kučerová 2012), takže školy, které se zde nachází, obsluhují poměrně značná území. I přesto je jejich kapacita málo naplněná, což

je nejvíce podmíněno nízkou hustotou zalidnění, a tedy nepočetnou klientelou. Zmiňovaná periferní území mají ovšem rozdílný charakter osídlení (Kárníková 1965). Ve vnitřní periférii škola nejčastěji obsluhuje rozlehlé území, na kterém se nachází množství velmi malých sídel, z nichž dojíždějí jednotliví žáci. Proto také absolutně nejvíce obcí vnitřních periferií ani vlastní základní školu nemá. Koordinace dojížděky žáků ze sídelní mozaiky veřejnou dopravou je enormně náročná, proto je většina z nich závislá na individuální automobilové dopravě rodičů (Květoň a kol. 2012). Naopak v pohraničních oblastech zaujímají značné plochy správního obvodu obce území bez trvalého osídlení, takže žáci sice překonávají větší vzdálenost, ale shodným a přímějším směrem.

Zbývajících identifikovaný typ obcí, neprofilovaný venkov, pro který není domínující žádný ze sledovaných atributů, se nepojí jednoznačně ani s žádnou charakteristikou základního školství v obcích. Podle výsledků analýzy ho do jisté míry charakterizují populačně velké obce s velkou lokální školou. Tento znak souvisí s územní distribucí daného typu, který se ve vyšší míře vyskytuje na jihu Moravy. Obdobně jako je pro osídlení vnitřních periferií typická mozaika malých sídel, jižní Morava se vyznačuje sítí velkých kompaktních sídel. Taková koncentrace obyvatel zajišťuje školám klientelu, a tudíž může každá obec v regionu provozovat svoji lokální uspokojivě naplněnou školu. Obce tohoto typu, které se nacházejí mimo oblast jižní Moravy, pak tvoří poměrně heterogenní soubor, pro něj neexistuje jednoznačně popsateľný charakter základní školy. Spolu se školami v území rozvojových jader a os nicméně představují případy, k nimž se obecně vzato neváží výrazné problémy jejich provozu a problematika rozvojová specifika.

8. Závěr

V reakci na vžitou dualitu venkovských a městských škol jsme se pokusili doložit, že pojem „venkovská škola“ nemá jeden jediný význam zdaleka ani v rámci jednoho státu a že charakteristiky, které jsou obecně školám na venkově připisovány, nelze vždy zobecňovat na celý jejich soubor.

V naší studii jsme na základě tří ukazatelů odrážejících charakteristiky školské sítě – počet škol v obci, procentuální naplněnost jejich udávané kapacity a rozloha území, které v průměru připadá na jednu školu – provedli klasifikaci obcí Česka a vymezili jedenáct typů obcí dle charakteristik základního školství. Pět typů popisuje dominantně městský prostor, sedm je pak příznačných spíše pro venkov. Následně jsme hledali souvislost mezi charakteristikami sítě základních škol a širším společenským prostředím v obcích. Porovnáním obou typologií obcí se podařilo prokázat statisticky významný výskyt některých situací v typologicky odlišných částech venkova.

Obce nacházející se v exponovaných pozicích v zázemí největších měst a na rozvojových osách mívají školy s dostatečně naplněnou kapacitou a v některých rysech (např. celkový počet žáků) se blíží školám ve městech (Dvořák, Starý, Urbánek 2015). Školy v suburbánních oblastech jsou naplněné dokonce až na, či za, hranici své udávané kapacity. Z jiných studií však také vyplývá, že školy v takových typech obcí bývají pod velkým konkurenčním tlakem městských škol a jsou s nimi často kvalitativně porovnávány, jelikož velká města jsou pro obyvatele těchto venkovských obcí dopravně snadno dosažitelná v případě nespokojenosti s lokální školou (Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015; Ribchester, Edwards 1999). Výraznější problémy školské sítě zpravidla nevykazují sídla, která jsou populačně poměrně velká (např. jih Moravy) anebo představují přirozené lokální školské centrum pro své zázemí okolních malých sídel (např. jižní Čechy). Naopak v problémových územích (vnitřních i vnějších periferiích; Havlíček a kol. 2008) se často nacházejí také školy, které lze označit jako problémové z hlediska jejich naplněnosti a dostupnosti – totéž ale nemusí nutně platit z hlediska pedagogické kvality. Jedna základní škola může obsluhovat poměrně rozsáhlé území o rozloze okolo 25 km² a přesto může být naplněná z méně než 65 %. Velká část obcí v takových typech venkova ani vlastní základní školu nemá a velmi často došlo k jejímu uzavření ve 2. polovině 20. století (Kučerová 2012). Žáci se v těchto oblastech obvykle nevyhnou dojíždě do škol i na značné vzdálenosti (Kučerová a kol. 2011). Nežřídká stojí obce v periferních a pohraničních oblastech před dilematem, zda vynakládat nemalé finance na udržení místní málo využívané školy, nebo zda školu uzavřít, ale tím současně prohloubit i svou migrační neatraktivitu (Tantarimäki, Törhönen 2020). Prolomení začarovaného kruhu marginalizace, kde se uzavírání lokálních služeb a provozoven stává jak důsledkem, tak příčinou perifernosti, je nesmírně obtížné (Dostál, Markusse 1989; Kučerová 2012; Ouředníček, Špačková, Feřtová 2011). Kromě nedostatku žáků je pro takové oblasti v literatuře popisovaným jevem i nedostatek pedagogů ochotných v tomto typu škol působit, případně může být problematický jejich lidský kapitál (Cuervo 2016). Narozdíl od některých jiných zemí se však v Česku nesetkáváme na venkově se školami ghettoizovanými (Kovács 2012) a segregace vybraných sociálních skupin obyvatelstva do vybraných škol je spojena převážně se školskou politikou v rámci českých měst (Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011).

Přestože se podařilo doložit, že existují typy škol, které lze očekávat v určitém geografickém prostředí, statisticky se nejedná o většinu ze souboru škol v daném území a v žádném případě nejsou školy ani v daném typu území bezpodmínečně shodné. Přítomnost určitých typů škol v určitých typech venkova je tak omezenou pravidelností, nikoli zákonitostí. Rozdíly mezi jednotlivými školami jsou také dány odlišností jejich vnitřních charakteristik jako kurikulum, klima, kultura, které byly mimo cíle a zaměření naší studie a které je nezbytné zkoumat s využitím kvalitativní analýzy (Dvořák a kol. 2010). S přihlédnutím nejen k výsledkům naší

analýzy, je ale třeba zdůraznit, že venkovské školy nelze v žádném případě vnímat jako vnitřně homogenní skupinu institucí s převážně shodnými charakteristikami, jak se tomu často děje v dominantně urbanizovaných společnostech (Solstad, Andrews 2020), jejichž představitelé obvykle buď venkovské školy nekriticky zatracují, nebo vyzdvihují (Bell, Sigsworth 1987). Problémy, kterým venkovské školy musejí čelit při svém fungování, totiž úzce souvisí se širšími společenskými, kulturními a ekonomickými charakteristikami různorodých oblastí, v nichž se nacházejí.

Literatura

- BELL, A., SIGSWORTH, A. (1987): *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*. Routledge, London.
- BERNARD, J. (2011): Endogenní rozvojové potenciály malých venkovských obcí – obtížné hledání a měření jejich vlivu. *Sociologický časopis*, 47, 4, 745–775.
- BERNARD, J., ŠIMON, M. (2017): Vnitřní periferie v Česku: Multidimenzionalita sociálního vyloučení ve venkovských oblastech. *Sociologický časopis*, 53, 1, 3–28.
- CORBETT, M. (2007): *Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Fernwood Publishing, Black Point.
- CUERVO, H. (2016): *Understanding Social Justice in Rural Education*. Palgrave, New York.
- DOSTÁL, P., MARKUSSE, J. (1989): Rural settlements networks and elementary service provision: Two scenarios for the matching of demand and supply. In: Clark, G., Huigen, P., Thissen, F. (eds.): *Planning and the Future of the Countryside: Great Britain and the Netherlands*. Netherlands Geographical Studies, 62–78.
- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. (2015): *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Karolinum, Praha.
- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. (2010): *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Karolinum, Praha.
- GRISTY, C. (2020): Putting Lefebvre to work on “the rural”. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kučerová, S. R. (eds.): *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement With Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Information Age Publishing, Charlotte, 303–320.
- GRISTY, C., HARGREAVES, L., KUČEROVÁ, S. R., eds. (2020): *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement With Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Information Age Publishing, Charlotte.
- HAMPL, M. (2004): Současný vývoj geografické organizace a změny v dojíždě za prací a do škol v Česku. *Geografie*, 109, 3, 205–222.
- HAMPL, M. (2007): Regionální diferenciaci současného socioekonomického vývoje v České republice. *Sociologický časopis*, 43, 5, 889–910.
- HARGREAVES, L. M. (2009): Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 117–128.
- HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., JANČÁK, V., MARADA, M. (2008): Innere und äussere Peripherie am Beispiel Tschechiens. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 150, 299–316.

- HENDL, J. (2004): Přehled statistických metod zpracování dat. Portál, Praha.
- HOLLOWAY, S. L., PIMLOTT-WILSON, H. (2012): Neoliberalism, policy localisation and idealised subjects: A case study on educational restructuring in England. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37, 4, 639–654.
- HRUŠKA, V. (2014): Proměny přístupů ke konceptualizaci venkovského prostoru v rurálních studiích. *Sociologický časopis*, 50, 581–601.
- HRUŠKA, V., PÍŠA, J. (2019): Winning and losing rural localities of the post-socialist economic restructuring: case study of Czechia. *Hungarian Geographical Bulletin*, 68, 4, 373–389.
- CHUBB, J. E., MOE, T. M. (1990): *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution, Washington, DC.
- 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, 3, 269–284.
- KÁRNÍKOVÁ, L. (1965): Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754–1914. ČSAV, Praha.
- KOSTELECKÝ, T., MIKEŠOVÁ, R., BERNARD, J. (2018): Střední školy v regionech Česka: ovlivňuje periferní poloha nabídku škol, poptávku po nich a úspěšnost jejich studentů? In: Bernard, J., ed: *Nic se tady neděje... Životní podmínky na periferním venkově*. Slon, Praha, 92–122.
- KOVÁCS, K. (2012): Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28, 108–117.
- KUČERA, Z., KUČEROVÁ, S. (2012). Historical geography of persistence, destruction and creation: The case of rural landscape transformations in Czechia's resettled borderland. *Historická geografie*, 38, 1, 165–184.
- KUČERA, Z., KULDOVÁ, S. (2008): Designated Landscape Values versus Local Attachment – A Preliminary Survey. In: Majerová, V. (ed.): *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World*. Česká zemědělská univerzita v Praze, Praha, 108–120.
- KUČEROVÁ, S. (2012): Proměny územní struktury základního školství v Česku. *Geographica, ČGS*, Praha.
- KUČEROVÁ, S. R., BLÁHA, J. D., PAVLASOVÁ, Z. (2015): Malé venkovské školy na trhu se základním vzděláváním: Jejich působnost a marketing na příkladu Turnovska. *Sociologický časopis*, 51, 4, 607–636.
- KUČEROVÁ, S. R., DVOŘÁK, D., MEYER, P., BARTŮNĚK, M. (2020): Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of post-socialist Czechia. *Journal of Rural Studies*, 74, 280–293.
- KUČEROVÁ, S., MATTERN, T., ŠTYCH, P., KUČERA, Z. (2011): Změny dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit. *Geografie*, 116, 3, 300–316.
- KUČEROVÁ, S. R., TRNKOVÁ, K. (2020): A consideration of Czech rural schools from different scales. From centrally directed to autonomous educational policies. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kučerová, S. R. (eds.): *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement With Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Information Age Publishing, Charlotte, 103–124.
- 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, 89–99.
- KVASNIČÁK, R., KUDLÁČKOVÁ, B., KLČOVÁ, I. (2010): Faktory ovplyvňujúce učiteľovo chápanie vyučby v Trnavskom kraji v Slovenskej republike. *Paidagogos*, 2, <http://www.paidagogos.net/> (3. 8. 2021).

- KVĚTOŇ, V., CHMELÍK, J., VONDRÁČKOVÁ, P., MARADA, M. (2012): Developments in the public transport serviceability of rural settlements with examples from various types of micro-regions. *AUC-Geographica*, 47, 1, 51–63.
- MAYER, T. (2017): School choice and the urban neighbourhood: segregation process in the German primary sector with special reference to private schools. In: Koinzer, T., Nikolai, R., Waldow, F. (eds.): *Private Schools and School Choice in Compulsory Education*. Springer, Wiesbaden, 153–175.
- MUSIL, J., MÜLLER, J. (2008): Vnitřní periferie v České republice jako mechanismus sociální exkluze. *Sociologický časopis*, 44, 2, 321–348.
- NEKORJAK, M., SOURALOVÁ, A., VOMASTKOVÁ, K. (2011): Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*, 47, 4, 657–680.
- NOVÁK, J., NETRDOVÁ, P. (2011): Prostorové vzorce sociálně-ekonomické diferenciacie obcí v České republice. *Sociologický časopis*, 47, 4, 717–744.
- OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., FEŘTROVÁ, M. (2011): Změny sociálního prostředí a kvality života v depopulačních regionech České republiky. *Sociologický časopis*, 47, 4, 777–803.
- OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., NOVÁK, J., eds. (2013). *Sub urbs: krajina, sídla a lidé*. Academia, Praha.
- PERLÍN, R., KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2010): Typologie venkovského prostoru Česka. *Geografie*, 115, 2, 161–187.
- POL, M. a kol. (2010): Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia Paedagogica*, 15, 1, 85–105.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Portál, Praha.
- RIBCHESTER, CH., EDWARDS, B. (1999): The centre and the local: Policy and practice in rural education provision. *Journal of Rural Studies*, 15, 1, 49–63.
- ROBERTS, P., GREEN, B. (2013): Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry* 19, 10, 765–774.
- SLACH, O., ŽENKA, J. a kol. (2021): Výzvy a scénáře rozvoje venkovských oblastí. Ostravská univerzita, Ostrava.
- SOLSTAD, K. J., ANDREWS, T. (2020): From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 74, 294–303.
- SOLSTAD, K. J., KARLBERG-GRANLUND, G. (2020): Rural education in globalized world. The cases of Norway and Finland. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kučerová, S. R. (eds.): *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement With Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Information Age Publishing, Charlotte, 49–76.
- STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. (2015): Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51, 4, 587–606.
- ŠIMÁNĚ, M. (2019): České menšinové školství v Československé republice. Masarykova univerzita, Brno.
- ŠIMEK, J. (2016): Historie školních budov. od tereziánských reforem po současnost. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Praha.
- ŠKABRADA, J. (2020): První – chalupová – etapa výstavby vesnických škol v 18.–19. století. In: Horáček, M. (ed.): *Školy, jejich obnova a využívání*. Institut pro památky a kulturu, o. p. s., Putim, 35–39.
- TANTARIMÄKI, S., TÖRHÖNEN, A. (2020): Inclusive and collaborative school network planning in Finland. A critical process for rural schools. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kučerová, S. R. (eds.): *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement With*

Changing Patterns of Education, Space, and Place. Information Age Publishing, Charlotte, 259–282.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. (2010): Málotřídní školy v České republice. Paido, Brno.

WOODS, M. (2011): Rural. Routledge, New York.

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, 124–149.

SUMMARY

Rural elementary school: variability of types in a diverse countryside

In the 20th century, educational discourses often overlooked real needs of rural schools under the pressure of the dominant metro-centric approach. The “typical rural school” has been assessed from two dominant perspectives: either as an old-fashioned institution with lower quality of education and lack of pupils and teachers, or as an idyllic institution of family character with unproblematic relations practicing alternative forms of education. Positioning a “rural” school as the opposite of an “urban” school resulted in a seeming duality of the school types. Yet, since there is no universal countryside, elementary schools in this space should also have varied characteristics and face many diverse problems.

The article aims to discuss conditions of spatial organization of elementary schools in the Czech countryside and to validate whether there is any relation between the different types of rural schools and the diverse types of rural areas. First, we constructed a typology of municipalities based on three elementary school pattern characteristics: the number of elementary schools in a municipality, their average capacity utilization from the maximum reported capacities, and the area falling on average per school in a municipality. The second typology was based on the analysis of societal conditions in municipalities where education takes place. Finally, the similarity of the spatial distribution of the two typologies was statistically measured using the crosstabulation of categorical variables.

Based on the results of the typology comparison, we managed to prove a more frequent occurrence of certain school types in different parts of the countryside. The areas designated as development cores and axes typically have higher school capacity utilization. Some of them serve only their locality; other municipalities play the role of microregional school centers, with students commuting from the neighboring villages without a local school. Suburban areas located within the near surroundings of large towns and cities have a specific position. Capacity utilization at a large part of these schools is very high and even beyond the reported capacity. Municipalities within the inner peripheries and in borderland areas are on the opposite pole of the typology. A sparse school pattern characterizes peripheral areas, so the local schools serve a vast territory. Nonetheless, their capacity is far from full, which is primarily conditioned by the low population density. As a result, municipalities in these remote areas face a dilemma whether they should spend considerable sums of budget on maintaining a local, thinly used school or closing it – further deepening their lack of migration attractiveness.

Although statistically significant connections were proved between the two mentioned typologies, the entire set of rural municipalities mainly shows the plurality of situations and

diversity of the education system. Diversities in the schools' inner characteristics must then be further explored using a qualitative analysis. Rural schools should not be assessed as an internally homogenous group of institutions with broadly common characteristics. This is because problems that rural schools face during their existence reflect wider societal, cultural, and economic conditions of places and areas in which they are located.

- Fig. 1 Typology of municipalities according to data about elementary schools. In legend: administrative unit – region; type of municipality. Types 7–11 are merged in the map to simplify its readability and they represent urban municipalities. Data sources: P. Meyer based on internal data of the Ministry of Education, Youth and Sports (2017) and with the utilization of ArcČR 500.
- Fig. 2 Typology of municipalities according to the societal and cultural characteristics. In legend: administrative unit – region; type of municipality: development cores and axes; suburbs; inner peripheries; borderland areas; non-profiled countryside. Data sources: Authors based on the data from the Czech Statistical Office (2011).

PODĚKOVÁNÍ / ACKNOWLEDGEMENT

Příspěvek vznikl za podpory projektu GA ČR č. 20-18545S „Žádané školy: Podmínky volby základní školy ve venkovském prostoru“.

This work was supported by GA ČR, project No. 20-18545S “Schools in Demand: Circumstances of Elementary School Choice in Rural Space”.

ORCID

SILVIE R. KUČEROVÁ

<https://orcid.org/0000-0003-3210-6240>

PETR MEYER

<https://orcid.org/0000-0002-0589-7959>

ZDENĚK KUČERA

<https://orcid.org/0000-0001-6105-7033>

KRISTÝNA RYBOVÁ

<https://orcid.org/0000-0001-7340-4012>

JAN ŠMÍD

<https://orcid.org/0000-0002-9809-3895>