Články

Hlavní vzdělávací proud: Je stále ještě dostatečně atraktivní volbou pro současné rodiče?

Monika Šimáková

Abstrakt

Článek se zabývá otázkou, proč hlavní vzdělávací proud v českém prostředí nemusí být pro část současných rodičů samozřejmou a dostatečně atraktivní volbou. Argumentace je vystavěna kolem tří tezí: (1) Od konce 80. let se v československém, resp. českém prostředí vytratila kolektivně sdílená konsensuální a normativní představa o vzdělávání; (2) povaha kurikulární reformy a její implementace vzbudila obavy o směřování hlavního vzdělávacího proudu ze strany odborné i široké veřejnosti; (3) v českém mediálním prostoru dominuje hlas tzv. expertů na vzdělávání, kteří skrze své výroky často prosazují alternativní formy vzdělávání a dlouhodobě znevažují kvalitu a společenskou relevanci hlavního vzdělávacího proudu. Cílem textu je prostřednictvím předložených tezí analyzovat možné příčiny, jež vedou k poklesu důvěry současných rodičů v hlavní vzdělávací proud a zároveň nabídnout podněty k dalšímu teoretickému či empirickému zkoumání dané problematiky.

Klíčová slova: hlavní vzdělávací proud; volba školy; současný rodič; kurikulární reforma; experti na vzdělávání; postmodernismus; neoliberalismus.

The Mainstream Educational Path: Is It Still an Attractive Choice for Contemporary Parents?

Abstract

This article examines why mainstream education in the Czech Republic may no longer constitute an obvious or sufficiently attractive choice for some contemporary parents. The argument is structured around three theses: (1) since the late 1980s, the collectively shared, consensual, and normative conception of education has gradually eroded in the Czechoslovak and, subsequently, Czech context; (2) the nature of curriculum reform and its implementation have raised concerns among both educational professionals and the wider public regarding the direction of mainstream education; and (3) the Czech media landscape is dominated by the voices of so-called educational experts who, through their public interventions, frequently promote alternative forms of education while persistently questioning the quality and societal relevance of mainstream education. By examining these three theses, the article seeks to analyse factors that may contribute to declining parental trust in mainstream education and to identify directions for further theoretical and empirical research.

Keywords: mainstream education; school choice; contemporary parents; curriculum reform; education experts; postmodernism; neoliberalism.

https://doi.org/10.5507/epd.2026.019

Vloženo: 21. 7. 2026 Revidováno: 21. 9. 2026 Přijato: 29. 9. 2026

Úvod

Otázku, zda hlavní vzdělávací proud představuje pro současné rodiče stále ještě dostatečně atraktivní volbu, je třeba nahlížet v širším společensko-kulturním kontextu, v němž se rozhodování o vzdělávací dráze dětí odehrává. Neoliberalismus, jenž stále znatelněji ovlivňuje podobu vzdělávání a uvažování o něm, staví rodiče do role subjektů tržní ekonomiky, kteří volí mezi dostupnými možnostmi a současně přebírají odpovědnost za důsledky své volby. Běžnou součástí rodičovské role se tak stalo zvažovat, jakým způsobem investovat do vzdělávání svých dětí (srov. Brown, 1990; Davis, Bansel, 2007; Kaščák, Pupala, 2012; Moss, 2009).

Avšak zvýšená odpovědnost rodičů za vzdělávání svých dětí, možnost volby a s tím spojená pluralita vzdělávacích možností nejsou jen důsledkem neoliberalismu, ale rovněž přirozeným projevem demokratizace společnosti. Možnost svobodně rozhodovat o vlastním životním směřování je jedním ze základních principů demokracie (Held,

2006). Rodiče tak mají právo pro své děti vybírat vzdělávací cestu, jež bude v souladu s jejich hodnotami, přesvědčeními či individuálními potřebami dítěte. To na ně ale zároveň klade značné nároky – zejména pokud jde o schopnost orientovat se ve vzdělávací nabídce, kriticky vyhodnocovat dostupné informace či činit odpovědná rozhodnutí (srov. Bell, 2009; Goldthorpe, 1998).

Situaci rodičům neulehčuje ani skutečnost, že se musí rozhodovat v době, kdy neexistuje shoda na tom, k čemu bychom měli děti vychovávat, jaké hodnoty bychom jim měli vštípit či jaké vědomosti a dovednosti bychom u nich měli rozvíjet. Rodiče jsou tak dennodenně konfrontováni se zcela rozdílnými – a někdy i zcela protichůdnými – představami o tom, jak by měla vypadat „správná" výchova a vzdělávání (Lyotard, 1993; Strouhal, 2013; Welsch, 1994).

Ve snaze činit informovaná rozhodnutí mohou mít současní rodiče tendenci obracet se k názorům tzv. *expertů na vzdělávání*, kteří však v tomto případě neplní funkci odborníků v pravém slova smyslu, ale představují spíše kvaziexperty volající po proměně tzv. „běžné školy" (Liessmann, 2015; Štech, 2016). Tím u rodičů mohou podporovat představu, že hlavní vzdělávací proud[1] nepředstavuje perspektivní volbu pro jejich děti a že naopak jakákoliv alternativa je automaticky lepší volbou (Engelmann, 2022).

Česká legislativa umožňuje rodičům zvolit pro své děti školu dle vlastního výběru – resp. zapsat své děti k povinné školní docházce do tzv. spádové základní školy či do jiné školy bez ohledu na jejího zřizovatele, má-li škola volnou kapacitu, příp. zvolit individuální vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.). Zatímco v zahraničí, zejména v anglosaském prostředí, představuje volba školy dlouhodobě etablované výzkumné téma (např. Altenhofen, Berends, White, 2016; Berends, Waddington, 2019; Goldring, Phillips, 2008), v českém kontextu jí byla dosud věnována podstatně menší výzkumná pozornost. Lze proto konstatovat, že toho o volbě školy, a o to více o důvodech, které vedou rodiče k volbě alternativních způsobů vzdělávání, víme v našem kontextu jen velmi málo.

Důležitá zjištění v tomto ohledu přinesl výzkum J. Strakové a J. Simonové (2015), jenž ukázal, že volba školy představuje univerzální strategii českých rodičů. Výsledky tak naznačují, že spádová škola pro mnohé rodiče dnes přestává být samozřejmou volbou. Zároveň se ukazuje, že určitá skupina českých rodičů zvolí pro své děti raději jakoukoliv jinou školu než tzv. „běžnou školu", která pro ně ztělesňuje řadu obav (Smith Slámová, 2021). Ukazuje se také, že se stále více rodičů zajímá o to, zda jejich děti budou vzdělávány ve vlídném a respektujícím prostředí, a naopak akademické vzdělání již pro ně není hlavním měřítkem tzv. „dobré školy" (Simonová, 2017).

[1] Pojmem *hlavní vzdělávací proud* označujeme převládající, institucionálně a kurikulárně ukotvený rámec školního vzdělávání, přičemž se specificky zaměřujeme na úroveň odpovídající základnímu vzdělávání. Zatímco v zahraničním diskursu se *mainstream education* či *mainstream schooling* vztahuje k převládající podobě vzdělávání, v českém prostředí je pojem spojován především se společným vzděláváním; zde jej používáme v širším významu jako alternativu k obtížně vymezitelným pojmům *běžná* či *standardní škola*.

S těmito zjištěními korespondují některá data *České školské inspekce* (ČŠI). Ta např. ve své *Výroční zprávě ČŠI* z roku 2023 uvádí, že počet žáků vzdělávajících se v soukromých školách každoročně roste, přičemž ředitelé soukromých škol založených ve školním roce 2022/2023 uváděli jako hlavní důvod vzniku vysoký zájem rodičů o alternativní výuku a vysokou míru individuálního přístupu. Data MŠMT (2024) a ČŠI (2022) rovněž poukazují na výrazný nárůst počtu žáků vzdělávaných v rámci individuálního vzdělávání. Z výzkumů víme, že nárůstu mj. napomohla zkušenost rodičů s distanční formou vzdělávání v době pandemie COVID-19 (Kaščák et al., 2022; Kostelecká et al., 2024). Tato zkušenost vedla k zájmu o domácí vzdělávání i u rodičů, kteří je dříve nezvažovali, přičemž významným motivem byla nespokojenost se vzdělávacím systémem (Kaščák et al., 2022; Kostelecká et al., 2023).

Ačkoliv v českém prostředí nemáme k dispozici dostatek empirických dat, která by nám umožňovala jednoznačně konstatovat, že narůstá počet rodičů opouštějících hlavní vzdělávací proud ve prospěch alternativních forem vzdělávání, dostupná dílčí zjištění naznačují, že k jistému posunu rodičovských preferencí může docházet.

Hledat odpovědi na tyto otázky není snadné – jednak z důvodu absence dat a jednak z důvodu, že se pokoušíme nahlédnout na velmi komplexní fenomén. Ambicí tohoto textu není nabídnout vyčerpávající vysvětlení ani prokázat kauzální vztah mezi východisky a rodičovskou volbou. Text namísto toho vychází ze tří tezí, které mohou sehrávat zásadní roli v tom, proč současní rodiče ztrácejí důvěru v hlavní vzdělávací proud:

(1) Od konce 80. let se v československém, resp. českém prostředí vytratila kolektivně sdílená konsensuální a normativní představa o vzdělávání – přestal platit tradiční ideál vzdělance, řada funkcí školy se zpochybnila a na školu se začaly klást nové nároky s ohledem na společenskou a politickou změnu.

(2) Samotná povaha kurikulární reformy a její implementace vzbudila obavy o směřování hlavního vzdělávacího proudu ze strany odborné i široké veřejnosti.

(3) V českém mediálním prostoru dominuje hlas tzv. expertů na vzdělávání, kteří skrze své výroky často prosazují alternativní formy vzdělávání a dlouhodobě znevažují kvalitu a společenskou relevanci hlavního vzdělávacího proudu.

Cílem textu je tak prostřednictvím předložených tezí analyzovat možné příčiny, jež vedou k poklesu důvěry současných rodičů v hlavní vzdělávací proud a zároveň nabídnout podněty k dalšímu teoretickému či empirickému zkoumání dané problematiky.

1 Společensko-kulturní kontext volby školy

Úvodní teze vychází z předpokladu, že po roce 1989 již nelze v českém kontextu hovořit o jednotné kolektivně sdílené představě, k čemu má vzdělávání směřovat, jaký typ člověka má škola formovat či jaké vzdělávací obsahy si mají žáci osvojovat. Tento stav však nelze vysvětlovat pouze změnou politického režimu, ale souvisí také s širší pluralizací

společnosti, postmoderní kritikou univerzálních legitimizačních rámců a s neoliberální proměnou pojetí vzdělávání.

Koncem 20. století se také v pedagogickém diskurzu začíná výrazněji prosazovat postmoderní perspektiva, která zpochybňuje možnost opírat výchovu a vzdělávání o jednotný, obecně sdílený hodnotový a normativní rámec. Pro postmodernismus je charakteristická radikální pluralita, jež není jen jejím dílčím projevem, ale představuje normu ve všech oblastech lidského působení. S tím se pojí oprávněnost značně rozdílných forem vědění, životních rozvrhů či vzorců jednání – tzn. na jeden problém je možné nahlížet vícero způsoby, aniž by některé úhly pohledu byly považovány za méněcenné (Welsch, 1994). J.-F. Lyotard (1993) v této souvislosti poukazuje na ztrátu metafyzického měřítka, podle něhož by bylo možné jednoznačně určit, co lze považovat za legitimní.

Pro oblast výchovy a vzdělávání to znamená, že již nelze hovořit o jednotné podobě autority či ideálu, ke kterému by výchova a vzdělávání měly směřovat (Strouhal, 2013). Rodiče tak mohou zcela oprávněně vycházet z odlišných hodnotových představ a hledat tak pro své děti školu, která těmto představám odpovídá. To z volby vzdělávací dráhy činí vysoce individuální záležitost.

Demokratizace tuto pluralitu současně institucionalizovala a legitimizovala. Po pádu socialistického režimu bylo nezbytné překonat ideologicky řízenou, centralizovanou a uniformní podobu školství. Transformační procesy ve vzdělávání probíhající v 90. letech tak kladly důraz na principy humanizace, individualizace, autonomie a svobody (např. Skalková, 1993; Spilková, 2005). Současně však byla nastolena otázka, jakým směrem se má vzdělávání dále ubírat, aniž by vznikl společenský konsensus (Kotásek, 2004). Přestože strategické dokumenty vznikající v následujících desetiletích formulovaly určité principy a hodnoty vzdělávací politiky, nelze je ztotožňovat s uceleným normativním rámcem vzdělávání. Spíše vymezovaly žádoucí směry jeho rozvoje, které byly postupně ovlivňovány také mezinárodním vzdělávacím diskurzem.

Do takto pluralizovaného prostředí současně vstoupil neoliberální diskurz. Vzdělávání začalo být stále výrazněji spojováno s ekonomickým růstem, konkurenceschopností, zaměstnatelností, měřitelností a efektivitou (např. Davies, Bansel, 2007; Kaščák, Pupala, 2012; Moos, 2009; Štech, 2007). Škola se tak ocitá v napětí mezi rolí veřejné instituce, která má za úkol předávat kulturní dědictví, kultivovat člověka a podporovat společenskou soudržnost, a rolí poskytovatele vzdělávací služby, jenž má reagovat na individuální poptávku a potřeby trhu práce. S. Štech (2007) tuto proměnu kriticky popisuje prostřednictvím metafory školy jako „samoobsluhy", v níž se vzdělávací obsahy stávají nabídkou přizpůsobovanou individuálním požadavkům žáků.

Pluralizace představ o smyslu a funkci školy se může promítat také do očekávání rodičů. Jedna skupina rodičů může od školy očekávat především systematické vzdělání a přípravu na další akademickou dráhu, jiná akcentuje praktickou využitelnost, přípravu na pracovní trh, individuální rozvoj či bezpečné klima. Tyto cíle se vzájemně nemusí

vylučovat, ale v konkrétním rozhodování jim mohou rodiče přisuzovat odlišnou váhu. V situaci, kdy neexistuje obecně přijímané měřítko „dobré školy", se volba stále více mění v hodnotovou volbu odpovídající životnímu projektu rodiny.

Tato proměna může současně posilovat atraktivitu alternativních forem vzdělávání. Ne proto, že by alternativní školy nutně poskytovaly „kvalitnější" vzdělávání, ale proto, že častěji nabízejí jasně formulovanou koncepci. Pro rodiče může být snazší identifikovat se se školou, která explicitně deklaruje respektující přístup, svobodu dítěte, individualizaci nebo konkrétní vzdělávací filozofii, než s kategorií „běžné školy", jejíž význam je vnitřně nejednotný – ta je navíc ve veřejném diskurzu často negativně vykreslována (Šimáková, 2024). Alternativní školství tak často nabízí zřetelnější odpověď na to, jaké vzdělávání považuje za dobré a proč.

Tato teze tak upozorňuje na skutečnost, že rodičovská volba se odehrává ve složitých podmínkách. Současní rodiče mají větší prostor pro volbu, současně však nesou větší odpovědnost za rozhodování o vzdělávací dráze svých dětí a pohybují se v prostředí větší hodnotové a normativní nejistoty. Neoliberální diskurz zároveň staví rodiče do role informovaných spotřebitelů, v důsledku čehož musí zvažovat, jakým způsobem mají do vzdělávání svých dětí investovat.

2 Nejednoznačnost kurikulární reformy

Druhá teze přesouvá pozornost od dobového kontextu k možným dopadům kurikulární reformy na volbu školy ze strany současných rodičů. Přijetí školského zákona v roce 2004 vytvořilo legislativní rámec pro nové pojetí národního kurikula a završilo tak snahy o přechod ke kompetenčně orientovanému vzdělávání, které se výrazněji prosazovalo již od druhé poloviny 90. let (Spilková, 2022). Kurikulární reforma přinesla nejen víceúrovňový systém kurikulárních dokumentů, ale také ukotvila klíčové kompetence, jejichž zavedení vyvolalo celou řadu reakcí – od vřelého přijetí až po ostrou kritiku. Potřeba kurikulární reformy byla zdůvodňována nutností modernizovat vzdělávací soustavu s ohledem na prudké společenské změny, globalizační procesy a rozvoj informačních technologií (MŠMT, 2001). Avšak její kritici zpochybňovali její východiska – příkladem nám může být kritika S. Štecha (2013), který uvádí, že příprava kurikulární reformy nebyla založena na vědeckých důkazech, ale byla rámována neoliberálním diskurzem, proto ji označuje jako tzv. *evidence-less*.

Ostré kritice bylo podrobováno zejména pojetí (klíčových) kompetencí. Kritizována byla nejen nejednoznačnost pojmu, ale také vztah kompetencí ke vzdělávacím obsahům. Kompetenčnímu pojetí bylo vyčítáno, že oslabuje vzdělávací obsahy a že v zásadě neumožňuje hlubší a systematickou analýzu učiva (Slavík, Štech, Uličná, 2017; Štech, 2013; Štech, 2009). Také nadpředmětová povaha kompetencí vyvolávala otázku, jakým způsobem si mají žáci klíčové kompetence osvojit, pokud nejsou vázány ke konkrétním

vzdělávacím obsahům. Problém byl často demonstrován na příkladu *klíčové kompetence k řešení problémů*, kde se dobře ukazuje, že lze jen velmi problematicky hovořit o jednotném schématu k řešení problémů, resp. o generické kompetenci, prostřednictvím níž by bylo možné řešit veškeré problémy (Šíp, 2019; S. Štech, 2013).

Problematizována byla také představa kompetence jako mobilizace naučeného v neznámých a velmi specifických situacích probíhajících mimo výuku. Podle kritiků představuje mobilizace vždy jen dílčí aspekt celkového vědění uplatňovaného při řešení komplexních situací. Mylný proto může být předpoklad, že žáci budou schopní mobilizovat naučené, aniž by si systematicky osvojovali faktické vědomosti a byli vedení k hlubšímu porozumění daným situacím. Zároveň se nabízí otázka, zda lze vůbec měřit dosaženou úroveň kompetencí, má-li se prokazovat až v životě mimo školu (Štech, 2013, s. 622–625).

Nejasnost reformního jazyka se projevovala i v dalších kategoriích. M. Strouhal a J. Koťa (2017) upozorňují na to, že se kurikulární dokumenty nijak nezabývají tím, co pojem „běžný život" skutečně znamená, a to navzdory tomu, že jsou klíčové kompetence k běžnému životu nejen vztahovány, ale také jsou v jeho kontextu ověřovány. Je tak dle autorů paradoxem, že rámcové vzdělávací programy na jedné straně zdůrazňují individuální přístup k žákům, zatímco na druhé straně zacházejí s pojmem jako s relativně samozřejmou a obecně sdílenou kategorií. Samotný pojem je totiž natolik individuální, že ho nelze zobecnit a už vůbec jej vydávat za cílovou kategorii vzdělávání.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že jde o teoretický problém, pro školní praxi je nejednoznačnost základních pojmů zcela podstatná. Obecně formulované cílové kategorie totiž ponechávají značný prostor pro jejich interpretaci a následný převod do konkrétní výuky (srov. Štěpáník, 2024). Reforma tak nejen změnila jazyk vzdělávacích cílů, ale současně zvýšila nároky na profesní úsudek škol a učitelů, kteří s jistou nadsázkou museli ze dne na den zcela proměnit způsob uvažování o cílech a obsazích vzdělávání. Jak uvádí V. Spilková, pro (české) vzdělávání to znamenalo doslova paradigmatický obrat (2022). Právě zde se otevírá další rovina problému – způsob, jakým byla kurikulární reforma implementována.

Základním principem reformy se stala profesní autonomie učitelů. Reforma tak předpokládala, že školy budou schopny převést obecný rámec reformy do školního prostředí. To však vyžadovalo důkladnou přípravu – bylo zapotřebí získat pro reformu učitelskou veřejnost, a současně vysvětlit její podstatu široké veřejnosti, která se na její realizaci nepřímo podílí také. Avšak učitelé často nevnímali cíle reformy jako dostatečně srozumitelné, zcela neporozuměli jejím základním pojmům, v řadě případů si ji vykládali jako zbytečnou či realizovanou pouze formálně (např. Straková, 2010). Novější výzkumy přitom ukazují, že problematické přijetí reformy učitelskou veřejností nebylo omezeno pouze na počáteční období její implementace (Janík et al., 2018; Pešková et al., 2018, 2019).

Nutno také dodat, že samotní učitelé vnímali potřebu přizpůsobit výuku společenským změnám, avšak kurikulární reforma v jejich uvažování o výuce sehrála jen velmi malou roli (Straková, 2010; Straková et al., 2013). S ohledem na to, že reforma vsadila na učitelskou autonomii, čímž učitelům umožnila kurikulum de facto utvářet, je paradoxem, že komunikace s učitelskou veřejností zcela selhala. Ocitli jsme se tak v situaci, ve které se realizátoři reformy spolehli na učitelovu expertnost, připustili, aby učitelovo individuální pojetí kurikula do jisté míry zastínilo léty prověřené celospolečenské hodnoty a fundamentální vědění, aniž bychom dostatečně připravili její hlavní realizátory (Janík et al., 2010)

Implementaci reformy komplikovalo také to, že od roku 2004 prošel *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* (RVP ZV) celou řadou úprav a aktualizací[2]. Jejich četnost otevírá otázku dlouhodobé stability a koncepční kontinuity kurikulární politiky. Někteří autoři kritizují, že byla kurikulární reforma svěřena primárně do rukou politických představitelů či anonymních manažerů, kteří se příliš nezabývali její obsahovou stránkou. Kurikulární dokumenty a jejich revize tak často vznikaly pod časovým tlakem, v důsledku čehož navrhované změny nevycházely z důkladných analýz vzdělávacího systému (srov. Janík et al., 2010; Tupý, 2018). Samotná aktualizace kurikula problém nepředstavuje, avšak z hlediska důvěry ze strany učitelské a široké veřejnosti může být velmi významné, pokud je kurikulární politika dlouhodobě vnímána jako nestabilní či obtížně srozumitelná.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že kurikulární reforma významně přispěla k diferenciaci českého školství. Přestože určitou míru diferenciace hlavního vzdělávacího proudu bylo možné v České republice pozorovat již od druhé poloviny 90. let, decentralizační proces byl završen až s realizací kurikulární reformy (srov. Straková, 2010; Tupý, 2018). Dvouúrovňové kurikulum sice na jedné straně poskytlo školám značný prostor pro jejich vlastní profilaci a možnost přizpůsobit vzdělávání jejich specifickým podmínkám, na druhou stranu však přispělo k posílení vnitřní diferenciace hlavního vzdělávacího proudu. Přičteme-li k tomu skutečnost, že učitelé de facto od počátku kurikulární reformy čelí nejasným a často rozporuplným pokynům, co a jak mají učit, nepřekvapí nás, že uvnitř škol běžně narážíme na velmi rozdílné přístupy, což v konečném důsledku vede k nesourodosti vzdělávacího systému jako celku (Janík et al., 2010).

S vnitřní diferenciací hlavního vzdělávací proudu však souvisí ještě jeden, dosud méně diskutovaný problém. Kurikulární reforma v podstatě umožnila školám vytvářet

[2] Jednou z prvních významných změn bylo v roce 2012 začlenění Standardů pro základní vzdělávání do RVP ZV (Tupý, 2018). O rok později proběhla první tzv. velká revize, která upravila vzdělávací obsah a současně aktualizovala nově zavedené standardy (MŠMT, 2013). Další úpravy následovaly v roce 2016 v souvislosti se změnou legislativního rámce společného vzdělávání (MŠMT, 2017) a v roce 2021, kdy byla zavedena nová vzdělávací oblast Informatika a digitální kompetence (MŠMT, 2021). Revize z roku 2023 se zaměřila na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem (MŠMT, 2023). V současnosti probíhá dosud nejrozsáhlejší revize RVP ZV, která mimo jiné upravuje klíčové kompetence, zavádí základní gramotnosti, redukuje vzdělávací obsah a nově formuluje očekávané výsledky učení a průřezová témata (MŠMT, 2024).

výběrové školy a třídy, které pro své děti vyhledávají především dobře situovaní rodiče (Smith-Slámová, 2021; Straková, Simonová, 2015). Paradoxně tak stát prostřednictvím kurikulární reformy ve veřejném sektoru podporuje elitní vzdělávací možnosti popírající rovný přístup ke vzdělávání, což samo o sobě vede k destabilizaci hlavního vzdělávacího proudu.

Vysoká míra autonomie škol a s ní spojená diferenciace vzdělávací nabídky rozšiřují prostor pro rodičovskou volbu. Rodiče tak mohou pro své děti zvolit školu, která nejlépe odpovídá jejich hodnotovému nastavení, potřebám či očekáváním. Zohledníme-li však výrazné regionální rozdíly v dostupnosti jednotlivých škol, ukazuje se, že možnost volby není pro všechny rodiče stejně reálná (např. Kučerová et al.,2015). Přestože česká legislativa rodičům umožňuje zvolit pro své dítě jinou než spádovou školu, v řadě lokalit může být přijetí do jiné než spádové školy obtížné – a pokud se nerozhodne volit, musí přijmout profilace dané školy bez ohledu na to, zda jim vyhovuje.

Tuto tezi je vhodné formulovat nikoliv jako tvrzení, že kurikulární reforma způsobila pokles důvěry rodičů v hlavní vzdělávací proud, ale jako předpoklad, že její koncepční nejednoznačnost, obtíže s komunikací a implementací či opakované revize mohou spoluvytvářet prostředí zvýšené nejistoty. Současný rodič se tak ve své volbě „jednoduše" nepohybuje mezi relativně jednoznačnými kategoriemi *běžné* či *alternativní školy*. Jeho volba se odehrává v rámci, v němž tzv. „běžná" škola nabývá velmi rozmanitých podob. Hranice mezi mainstreamovým a alternativním vzděláváním se tím stávají méně zřetelnými a orientace ve vzdělávací nabídce tak může být pro rodiče stále obtížnější.

3 Experti na vzdělávání jako určující autorita současných rodičů

Poslední teze se zaměřuje na diskurzivní prostředí, v němž se rodičovská volba odehrává. Její výchozí formulace předpokládá, že v českém veřejném prostoru silně zaznívá hlas tzv. expertů na vzdělávání a dalších mluvčích, kteří prostřednictvím médií, sociálních sítí či jiných vzdělávacích iniciativ promlouvají k veřejnosti o problematice vzdělávání, čímž se mohou výrazně podílet na utváření veřejného mínění o edukační realitě. Ačkoliv experti na vzdělávání mohou nabývat odlišných podob a prosazovat různé zájmy (srov. Najvar, 2014, Štech, 2016), jejich společným jmenovatelem je kritika hlavního vzdělávacího proudu. Nejčastěji pak „běžné škole" vyčítají, že v dětech hubí nadání a kreativitu, dostatečně je nepřipravuje pro potřebu trhu práce ani pro jejich budoucí život (Liessmann, 2015; Štech, 2016). V článku *Education Experts: Agents of Contemporary Educational Discourse?* (Šimáková, 2024) jsme se problematice expertů na vzdělávání podrobněji věnovali. Na tomto místě proto pouze přiblížíme, kdo představuje tzv. experty na vzdělávání a zaměříme se na jejich možnou roli v informačním prostředí rodičovské volby.

Experti na vzdělávání v tomto pojetí neztělesňují experty v pravém slova smyslu, ale představují spíše „kvaziexperty", pro něž je příznačné, že jim autoritu a status nepřipisují odborníci, ale sama média prostřednictvím zájmu, který jim věnují (Liessmann, 2015; Štech, 2016). Určujícím prvkem tak pro ně není odbornost, ale ochota se veřejně vyjadřovat k otázkám vzdělávání. P. Bourdieu (2002) o tomto typu mluvčích říká, že se v mediálním prostoru zpravidla objevují samoúčelně, aby na sebe strhli pozornost, aniž by měli záměr veřejnosti sdělit něco hodnotného. Problematické však je, že expertům na vzdělávání plyne z mediálního vystupování určitý zisk, a to ať už v podobě financí nebo v podobě vlivu (Albæk et al., 2003).

Média bývají tradičně označována jako *agenda setters*, čímž je vysvětlována jejich schopnost ovlivňovat to, o čem se ve veřejném prostoru hovoří a jaká témata jsou vnímána jako významná (McCombs, 2009). Z tohoto důvodu nelze vystupování expertů na brát na lehkou váhu – jejich vystupování může zásadně ovlivňovat témata a interpretační rámce, prostřednictvím nichž veřejnost o vzdělávání uvažuje. Veřejný diskurz je dnes ale podstatně spoluutvářen také prostřednictvím sociálních sítí, pro něž již tradiční koncept nastavování agendy není plně dostačující. Byl proto rozšířen na tzv. *networked agenda setting* (Guo, 2013), čímž je mj. zdůrazňován interaktivní charakter on-line prostředí.

Na sociálních sítích dnes jednak vzniká řada profilů zaměřených na výchovně-vzdělávací tematiku, současně se k otázkám vzdělávání vyjadřují také běžní uživatelé či tzv. influenceři, kteří prostřednictvím vlastních příspěvků a sdíleného obsahu mohou spoluutvářet rodičovské představy o vzdělávání a vstupovat do jejich rozhodovacích procesů. V českém prostředí však nemáme k dispozici empirická data, která by umožňovala přesněji určit, jaké vzdělávací diskurzy stojí v pozadí těchto promluv a jakým způsobem je v jejich rámci konstruován obraz školy, výchovy a vzdělávání. Určité vodítko mohou poskytnout výsledky výzkumu zaměřeného na diskurzy uplatňované experty na vzdělávání v médiích, v jejichž výpovědích výrazně převažoval humanistický diskurz (srov. Kaščák, Pupala, 2009; Šimáková, 2024). Na jejich základě lze formulovat předpoklad, že obdobné diskurzivní rámce mohou být přítomny také na sociálních sítích a mohou se promítat do způsobu, jakým je zobrazován hlavní vzdělávací proud.

Úvodní teze nám ukázala, že dnešní rodiče činí svá rozhodnutí v době, která na ně klade obrovské nároky. Na jedné straně na ně dopadá zvýšená odpovědnost za volbu vzdělávací dráhy dítěte, na straně druhé se rozhodují v době radikální plurality. Právě v takovém kontextu může narůstat význam různých forem expertizy a autority, které rodičům pomáhají učinit informovaná rozhodnutí. Giddens (2023) uvádí, že spoléhání se na expertizu je jedním z charakteristických rysů pozdní moderny, neboť expertní systémy poskytují jednotlivci určitou míru jistoty v podmínkách rostoucí komplexity. Lze proto předpokládat, že také veřejně vystupující mluvčí prezentovaní jako experti na vzdělávání mohou pro část rodičů plnit obdobnou orientační funkci.

Bylo by velmi nepřesné tvrdit, že tito mluvčí jsou příčinou zvyšující se tendence opouštět hlavní vzdělávací proud ve prospěch alternativních forem vzdělávání. Avšak stejně tak nelze jejich působení ve veřejném diskurzu považovat za nevýznamné. Pokud je v něm „běžná škola" opakovaně spojována s atributy zastaralosti, rigidity, potlačování individuality či kreativity dítěte, může se tím utvářet zjednodušený obraz hlavního vzdělávacího proudu, který neodpovídá jeho současné vnitřní rozmanitosti. Paradoxně je tak hlavní proud kritizován pomocí atributů tradiční školy v době, kdy oficiální kurikulum samo akcentuje principy jako je individualizace, aktivizace, kooperace apod.

Výzkumy z anglosaského světa nám ukazují, že rodiče při výběru školy příliš nepracují s formálními ukazateli, ale daleko více se spoléhají na neformální informační sítě, doporučení známých a zkušenosti ostatních rodičů (např. Goldring, Pillips, 2008). Na jiný aspekt této problematiky poukazují zjištění R. Smith-Slámové (2021, 2022). Její výzkum naznačil, že rozhodování části rodičů nemusí vycházet z jasně formulované představy o „dobré škole", ale může být orientováno spíše negativně – tedy podle toho, jaké podobě vzdělávání se chtějí vyhnout. Dotazovaní rodiče spojovali tzv. „běžnou školu" s řadou obav, například s represivním prostředím, nedostatečným zohledňováním individuálních potřeb dítěte či nevhodným sociálním prostředím (Smith-Slámová, 2021, s. 465). Zároveň často neměli jasnou představu o tom, co konkrétně od školy očekávají; výrazněji si byli vědomi toho, s jakou podobou vzdělávání se neztotožňují (Smith-Slámová, 2022).

Závěrečnou tezi nelze bez dalšího empirického ověření interpretovat tak, že mediální diskurz představuje příčinu odklonu rodičů od hlavního vzdělávacího proudu. Lze však předpokládat, že způsob, jakým je „běžná škola" ve veřejném prostoru zobrazována a jaké alternativy jsou vůči ní konstruovány, představuje významnou součást informačního prostředí, v němž se rodičovská volba odehrává.

Závěr

Otázka, zda hlavní vzdělávací proud představuje pro současné rodiče stále dostatečně atraktivní vzdělávací volbu, nemá jednoduchou odpověď. Dostupná data neumožňují konstatovat, že by v českém prostředí docházelo k jednoznačnému odklonu rodičů od hlavního vzdělávacího proudu ve prospěch alternativních forem vzdělávání. Naznačují však, že spádová či „běžná" škola nemusí být pro část rodičů samozřejmou volbou a že při rozhodování o vzdělávací dráze svých dětí stále více zvažují různé (alternativní) vzdělávací možnosti. Tento text se proto pokusil prostřednictvím tří vzájemně provázaných tezí pojmenovat některé okolnosti, které mohou proměňovat způsob, jakým rodiče hlavní vzdělávací proud vnímají.

První z předložených tezí zasadila rodičovskou volbu do širší společenské proměny, v jejímž důsledku již nelze předpokládat existenci jednotné a obecně sdílené představy

o smyslu vzdělávání, funkcích školy či žádoucím výchovném ideálu. Demokratizace, hodnotová pluralizace společnosti a neoliberální proměna vzdělávání rozšířily prostor pro individuální volbu, současně však zvýšily odpovědnost rodičů za rozhodování o vzdělávací dráze dětí. Volba školy tak stále výrazněji nabývá hodnotového charakteru: rodiče mohou hledat takové vzdělávací prostředí, které odpovídá jejich představám o žádoucí podobě vzdělávání a budoucnosti jejich dítěte. V tomto prostředí mohou být alternativní vzdělávací koncepce atraktivní mimo jiné tím, že často explicitněji formulují pedagogické principy a hodnoty, k nimž se hlásí.

Druhá teze poukázala na proměnu samotného hlavního vzdělávacího proudu v důsledku kurikulární reformy. Její koncepční nejednoznačnost, problémy spojené s implementací, opakované revize kurikulárních dokumentů i rostoucí autonomie škol mohou přispívat k tomu, že hlavní vzdělávací proud je stále obtížnější chápat jako relativně jednotnou vzdělávací nabídku. Vnitřní diferenciace škol současně rozšiřuje možnosti rodičovské volby, činí však vzdělávací prostředí složitějším a hranici mezi „běžným" a alternativním vzděláváním méně zřetelnou.

Třetí teze obrátila pozornost k informačnímu a diskurzivnímu prostředí, v němž rodiče svá rozhodnutí činí. Způsob, jakým je hlavní vzdělávací proud reprezentován v médiích či na sociálních sítích, nelze považovat za přímou příčinu rodičovské volby. Může však spoluutvářet interpretační rámce, jejichž prostřednictvím rodiče o škole uvažují. Pokud je „běžná škola" opakovaně spojována s představou zastaralosti, rigidity či nedostatečného respektu k individualitě dítěte, může se tento obraz dostávat do rozporu se skutečnou vnitřní rozmanitostí hlavního vzdělávacího proudu a současně posilovat vnímání alternativního vzdělávání jako jeho žádoucího protipólu.

Předložené teze nelze chápat jako tři izolovaná vysvětlení ani jako prokázané důvody odklonu rodičů od hlavního vzdělávacího proudu. Společně však poukazují na proměnu podmínek, v nichž se rodičovská volba odehrává. Hlavní vzdělávací proud je dnes vnitřně diferencovanější, jeho společenské poslání je předmětem rozdílných představ a jeho obraz je spoluutvářen množstvím aktérů veřejného vzdělávacího diskurzu. Otázka jeho atraktivity pro současné rodiče proto nespočívá pouze v tom, zda jej považují za kvalitní či nekvalitní, ale také v tom, zda se v jeho stále rozmanitější podobě dokážou orientovat a zda v něm nacházejí vzdělávací nabídku odpovídající jejich představám o tom, jaké vzdělávání chtějí svým dětem poskytnout.

Literatura

Albæk, E., Christiansen, P. M., & Togeby, L. (2003). Experts in the mass media: Researchers as sources in Danish daily newspapers, 1961–2001. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 80*(4), 937–948. https://doi.org/10.1177/107769900308000412

Altenhofen, S., Berends, M., & White, T. G. (2016). School choice decision making among suburban, high-income parents. *AERA Open, 2*(1), 1–14. https://doi.org/10.1177/2332858415624098

Bell, C. A. (2009). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education, 84*(2), 191–208. https://doi.org/10.1080/01619560902810146

Berends, M., & Waddington, R. J. (2019). Scaling up and sustaining charter school effects. In M. Berends, R. J. Waddington, & J. Schoenig (Eds.), *School choice at the crossroads: Research perspectives* (pp. 148–170). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351213318-9

Bourdieu, P. (2002). *O televizi* (N. Obrtelová, Trans.). Doplněk. (Original work published 1996)

Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, *11*(1), 65–86. https://doi.org/10.1080/0142569900110105

Česká školní inspekce. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: Výroční zpráva České školní inspekce*.

Česká školní inspekce. (2023). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce*.

Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 20*(3), 247–259. https://doi.org/10.1080/09518390701281751

Sebastian Engelmann, Alternative(s): Better or just different?, *Journal of Philosophy of Education*, *56*(4), 523–534. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12702

Giddens, A. (2023). *Důsledky modernity* (K. Müller, Trans.; 4th ed.). Karolinum. (Original work published 1990)

Goldring, E. B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: the public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, *23*(3), 209–230. https://doi.org/10.1080/02680930801987844

Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *The British Journal of Sociology, 49*(2), 167–192. https://doi.org/10.2307/591308

Guo, L. (2013). Toward the third level of agenda-setting theory: A network agenda-setting model. In T. J. Johnson (Ed.), *Agenda-setting in a 2.0 world: New agendas in communication* (pp. 112–133). Routledge.

Held, D. (2006). *Models of democracy* (3rd ed.). Polity.

Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs, 28*(1), 54–70. https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0006

Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita. *Orbis Scholae, 4*(3), 9–35. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.109

Kaščák, O., Kostelecká, Y., Komárková, T., & Novotná, V. (2022). Rodina jako substituce školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 58*(5), 509–532. https://doi.org/10.13060/csr.2022.028

Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Rokus.

Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Kostelecká, Y., Kaščák, O., Komárková, T., & Klapálková, V. (2023). Motivace rodičů k domácímu vzdělávání v českém kontextu. *Sociológia – Slovak Sociological Review, 55*(5), 496–521. https://doi.org/10.31577/sociologia.2023.55.5.18

Kostelecká, Y., Kostelecký, T., Kaščák, O., Komárková, T., & Klapálková, V. (2025). Homeschooling as an extension of school choice in the Czech Republic after the COVID-19 pandemic? *International Studies in Sociology of Education, 34*(3), 337–361. https://doi.org/10.1080/09620214.2024.2422588

Kotásek, J. (2004). Transformace školy v demokratizující se společnosti. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Vol. 1, pp. 67–77). Paido.

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 / Czech Sociological Review, 51*(4), 607–636. https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.209

Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti: Polemický spis* (M. Váňa, Trans.). Academia.

Lyotard, J.-F. (1993). *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem. Postmoderní situace* (J. Pechar, Trans.). Filosofia.

McCombs, M. E. (2009). *Agenda setting: Nastolování agendy – masová média a veřejné mínění*. Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tauris.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Statistická ročenka školství – Vývojová ročenka*.

Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care* (Working Papers in Early Childhood Development No. 53). Bernard van Leer Foundation & Bertelsmann Stiftung.

Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace, 24*(5), 811–817. https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-811

Pešková, K., Janko, T., Janík, T., & Spurná, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis Scholae, 12*(1), 69–93. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.282

Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Center for Educational Policy Studies Journal, 9*(2), 73–97. https://doi.org/10.26529/cepsj.560

Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace, 27*(1), 136–159. https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136

Skalková, J. (1993). *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017). Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika, 67*(3), 191–202.

Smith Slámová, R. (2021). Únik ze spádových škol: Obavy rodičů z „běžné školy" při nástupu dítěte do 1. třídy. *Pedagogika, 71*(3), 457–482. https://doi.org/10.14712/23362189.2021.980

Smith Slámová, R. (2022). Nesouzníme s „běžnou školou": Rodičovská volba základní školy v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitu. *Studia paedagogica, 27*(3), 161–193. https://doi.org/10.5817/SP2022-3-6

Spilková, V. (2005). Klíčové mezníky transformačního procesu – projekty reforem a koncepce vzdělávací politiky. In *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (pp. 15–26). Portál.

Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika, 72*(2), 157–184. https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2082

Straková, J. (2010). Dopad diferenciace vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika, 60*(1), 21–37.

Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 51*(4), 587–606. https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208

Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae, 7*(1), 79–100. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.27

Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.

Strouhal, M., & Koťa, J. (2016). Vzdělanost jako problém a jako výzva: K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. In M. Strouhal (Ed.), *Učit se být učitelem* (pp. 14–43). Karolinum.

Šimáková, M. (2024). Education experts: Agents of contemporary educational discourse? *Journal of Pedagogy, 15*(1), 71–95. https://doi.org/10.2478/jped-2024-0004

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita. https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9378-2019

Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika, 57*(4), 326–337.

Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika, 59*(2), 105–115.

Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace, 23*(5), 615–633. https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615

Štech, S. (2016). Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů a rodičů. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek: Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy* (pp. 179–201). Karolinum.

Štěpáník, S. (2024). Kurikulární rámce výuky češtiny v představách učitelů. *Didaktické studie, 16*(2), 15–28.

Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017* (2., doplněné a upravené vydání). Masarykova univerzita.

Welsch, W. (1994). *Naše postmoderní moderna* (I. Ozarčuk & M. Petříček Jr., Trans.). Zvon. (Original work published 1987)

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

Kontakt:
Mgr. Monika Šimáková, BcA.
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha
ORCID iD: 0000-0003-4007-4146
E-mail: Monika.Simakova@ff.cuni.cz

Mgr. Monika Šimáková je doktorandkou a asistentkou na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Ve své odborné činnosti se zaměřuje na problematiku volby vzdělávací dráhy, alternativního vzdělávání a proměn současného vzdělávacího diskursu.