

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

**HABILITAČNÍ PRÁCE**

2023

Vít Šťastný

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

HABILITAČNÍ PRÁCE

Expanze a diverzita stínového vzdělávání: Globální pohledy, lokální kontexty

The expansion and diversity of shadow education: Global perspectives, local contexts

Vít Šťastný

2023

Prohlašuji, že jsem habilitační práci na téma *Expanze a diverzita stínového vzdělávání: Globální pohledy, lokální kontexty* vypracoval samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 2. 8. 2023

.....

podpis

## **Poděkování**

Za cenné komentáře a připomínky, které přispěly ke zvýšení kvality výsledného textu habilitační práce, děkuji prof. Elišce Walterové, CSc. a doc. Mgr. Petru Knechtovi, Ph.D. Poděkování patří také všem spoluřešitelům dosavadních výzkumných šetření, z nichž čerpá i tato habilitační práce (jmenovitě zejména prof. PhDr. Elišce Walterové, Ph.D., PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. a Mgr. Barboře Nekardové) a všem respondentům (žákům, rodičům, učitelům, soukromým doučujícím, ředitelům a dalším), kteří se mnou v posledních deseti letech sdíleli své názory a informace o soukromém doučování. V neposlední řadě jsem vděčný své ženě Lucii za její neúnavnou podporu.

## ABSTRAKT

Stínové vzdělávání je souhrnné označení různých druhů a forem soukromého doučování, tedy výuky poskytované v naukových předmětech nad rámec běžného školního rozvrhu, za kterou rodiče či žáci platí. Stínové vzdělávání je globální fenomén, jehož rozšíření, charakteristiky, ale i příčiny a implikace se liší v závislosti na lokálním kontextu. Cílem habilitační práce je 1) zmapovat a zhodnotit stav a vývoj domácího i zahraničního výzkumu tohoto fenoménu; 2) srovnat základní charakteristiky (podobu, míru rozšíření) a zdokumentovat makroúrovňové determinanty stínového vzdělávání napříč světovými regiony (zvláštní pozornost je věnována i specifikům stínového vzdělávání v České republice). Metodologicky se práce opírá o kritické studium a analýzu více než 500 recenzovaných časopiseckých studií, monografií a další šedé literatury. Kvantita empirických nálezů o stínovém vzdělávání se v poslední dekádě významně zvýšila, stejně jako metodologická kvalita výzkumných šetření. Vyrálost tohoto výzkumného pole dokládají mimo jiné nově vznikající metaanalýzy na různá témata, velké množství monotematických čísel odborných časopisů a zejména kvantitativní růst počtu empirických. Ve světě je stínové vzdělávání nejrozšířenější ve východní Asii, kde fenomén vyvěrá z kultury konfucianismu a vysoké konkurence u high-stake zkoušek. Mnohé země Blízkého východu, Afriky i Jižní Asie jsou charakteristické politickou nestabilitou, ekonomickými problémy nebo slabými institucemi, což vede k velké ochotě učitelů přivydělávat si (často neetickým) soukromým doučováním. V Evropě je tradičně stínové vzdělávání nejrozšířenější v jižních státech a také v bývalých zemích Východního bloku, což je dáno historickými zkušenostmi (tranzice k tržnímu hospodářství) a také malou mírou důvěry rodičů v kvalitu vzdělávacího systému. Málo rozšířené je stínové vzdělávání v Severní Americe (zejména v Kanadě) a Severní Evropě, které jsou charakteristické nízkou mírou nerovností, nízkou mírou soutěživosti a kvalitativní stratifikace vzdělávacích organizací, a vysokou kvalitou vzdělávacích systémů, které jsou schopné dobře uspokojovat individuální vzdělávací potřeby žáků. Práce dokládá, že podobu a rozšíření stínového vzdělávání na makroúrovni ve světě determinují institucionální, ekonomické, kulturní i politické faktory.

## **ABSTRACT**

Shadow education is an umbrella term for various types and forms of private tutoring, i.e. tutoring provided in academic subjects beyond the regular school schedules, which is paid for by parents or pupils. Shadow education is a global phenomenon whose scale, characteristics, and also causes and implications vary depending on the local context. The aim of the habilitation thesis is 1) to map and evaluate the state and development of domestic and foreign research into this phenomenon; 2) compare the basic characteristics (form, scale,...) and document the macro-level determinants of shadow education across world regions (special attention is also paid to the specifics of shadow education in the Czech Republic). Methodologically, the work is based on a critical study and analysis of more than 500 peer-reviewed journal studies, monographs and other gray literature.

The quantity of empirical findings on shadow education has increased significantly in the last decade, so has the methodological quality of research investigations. The maturity of this research field is evidenced, among other things, by emerging meta-analyses on various sub-topics, by a large number of monothematic issues of scientific journals and, in particular, the quantitative growth in the number of empirical studies.

In the world, shadow education is most widespread in East Asia, where the phenomenon stems from the culture of Confucianism and high level of competition in high-stakes exams. Many countries in the Middle East, Africa and South Asia are characterized by political instability, economic problems or weak institutions, which leads to a great willingness of teachers to make extra money by (often unethical) private tutoring. In Europe, shadow education is most widespread in the southern states and also in the former Eastern Bloc countries due to historical experience (transition to a market economy) and also to a small degree of parental trust in the quality of the education system. Shadow education is not widespread in North America (especially in Canada) and Northern Europe, which are characterized by a low level of inequality, a low level of competition and of qualitative stratification of educational organizations, and by a high quality of educational systems that are able to meet the individual educational needs of students well. The thesis proves that the form and expansion of shadow education at the macro level in the world are determined by institutional, economic, cultural and political factors.

# Obsah

Úvod.....	7
Metodologické postupy .....	8
Desk research .....	9
Metodologické postupy výzkumných šetření.....	10
1 Výzkum stínového vzdělávání .....	13
1.1 Terminologie a rozmanitost druhů a forem stínového vzdělávání .....	13
Česká terminologie.....	19
Stínové vzdělávání v této práci .....	21
1.2 Vývoj (komparativního) výzkumu stínového vzdělávání .....	22
1.2.1 Nové tematické akcenty .....	29
1.2.2 Nové disciplinární pohledy .....	34
1.2.3 Metodologická reflexe a inovace výzkumu stínového vzdělávání.....	38
1.3 Český výzkum stínového vzdělávání a jeho příspěvek do globální debaty .....	40
2 Stínové vzdělávání ve světě .....	43
2.1 Metodologické aspekty komparativní studie.....	43
2.2 Subsaharská Afrika.....	51
2.2.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	51
2.2.2 Formální vzdělávání.....	53
2.2.3 Stínové vzdělávání .....	55
2.3 Severní Afrika a jihozápadní Asie (Blízký východ).....	58
2.3.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	58
2.3.2 Formální vzdělávání.....	60
2.3.3 Stínové vzdělávání .....	62
2.4 Jižní Asie .....	67
2.4.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	67
2.4.2 Formální vzdělávání.....	68
2.4.3 Stínové vzdělávání .....	69
2.5 Jihovýchodní Asie .....	71
2.5.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	71
2.5.2 Formální vzdělávání.....	74
2.5.3 Stínové vzdělávání .....	76
2.6 Oceánie .....	80
2.6.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	80
2.6.2 Formální vzdělávání.....	82
2.6.3 Stínové vzdělávání .....	83
2.7 Východní Asie .....	85
2.7.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	85
2.7.2 Formální vzdělávání.....	87
2.7.3 Stínové vzdělávání .....	88
Box: Stínové vzdělávání v Číně – od rozkvětu po zákaz.....	92
2.8 Latinská Amerika a Karibik .....	95
2.8.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	95
2.8.2 Formální vzdělávání.....	97
2.8.3 Stínové vzdělávání .....	99
2.9 Severní Amerika.....	101
2.9.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext .....	101
2.9.2 Formální vzdělávání.....	103
2.9.3 Stínové vzdělávání .....	104

2.10	Rusko a post-socialistické země v Asii .....	107
2.10.1	Historický, kulturní a ekonomický kontext.....	107
2.10.2	Formální vzdělávání.....	109
2.10.3	Stínové vzdělávání .....	111
2.11	Evropa.....	114
2.11.1	Historický, kulturní a ekonomický kontext.....	114
2.11.2	Formální vzdělávání.....	117
2.11.3	Stínové vzdělávání .....	120
3	Stínové vzdělávání v České republice.....	132
3.1	Historický, společenský a vzdělávací kontext.....	132
3.2	Stínové vzdělávání.....	133
3.2.1	Základní charakteristika .....	134
3.2.2	Poskytovatelé stínového vzdělávání.....	142
3.2.3	Individuální determinanty stínového vzdělávání .....	151
3.2.4	Zapojení škol do stínového vzdělávání .....	154
4	Diskuze.....	159
4.1	Budoucnost výzkumu stínového vzdělávání .....	159
4.2	Kontextuální determinanty stínového vzdělávání .....	160
4.2.1	Institucionální faktory .....	165
4.2.2	Ekonomické faktory .....	166
4.2.3	Kulturní faktory.....	167
4.2.4	Sociálně reprodukční faktory .....	167
4.2.5	Politické faktory .....	169
	Závěr.....	172
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	174
	Seznam tabulek a obrázků.....	208
	Příloha .....	210
	Subsaharská Afrika .....	210
	Severní Afrika a Jihozápadní Asie (Blízký východ).....	213
	Jižní Asie.....	214
	Východní Asie.....	215
	Jihovýchodní Asie .....	216
	Latinská Amerika a Karibik .....	216
	Oceánie.....	218
	Severní Amerika.....	218
	Rusko a postsocialistické země v Asii .....	218
	Evropa .....	219



## Úvod

Formální vzdělávací systémy a jejich jednotlivé vstupy, výstupy, procesy i kontexty, v nichž fungují, byly, jsou, a i nadále jistě budou podrobovány důkladnému empirickému zkoumání pedagogů, sociologů, sociálních geografů a dalších odborníků mnoha různých disciplín. Teprve v posledních dekádách je zvyšující se pozornost věnována také různým formám a podobám neformálního vzdělávání a učení se mimo školu (Resnick, 1987), jehož význam v každodenním životě a vzdělávacích zkušenostech žáků vzrůstá. Tento zájem o determinanty, procesy a efekty učení se a vzdělávacích aktivit mimo čas školy (*out-of-school time*) dokládá velké množství studií z celého světa, především pak ale z Asie, Severní Ameriky a Evropy (souhrnně viz Suter & Györi, 2021), zájem o něj projevuje také OECD, která otázky týkající se mimoškolních vzdělávacích aktivit žáků pravidelně (a u značného podílu položek trendově) zařazuje do žákovských dotazníků ve studiích PISA (blíže Bray et al., 2020). Odborná literatura v této oblasti se zaměřuje jak na extrakurikulární volnočasové aktivity, jejichž cílem je rozvoj nekognitivních (nenaukových) znalostí či dovedností (například hudební, výtvarné, sportovní), tak i na aktivity úzce související s kurikulem školních naukových předmětů (typicky matematika, cizí jazyky). Pro první proud, který má širokou výzkumnou základu zejména v USA, jsou typickým předmětem zájmu charakteristiky „poškolních“ (*afterschool*) programů nebo zájmových kroužků a analýza jejich efektů u různých žákovských populací v různých doménách (např. Gardner et al., 2009; Mahoney et al., 2009; Cosden et al., 2004; Lowe Vandell et al., 2022). Druhý proud pak orientuje svoji pozornost především na strukturované vzdělávací aktivity, které lze souhrnně nazvat jako **stínové vzdělávání** (Bray, 1999, 2009) a kterým se zabývá i tato habilitační práce.

Jako stínové vzdělávání jsou v odborné literatuře označovány různé formy a druhy soukromé výuky (doučování) ve školních naukových předmětech, které je poskytováno za úplatu (Bray, 2021c). Výzkumná zjištění z různých koutů světa dokládají, že intenzita a prevalence tohoto fenoménu v posledních dekádách celosvětově roste. V mnoha částech světa, zejména v jihovýchodní Asii považované za „kolébku“ stínového vzdělávání (Manzon & Areepattamannil, 2014, s. 389), ale také například v jižní Evropě, se stalo pevnou součástí každodenní vzdělávací zkušenosti většiny žáků (např. Chatzidaki et al., 2021; Zhang & Yamato, 2018) a stále přibývají doklady o tom, že se „aktivity stínového vzdělávání již téměř staly standardním rysem vzdělávání ve většině národů“ (Mori & Baker, 2010, s. 39). I v České republice již stínové vzdělávání vstoupilo do veřejného odborného i mediálního diskurzu, nicméně jeho výzkum u nás dosud zdaleka není tak rozvinutý jako v zahraničí, kde

doznal zejména v posledních dvou dekádách značného kvantitativního i kvalitativního vývoje (Zhang & Bray, 2020, viz kapitola 1). Byť již o tomto fenoménu existuje množství studií publikovaných v českém jazyce v domácích periodikách formou časopiseckých článků, závěry mnohých výzkumných studií z České republiky dosud do obecného ani odborného povědomí nepronikly, snad i proto, že byly častěji zveřejňovány v anglickém jazyce v zahraničních časopisech mimo režim otevřeného přístupu (open access), čímž jsou pro mnoho zájemců z řad odborné i laické veřejnosti méně dostupné.

**Cílem** této habilitační práce je proto 1) zmapovat a zhodnotit stav a vývoj domácího i zahraničního výzkumu tohoto fenoménu, a 2) na základě komparativní analýzy stínového vzdělávání v různých částech světa identifikovat globální, regionální a národní makroúrovňové faktory, které ovlivňují jeho podobu, míru rozšíření a případně i implikace pro žáky, rodiče i celý vzdělávací systém. Snahou autora je vnést do domácího diskurzu komparativní pohled na tento zajímavý fenomén a zvýšit povědomí o stínovém vzdělávání především v odborné komunitě. Text může být přínosný také pro začínající výzkumníky či studenty pro získání základního vhledu do problematiky.

Práce sestává ze čtyř hlavních kapitol. První kapitola podává informace o výzkumu stínového vzdělávání – shrnuje terminologické problémy, popisuje jeho vývoj a současný stav. Druhá kapitola podává náhled na stínové vzdělávání v různých světových regionech, kde vždy nejdříve popisuje širší historický, společenský či kulturní kontext, stručně charakterizuje formální vzdělávací systémy, následně poskytuje informace o rozšíření a specifikách stínového vzdělávání v daném regionu. Třetí kapitola na základě dosud provedených výzkumů (i dosud nepublikovaných dat a analýz autora) detailně přibližuje situaci v České republice, čímž v kombinaci s předchozí kapitolou otevírá možnost implicitního srovnávání. Ve čtvrté – poslední – kapitole jsou pak diskutovány budoucnost výzkumu stínového vzdělávání a globální, regionální a národní faktory související s se stínovým vzděláváním.

## **Metodologické postupy**

Habilitační práce je kromě sekundárního výzkumu (desk research, Stewart & Kamins, 1993) spočívajícího ve studiu a kritickém zhodnocení dosavadní existující odborné literatury publikované na téma stínového vzdělávání od 90. let 20. století (zejména kapitoly 1, 2 a 3) založena také na dosavadních výzkumných šetřeních autora publikovaných převážně v zahraničí (kapitola 3).

## Desk research

K vypracování habilitační práce bylo použito více než 500 informačních zdrojů. Převážně se jedná o empirické, teoretické či diskuzní časopisecké studie publikované mezi lety 1977 a 2023 v časopisech indexovaných v databázích Web of Science, SCOPUS, ERIH+, Google Scholar a dalších, ale také monografie, šedou literaturu (zprávy mezinárodních organizací, working papers, výzkumné reporty a podobně), články v elektronických médiích a další. V uvedených databázích bylo vyhledáváno na základě různých klíčových slov či sousloví, a to především v anglickém jazyce (*shadow education, private tutoring, private supplementary tutoring, extra lessons, private tuition, grinds, private coaching, private courses, tutoring lessons* apod.), popřípadě ve spojení s upřesňujícím termínem podle toho, čeho se vyhledávání týkalo. Použity ale byly i ekvivalenty v jiných jazycích, zejména francouzštině (např. *cours privés, soutien scolaire*), němčině (např. *privater bezahlter Nachhilfe, Privatstunden*), polštině (např. *korepetycje, kursy prywatne*), popřípadě i v dalších jazycích, pokud se nálezy týkaly konkrétních oblastí, v nichž je jazyk používán.

Pro doplnění literatury vyhledané výše zmíněným způsobem byla dále využita také online databáze publikací o stínovém vzdělávání spravovaná výzkumníky ze zvláštní zájmové skupiny (special interest group, SIG) zabývající se stínovým vzděláváním v komparativní perspektivě pod hlavičkou Centra srovnávacích pedagogických výzkumů Univerzity v Hongkongu. V současnosti tuto semi-formální skupinu vede dr. Nutsa Kobakhidze, která je i ředitelkou uvedeného pracoviště. Databáze je dostupná z URL

[www.evernote.com/pub/shadowedsig/bibliography](http://www.evernote.com/pub/shadowedsig/bibliography).

Každý nalezený zdroj byl podroben tzv. CRAAP testu (Delf et al., 2022), tzn. byla posuzována jeho aktuálnost (*Currency*), relevance (*Relevance*), přesnost a validita (*Accuracy*), charakter zdroje informace (*Authority*) a účel, s jakým byl text napsán či připraven (*Purpose*). Nicméně ne všechny citované zdroje byly publikovány v renomovaných časopisech a kvalita některých citovaných výzkumných nálezů není nejvyšší. Byť Zhangová a Bray (2020, s. 14) plédují za větší rigoróznost a kvalitu ve výzkumu stínového vzdělávání, lze podle nich „validně argumentovat, že i takový [tzn. méně kvalitní] výzkum je lepší než prázdné místo“. Tyto výzkumy jsou nicméně citovány pouze v případech, že lepší data nebyla k danému dílčímu tématu nebo z dané lokality, o které je v knize referováno, k dispozici.

Texty kapitoly 3 o podobě a specifikách stínového vzdělávání v České republice (a částečně také kapitoly 4) vycházejí především z již publikovaných článků, Na mnoha z nich se autor

této práce (spolu)autorsky podílel. Ve většině případů se jedná o články, které byly publikovány v anglickém jazyce v zahraničních periodikách, takže v české odborné komunitě jejich zjištění dosud příliš nerezonovala. Jejich zpřístupnění v českém jazyce a úprava stylu pro domácí publikum proto může přispět k větší informovanosti domácího diskurzu. Tyto články se opírají o výzkumná šetření, jejichž metodologické aspekty shrnuje následující podkapitola.

### **Metodologické postupy výzkumných šetření**

Autor této habilitační práce se zabývá stínovým vzděláváním již od svého doktorského studia, které zahájil v roce 2012. Od té doby se jako hlavní řešitel podílel na třech výzkumných projektech zaměřených na stínové vzdělávání:

- 1) GA UK – Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v ČR (2015–2016);
- 2) GA ČR – Souvislosti mezi školním a stínovým vzděláváním (2018–2020);
- 3) GA ČR – Poptávka rodičů po stínovém vzdělávání: kontexty, procesy (2022–2024).

Charakteristiku metodologických postupů využitých v těchto výzkumných šetřeních nabízí Tabulka 1. Projekty zpravidla obsahovaly kvantitativní i kvalitativní komponentu, kromě projektu zaměřeného na rodiče (2022–2024) tedy využívaly smíšený design. Výzkumů se zúčastnilo přes 2 500 žáků v sekundárním vzdělávání, téměř 500 učitelů, přes 40 ředitelů či zástupců ředitelů a přes 30 rodičů. Využity byly metody dotazníkového šetření, polostrukturovaného rozhovoru i obsahové analýzy. K dispozici jsou tedy kvalitativní i kvantitativní data, která zdaleka nebyla ještě plně vytěžena. Proto i v této habilitační práci nalezne čtenář některé dosud nezveřejněné analýzy. Detailnější popis metodologických postupů nabízí Šťastný (2016), Šťastný et al. (2021a, 2021b) a Šťastný (2021). Třetí zmiňovaný výzkumný projekt v době vydání publikace stále probíhal, proto podrobnější metodologické postupy dosud zveřejněny nebyly.

Tabulka 1 Charakteristika podkladových výzkumných šetření

Název výzkumného projektu	GA UK – Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v ČR	GA ČR – Souvislosti mezi školním a stínovým vzděláváním	GA ČR – Poptávka rodičů po stínovém vzdělávání: kontexty, procesy*
<b>Realizace</b>	2015–2016	2018–2020	2022–2024
<b>Cíle výzkumu</b>	Popsat základní charakteristiky (rozsah, předměty, důvody využívání či nevyužívání, intenzitu, organizační formy, poskytovatele) soukromých hodin doučování a přípravných kurzů a důvody, proč je studenti využívají; analyzovat, jak ovlivňují vybrané faktory (ne)využívání zkoumaných typů soukromého doučování	Popsat a kvantitativně ověřit souvislosti a vztahy mezi stínovým a školním vzděláváním (jeho kvalitou, postoji a jednáním učitelů apod.) a analyzovat faktory související s poskytováním soukromého doučování učiteli.	Cílem projektu je zkonstruovat komplexní (zakotvenou) teorii, která by vysvětlovala proces rozhodování rodičů o (ne)využití různých druhů či typů soukromého doučování v souvislosti s různými životními situacemi, okolnostmi, postoji a kontexty.
<b>Design výzkumu</b>	Smíšený (A) Qual => (B) QUAN => (C) Qual  + (D) Quan	Smíšený (A) Qual + (B) QUAN	Zakotvená teorie QUAL
<b>Kvantitativní komponent(y)</b>			
<b>Metoda</b>	(B) dotazníkové šetření (tužka-papír) administrované osobně výzkumníkem (D) obsahová analýza webových stránek naucim.cz	B) dotazníkové šetření tužka-papír (žáci, osobní administrace ve škole) + online dotazník (učitelé, online dotazník v prostředí LimeSurvey)	-
<b>Populace</b>	(B) žáci v posledním ročníku maturitních oborů středních škol v Praze a Moravskoslezském kraji (D) doučující naukových předmětů registrovaní na inzertním portálu naucim.cz	B) žáci v posledním ročníku nižšího sekundárního vzdělávání (základní školy a víceletá gymnázia) + učitelé vyučující naukové předměty na nižším sekundárním stupni vzdělávání	-
<b>Vzorek</b>	(B) 1 265 žáků z 25 škol; záměrný výběr regionů => náhodný výběr škol, v nich vybráni všichni žáci v maturitních ročnících, návratnost 38,5 % na úrovni škol, 91 % na úrovni žáků (D) inzeráty 2058 soukromých doučujících na portálu	B) 1 280 žáků z 43 škol; náhodný výběr škol (v každém ze tří tercilů podle počtu žáků a v každé ze skupin „základní škola“ a „víceleté gymnázium“) => výběr žáků v posledních ročnících nižšího sekundárního vzdělávání;	-

	naucim.cz	návratnost 63 % na úrovni škol, 88 % na úrovni žáků + 494 učitelů ze stejných 43 škol; vybráni všichni učitelé naukových předmětů, kteří na dané škole vyučují v nižším sekundárním vzdělávání; návratnost na úrovni učitelů 76 %	
<b>Kvalitativní komponenta</b>			
<b>Metoda</b>	(A) + (C) polostrukturovaný rozhovor	(A) polostrukturovaný rozhovor	polostrukturovaný rozhovor
<b>Vzorek</b>	(A) + (C) celkem 22 poskytovatelů individuálních či skupinových soukromých hodin; dostupný a záměrný výběr podle principu maximální rozmanitosti	(A) 44 členů týmu vedení školy (ředitelé i zástupci ředitelů navštívených škol); náhodný výběr (odpovídá výběru škol pro kvantitativní šetření)	Více než 45 rodičů, kteří se rozhodují či rozhodli zajistit svým dětem nějaký druh soukromého doučování; dostupný a záměrný výběr podle principu maximální rozmanitosti

\* v době vydání habilitační práce výzkum stále probíhal

Zdroj: autor

## 1 Výzkum stínového vzdělávání

Úvodní kapitola nabízí vhled do historie a současnosti výzkumu stínového vzdělávání. Tento termín se v akademických publikacích poprvé objevil na začátku 90. let 20. století. Za jednu z prvních prací, na základě které byl termín stínové vzdělávání etablován v odborném diskurzu, lze považovat práci Stevensona a Bakera (1992) o „zkouškovém pekle“, kterým prochází většina japonských žáků, když se ucházejí o místo na prestižní univerzitě, a které spočívá v mimořádně intenzivní a náročné mimoškolní přípravě v placených kurzech, které autoři nazvali jako stínové vzdělávání. Jak po téměř třech dekadách dodává jeden ze spoluautorů původní studie (Baker, 2020, s. 1), „přestože byl v dané dekádě citován jen zřídka, v novém století začalo být na nás dříve obskurní článek hojně odkazováno.“ Postupný růst vědeckého zájmu o stínové vzdělávání je nezpochybnitelný a dokládá ho mimo jiné i exponenciální kvantitativní zvýšení počtu mezinárodních vydaných publikací na toto téma (blíže v kapitole 1.2).<sup>1</sup> Samotný termín stínové vzdělávání nicméně není jednoznačný a různí autoři zastávají různá pojetí, stejně jako v případě s ním souvisejících fenoménů označovaných různými pojmy. Rozdílné konceptualizace ústředních pojmů jsou ve výzkumu stínového vzdělávání velkým neduhem a různí autoři užívají různá pojmenování pro stejné fenomény, či stejná pojmenování pro různé fenomény, což dále komplikuje konceptuální rozvoj výzkumu v této oblasti (Malik 2017; Zhang & Bray 2020). Proto je potřeba nejprve vymezit tyto termíny a objasnit, čím se zabývá předložená publikace.

### 1.1 Terminologie a rozmanitost druhů a forem stínového vzdělávání

Terminologická rozrůzněnost je do značné míry dána i odlišnými kontexty, ve kterých jejich výzkum probíhá. Chápání sledovaného fenoménu je mnohdy zatížené konotacemi determinovanými historickým a sociokulturním vývojem, odlišnými tradicemi či rysy vzdělávacích systémů, ale i lingvistickými nuancemi, a různá chápání tohoto pojmu následně snižují vzájemnou komparabilitu výsledků jednotlivých výzkumů. Vždyť i v rámci anglicky mluvících zemích existují lexikální odlišnosti u označení stejného fenoménu, takže zatímco pro všeobecný termín *private tutoring* se například v anglofonních státech Karibiku užívá termín *extra lessons*; ve Spojených státech amerických je označován jako *supplemental education*, v Irsku jako *grinds* (Bray et al., 2016, s. 4). Situace je pak dále ještě o to komplikovanější v národních jazycích. K terminologické nejasnosti přispívá také vzájemné sblížování a někdy až splývání formálního vzdělávacího systému se stínovým vzděláváním a rozmazávání dříve jasných

---

<sup>1</sup> Samozřejmě že kvantitativní údaje jsou jen jednou stranou mince, neboť z hlediska kvality (metodologické, teoretické, přínosu pro poznání fenoménu atd.) se studie značně liší.

a pevně daných hranic (např. Bray, 2010; Khaydarov, 2020; Šťastný, 2021a; Yamato & Zhang, 2017; Zhang & Bray, 2017). Jsou například soukromé jazykové kurzy poskytované na půdě školy stále stínové vzdělávání? A co doučování poskytované soukromými subjekty, avšak dotované či přímo plně financované z veřejných prostředků? Nebo skupinové doučování, kdy ale někteří žáci na rozdíl od jiných účastníků za doučování neplatí?

Vymezení předmětu zkoumání je přitom pro jakékoli empirické šetření zcela zásadní, neboť smysluplně zužuje záběr studie na zvládnutelnou mez a jasně orientuje další rozhodování ohledně metodologických postupů empirického výzkumu či jeho teoretického ukotvení. Tím, jak zkoumání stínového vzdělávání postupně „vyzrává“, byla tato terminologická nejednotnost reflektována mnoha výzkumníky (např. Bray & Kobakhidze, 2014; Kobakhidze & Suter, 2020; Malik, 2017), zatím však, zdá se, bez většího reálného dopadu na jednotnost užívání těchto pojmů v literatuře. Becher a Trowler (2001) užívají metaforou „kmenů a teritorií“, která poukazuje na existenci odlišných a oddělených komunit výzkumníků sdílejících stejná východiska, hodnoty, přístupy či vědecký jazyk. Tyto komunity jsou formálně či neformálně organizovány kolem určité oblasti vědění. Příslušníci různých „kmenů“ se zaměřují na stejný fenomén z různých odlišných výchozích pozic či projevují zájem o jeho odlišné aspekty, často využívají odlišnou terminologii. Takové „kmeny a teritoria“ existují i v oblasti výzkumu vzdělávacích aktivit nad rámec povinného vzdělávání. V čem tedy spočívá jádro sporu o vymezení tohoto ústředního termínu? Obecně se terminologické spory o tom, co je a co není stínové vzdělávání a jaké aktivity pod něj zahrnout a jaké nezahrnout, vedou v těchto liniích:

- 1) týká se stínové vzdělávání jen naukových školních předmětů<sup>2</sup> (případně takových obsahů, které jsou obsahem různých přijímacích a jiných zkoušek tohoto typu), nebo má i jiná obsahová zaměření (například umělecké, pohybové či obecně volnočasové aktivity)?
- 2) znamená stínové vzdělávání pouze organizovanou výuku (doučování) „naživo“, nebo může nabývat i jiných forem či zahrnovat jiné aktivity (například videozáznamy výuky, cvičné testy)?
- 3) Je stínové vzdělávání placené rodiči žáků, nebo zahrnuje i neplacené aktivity „zdarma“ (ať už v rámci dobrovolné činnosti, nebo proplácené z veřejných či jiných zdrojů)?

Byť je tedy v jednotlivých studiích užíván stejný termín stínové vzdělávání (*shadow education*), je vždy nutné vzít v úvahu, v jakém smyslu je termín užíván a jaké aktivity a obsahy jsou v něm zahrnuty.

---

<sup>2</sup> V anglické literatuře označovány jako *academic school subjects*, do češtiny překládám jako naukové školní předměty, byť jsem si vědom problematického překladu termínu *academic* (blíže viz Dvořák, 2016).



V jednom pojetí se termín stínové vzdělávání překrývá s širším pojetím mimoškolních volnočasových aktivit a zájmové činnosti. Jsou zahrnuty placené i neplacené aktivity ve školních, ale i mimoškolních (extrakurikulárních) oblastech, například sport, umění (hudba, tanec), ale i turistika (skauting) a další zájmová činnost například v kroužcích. Takto rozšířené pojetí prezentovali například Liuová a Bray (2020, 2022), kteří se zabývali širší otázkou rodičovských strategií. Pojetí stínového vzdělávání zahrnující vzdělávací aktivity v naukových předmětech pro účely své studie rozšířili také o nenaukové extrakurikulární aktivity, přičemž poukázali na jejich význam v rodičovských výchovných postupech směřujících ke všeobecné cílené kultivaci (*concerted cultivation*) svých dětí (Lareau, 2011). V literatuře o stínovém vzdělávání jde nicméně spíše o ojedinělý způsob konceptualizace a v pracích autorů zabývajících se tímto druhem volnočasových aktivit se termín stínové vzdělávání neobjevuje (např. Mahoney et al. 2009; Suter 2016; Svacina et al. 2022), nebo se objevuje jako označení vzdělávacích aktivit v naukových předmětech v opozici k aktivitám extrakurikulárním, které nejsou považovány za součást stínového vzdělávání (např. Peng, 2021).

Široce vymezují stínové vzdělávání Stevenson a Baker (1992), kteří jako jedni z prvních operovali s tímto pojmem při zkoumání alokačních mechanismů při přechodu japonských středoškoláků do terciárního vzdělávání. Stínové vzdělávání definují jako „...*množinu vzdělávacích aktivit mimo formální vzdělávací systém, jejichž smyslem je zlepšit šance žáků na úspěšný postup v procesu sociální mobility.*“ (Stevenson & Baker 1992, s. 1462). V článku pak zkoumali konkrétní podoby stínového vzdělávání: přípravu na zkoušky „nanečisto“, korespondenční kurzy, soukromé hodiny doučování po vyučování ve škole či přípravu neúspěšných uchazečů o studium na vysoké škole na plný úvazek v soukromých vzdělávacích centrech. Zahrnuli tak nejen výuku (doučování), ale velkou šíři různých aktivit, a byť explicitně stínové vzdělávání nedefinovali jako placené, šlo v jejich pojetí o aktivity „*hluboce zakořeněné v privátním sektoru*“ (ibid, s. 1463). V pozdější práci (Baker et al., 2001) Baker a jeho kolegové analyzují data PISA 2000 a pod stínové vzdělávání zahrnují i neplacené formy neformálního vzdělávání. Yoonová (2003, s. 5) používá ještě širší definici a stínové vzdělávání vymezuje jako „...*veškeré vzdělávací aktivity probíhající mimo formální školní výuku, ať soukromě či veřejně. To zahrnuje samostudium doma, navštěvování soukromé vzdělávací instituce po škole, pomoc soukromých učitelů atd., nebo jakýkoliv jiný způsob ke zvýšení šancí na přijetí na kvalitnější školu...*“. V současnosti toto širší pojetí stínového vzdělávání dále prosazují výzkumníci navazující na předchozí práce Davida Bakera (např. Buchmann et al., 2010; Byun et al., 2018; Mori & Baker, 2010; Wiseman, 2021).

Oproti tomu Mark Bray a jeho následovníci se zpravidla ve svých pracích drží užšího pojetí stínového vzdělávání odvozeného od konceptualizace v jeho první komparativní publikaci na toto téma (Bray, 1999). Bray zdůvodňuje metaforu stínu odkazující na soukromé doučování (*private supplementary tutoring*) čtyřmi argumenty:

- 1) soukromé doučování existuje pouze díky existenci formální školní výuky (stejně jako stín díky předmětu, který jej vrhá),
- 2) změni-li se podoba formálního vzdělávání, změni se i charakteristika soukromého doučování,
- 3) ve většině společností je mnohem větší pozornost věnována formálnímu vzdělávacímu systému, nikoliv stínu (doučování),
- 4) rysy a vlastnosti systému soukromého doučování jsou mnohem méně ostré a jasné než u formálního vzdělávání (Bray, 1999, s. 13).

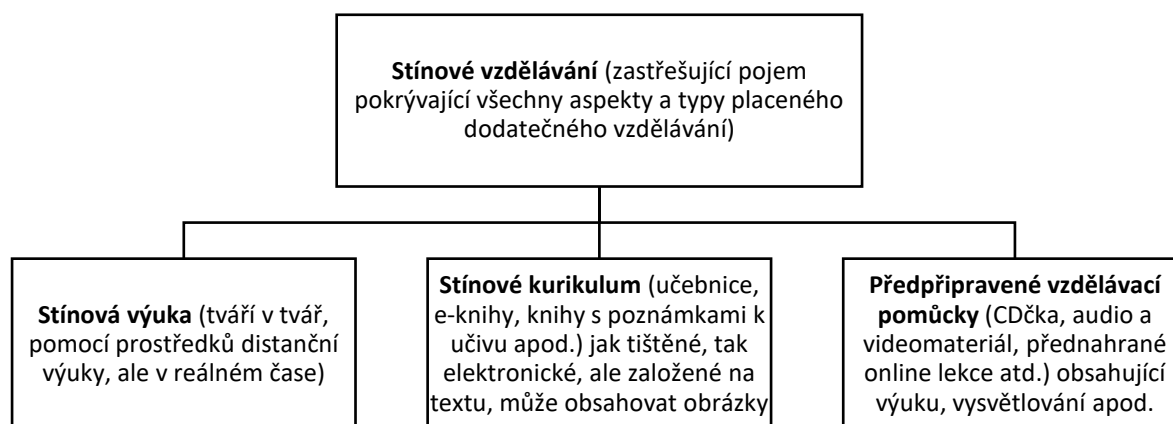
Stínové vzdělávání je v Brayově pojetí pojem zastřešující různé formy a druhy doučování (*tutoring*) v naukových školních předmětech, které jsou placené (tj. poskytovatelé ho nabízejí s cílem zisku za úplatu) a probíhají nad rámec povinné výuky ve škole. Stínové vzdělávání tedy nezahrnuje například přípravu pomocí cvičných testů či videozáznamů a definice vylučuje rovněž neplacenou výuku nad rámec školní výuky, například poskytovanou dobrovolníky, učiteli ve škole nebo příbuznými žáka zdarma. S takto vymezeným termínem stínové vzdělávání pak operovalo mnoho dalších studií z první dekády 21. století (např. Kwok, 2004; Silova et al., 2006).

O jisté sblížení obou „táborů“ odlišně pojímajících termín stínové vzdělávání se pokusil Malik (2017). Ten shrnuje přístupy obou názorových proudů a nabízí své vlastní pojetí, které oba přístupy kombinuje (viz Obrázek 1). V návaznosti na Bakera nezužuje stínové vzdělávání jen na doučování (výuku), ale naopak zahrnuje do něj kromě stínového vyučování (*shadow teaching*) také stínové kurikulum (knihy a další textové a obrazové fyzické i elektronické materiály sloužící jako opora žákům pro učení) a také předpřipravené audiovizuální pomůcky (například výuková videa apod.), v návaznosti na Braye pak pod stínové vzdělávání zahrnuje pouze a výhradně jen placené formy (tj. například výukové video zhlédnuté zdarma na Youtube není v Malikově pojetí stínové vzdělávání, ale totéž video v placené sekci webu nějaké komerční firmy už ano).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Zhangová a Bray (2020) nicméně kontrovali, že pokud by měly být do definice stínového vzdělávání zahrnuty i počítačový software produkováný nadnárodními korporacemi, který je užíváný nejrůznějšími učiteli či žáky, pak by měly být zahrnuty asi i v definici školního vzdělávání (*schooling*) či rodičovství (*parenting*), neboť jsou užívány v rodině či škole. Pak by ale zaměření výzkumu nebylo pouze na stínové vzdělávání, ale rozšířilo by se obecně na jakékoli vzdělávání ve všech formách a místech (s. 13).

Obrázek 1 Stínové vzdělávání a jeho subkategorie podle Malika (2017)

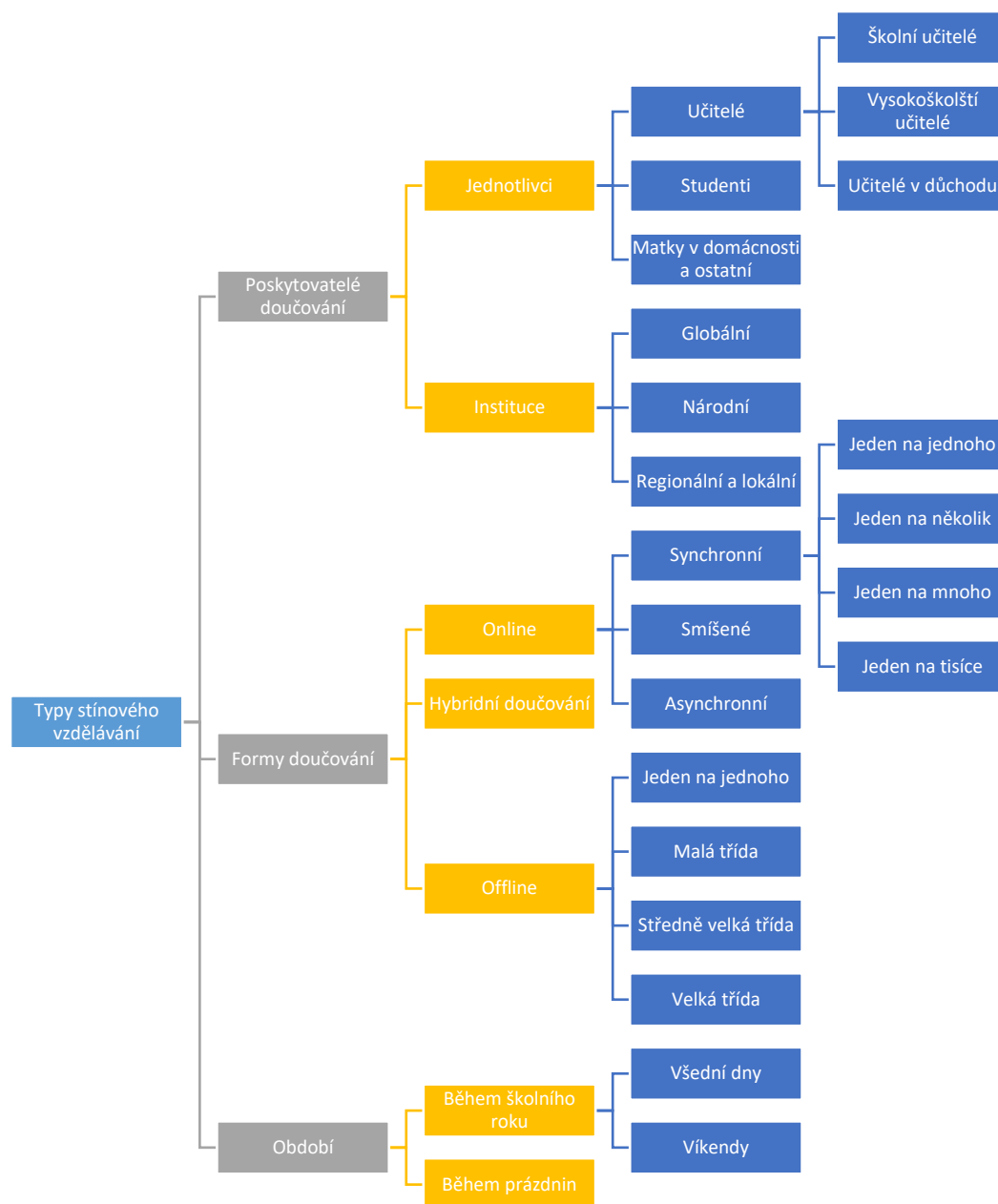


Zdroj: Malik (2017, s. 21)

Malikova (2017) snaha o popis a sblížení obou proudů byla jistě užitečná, nicméně ani zdaleka nevyřešila všechny terminologické problémy. Lze za stínové vzdělávání považovat například případ, který popisuje Kobakhidzeová (2018) v Gruzii, kdy učitelé poskytují soukromé hodiny skupině žáků, přičemž někteří z nich za tuto výuku platit nemusí, neboť učitelé vědí, že jejich rodiče nemají dostatek peněz? Nebo případ, kdy učitelé za své služby dostanou „zaplacenou“ nepeněžní formou, například zbožím (domácími produkty)? Mnoho středních škol v České republice nabízí přípravné kurzy k přijímacím zkouškám – je tedy vhodné klasifikovat jako stínové vzdělávání jen ty, za které žáci platí? A jak výzkumně a terminologicky uchopit obdobný kurz, který škola nabízí zdarma? Je v těchto případech vhodné tvářit se z analytických důvodů, že jedna nebo druhá forma neexistují?

Terminologické problémy prohlubuje i rychlý a dynamický vývoj fenoménu v reálném světě. Z výzkumných nálezů je čím dál patrnější, že stínové vzdělávání už dávno není jen pasivní entitou reagující až s jistým zpožděním na situaci v mainstreamovém vzdělávání (původní Brayovo pojetí a metafora), ale naopak mnohdy je aktivně ovlivňuje a zasahuje do něj (viz např. Allen, 2016; Ghosh & Bray, 2020; Yung, 2019). Dochází také ve velké míře k **diverzifikaci aktivit**, které je možné považovat za stínové vzdělávání, a tím pádem také k rozmazávání původně ostrých hranic při posuzování toho, co za stínové vzdělávání považovat, či nikoli (Bray, 2010a; Kobakhidze & Suter, 2020). Zatímco ještě v roce 1999 mohlo Brayovi při vymezení stínového vzdělávání stačit zaměřením se na doučování (*tutoring*), v současné době je situace mnohem složitější a diverzifikovanější, a z toho důvodu je nutné podle Malika (2017) definici stínového vzdělávání rozšířit o další aktivity. Kobakhidzeová a Suter (2020) dokládají na mnoha příkladech právě tuto diverzitu. Pro dokreslení složitosti konceptu stínového vzdělávání je užitečné také třídění Zhangové a Braye (2020) na Obrázku 2, které se snaží různé druhy, typy či formy stínového vzdělávání systematizovat a zařadit do kategorií podle různých kritérií.

Obrázek 2 Diverzita stínového vzdělávání a jeho poskytování



Zdroj: Zhang & Bray (2020, s. 7)

V poslední době lze zaznamenat jisté posuny ve sblížení proudů, které zkoumají úzce vymezené stínové vzdělávání (placené a v naukových předmětech nad rámec školy) a literatury zabývající se organizovanými volnočasovými aktivitami (Badura et al., 2016; Mahoney et al., 2005, 2009b a další), „poškolními programy“ (*afterschool programs*) poskytovanými jako placené či neplacené volnočasové aktivity veřejnými institucemi, například školami (Gardner et al., 2009), rozšířeným vzděláváním (*extended education*) zahrnujícím různé druhy extrakurikulárních aktivit ve škole i mimo školu (např. Bae & Stecher, 2020), či mimoškolním časem (*outside of school time, outside-school time, OST*)

jako konceptem zahrnujícím, kromě organizovaných aktivit, také informální učení například prostřednictvím návštěv muzeí (Suter, 2016). Zatímco dříve tyto „kmeny“ (Becher & Trowler, 2001) působily spíše vedle sebe i navzdory existujícím tematickým i konceptuálním průnikům v předmětech a oblastech zkoumání a možným inspiracím se spíše navzájem ignorovaly, dochází nyní k větší komunikaci mezi těmito komunitami vědců.

Vnějším indikátorem toho, že se tyto skupiny začaly vzájemně brát v potaz, jsou vzájemné citace článků jednotlivých autorů. Zatímco v počátcích výzkumu stínového vzdělávání byly zpravidla neplacené formy doučování či doučování v nenaukových předmětech „odbyty“ poznámkou, že z analytických důvodů tyto nejsou předmětem zkoumání (typicky např. Bray, 1999, 2003, 2009), dnes se komunikace obou polí začíná zintenzivňovat (blíže viz také Suter & Györi, 2021). Příkladem takového sblížení může být studie Wanga a Wua (2021), která zkoumala současně dopady jak „šprtacího“ doučování (*cram schooling*), tak i účasti ve volnočasových aktivitách na školní výsledky žáků i na další nekognitivní oblasti, nebo příspěvek Fenga a Braye (2019) pojednávající o různých druzích placených i neplacených strukturovaných aktivit mimo školu v naukových předmětech i nenaukových oblastech.

### Česká terminologie

V předchozím textu byly uvedeny tři základní dělicí linie, podél kterých se vedou terminologické diskuze v zahraniční anglicky psané literatuře. V české domácí terminologii je situace ještě o něco složitější. Termín *shadow education* je zpravidla překládán jako stínové vzdělávání, a to i přesto, že termín stínové může implikovat něco nekalého. Výjimku představuje Průcha (2015, s. 132), který pro *shadow education* zavádí český pojem „šedé vzdělávání“. Zdá se však, že jeho návrh terminologického překladu tohoto pojmu v angličtině do češtiny nebyl v české pedagogické komunitě přijat, v česky psaných odborných textech se totiž běžně překládá jako stínové vzdělávání.

Problematický je samotný termín *private supplementary tutoring*, který je u nás překládán jako *soukromé doučování* (Novotná, 2020; Šťastný, 2014, 2015; Terreros, 2021; Walterová, 2010). V Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2009, s. 59) je doučování vymezeno jako „*forma pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí času školního vyučování nebo dosahují slabších studijních výsledků.*“ Autoři dále podotýkají, že tato pomoc zpravidla není organizována školou, probíhá mimo ni z iniciativy rodičů, zejména v případě doučování soukromými učiteli. Soukromé doučování není autory slovníku definováno, užívání přívlastku „soukromé“ ale může implikovat skutečnost, že je

poskytováno soukromým subjektem (soukromým učitelem či jinou komerční institucí) zpravidla za finanční odměnu (viz výše Bray & Kobakhidze, 2014a). Uvedená definice představuje užší pojetí termínu soukromé doučování, neboť implikuje, že je využívají pouze žáci neprospívající, kteří nestačí tempu školního vyučování.

Lze si ale představit i situaci, kdy je žák premiantem třídy, a je-li z nějakého důvodu hodnocen horší známkou (například dvojkou), čímž je jeho pozice premianta třídy ohrožena, mohou se v reakci na to jeho rodiče rozhodnout zajistit individuální doučování, aby svůj výkon dostal zpět na původní úroveň. Nebo rodiče mohou školní známky považovat za nevyhovující v tom smyslu, že je hodnocení ze strany učitele příliš mírné a neadekvátní znalostem či dovednostem, které by oni sami u svého dítěte považovali za žádoucí. Navíc cílem či účelem soukromého doučování nemusí vždy být zlepšení školního prospěchu žáka. Průcha (2015, s. 132, zvýraznil V. Šťastný) píše, že „...je známo, že někteří rodiče platí pro své děti soukromé hodiny, v nichž jsou děti vzdělávány, a to z různých důvodů. Někdy proto, že děti potřebují zlepšit svůj prospěch, nebo **potřebují připravit na zkoušky** či proto, že byly delší dobu nemocné a potřebují dohnat školní učivo apod.“. Jak tedy upozorňuje Průcha, jedním z důvodů doučování mimo školu může být příprava žáků či studentů na různé zkoušky, což může zahrnovat například i zkoušky přijímací či závěrečné (maturita), přičemž znalosti či dovednosti testované přijímacími zkouškami v českém vzdělávacím systému často mohou jít i nad rámec školního kurikula. Například v případě přijímacích zkoušek na osmiletá gymnázia ukázal výzkum Strakové a Gregera (2013, s. 81), kteří se zaměřili na přechod žáků na osmiletá gymnázia a jejich způsob přípravy na přijímací zkoušky, že podle více než 68 % dotázaných žáků „v testech byly i úlohy, které (...) ve škole neprobírali.“

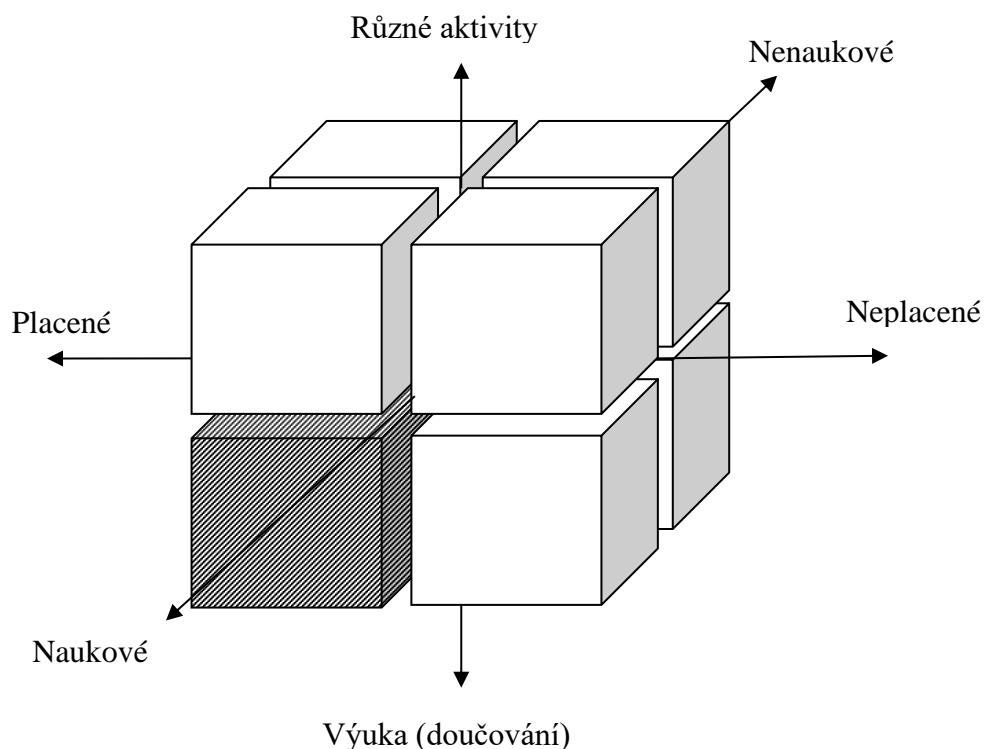
V české odborné literatuře lze tedy hovořit o určitém širším pojetí pojmu (soukromé) doučování, pod kterým se chápá i takové vzdělávání dětí mimo školu, které školní kurikulum rozšiřuje, například (systematická) příprava na (přijímací, závěrečné) zkoušky. Toto pojetí se více blíží k anglickému pojmu *private supplementary tutoring*, které rodiče zajišťují jak z důvodů „nadstavby“ (*enrichment*) pro úspěšné a dobré žáky, aby ještě více podpořili a rozvinuli jejich dovednosti, tak z důvodů „nápravy“ pro žáky mající problém „udržet krok“ s požadavky a očekáváními školy (Watson, 2009, s. 5–6). I proti tomuto vymezení však existují zásadní výtky, neboť dělicí čára mezi funkcí „nápravy“ a „nadstavby“ není vždy zřetelná a jasně daná, toto rozlišení je navíc subjektivní, jednotliví aktéři mohou cíl doučování vnímat odlišně, nebo se mohou oba účely kombinovat v rámci jedné doučovací lekce (Bray & Kobakhidze, 2014b). V obou případech si žák doplňuje znalosti či dovednosti potřebné ve

vztahu k formálnímu vzdělávacímu systému (respektive tranzici z nižšího stupně na vyšší). Proti tomuto širšímu pojetí lze namítnout, že „...slovo *doučování* asociuje s *nápravnou funkcí* (*doučuje se ten, kdo neumí, má problémy, žák spíše slabý*), zatímco *nadstavba* je spíše označována za *„přípravu“* (např. *příprava na přijímací zkoušky na VG*), *„rozšíření“* (*pokrytí rozšiřujícího učiva, něco navíc*)“ (Greger, 2012). V užším pojetí, které evokuje i zmíněná definice v Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2009), lze tak (soukromé) doučování vnímat pouze ve smyslu „nápravy“ bez zahrnutí „nadstavby“. Obecnějšími pojmy, kterými by se dalo přeložit sousloví *private supplementary tutoring*, avšak které s sebou přinášejí jiné zavádějící konotace, by mohly být *soukromé vyučování* či *privátní výuka*.

### **Stínové vzdělávání v této práci**

V této habilitační práci je stínové vzdělávání chápáno jako v „tradičním“ pojetí Brayovy školy (Bray, 1999, 2009, 2017) jako pojem zastřešující různé formy výuky v naukových předmětech nad rámec povinného školního vzdělávání, poskytované za úplatu. Graficky jej znázorňuje vybarvený segment na Obrázku 3. Neplacené formy, jiné aktivity než výuka, ani vzdělávání v jiných než naukových předmětech nejsou v centru pozornosti této práce, byť se jich některé její části mohou okrajově dotýkat. Nejsou ale z důvodů terminologické rigoróznosti považovány za součást fenoménu označovaného v této práci jako stínové vzdělávání, byť autor plně podporuje myšlenku, že je potřeba zkoumat stínové vzdělávání v kontextu a v souvislosti s jinými extrakurikulárními aktivitami, ať už neplacenými, či v jiných oblastech, než jsou naukové předměty. Zároveň v tomto pojetí nezáleží na poskytovateli, pokud splňuje jiné (výše uvedené) definiční znaky, tzn. stínové vzdělávání může realizovat nejen soukromá osoba (například učitel jazyků), ale také učitelé pracující ve školách, nebo také jednotlivci, kteří jsou k soukromému doučování pověřeni právníckou osobou (např. zaměstnanci vzdělávacích agentur, nebo i přímo školy, například jde-li o učitele v přípravných kurzech na přijímací zkoušky poskytovaných středními školami).

Obrázek 3 Pojetí stínového vzdělávání v této práci



Zdroj: autor

V návaznosti na terminologický návrh překladu v českém prostředí z pera Walterové (2010) užívám termín *soukromé doučování* jako ekvivalent anglického *private (supplementary) tutoring*. Tento termín se v české odborné literatuře jeví jako ustálený a používaný k označení výuky, která je poskytována nad rámec povinné výuky ve škole v naukových předmětech (například matematice, cizím či českém jazyce) a rodiče za něj jeho poskytovateli platí. Termín stínové vzdělávání je chápán jako pojem zastřešující různé druhy a typy soukromého doučování, zejména pak soukromých hodin (lekci) a vzdělávacích kurzů, a to bez ohledu na to, zda je cílem „náprava“, či „nadstavba“.

## 1.2 Vývoj (komparativního) výzkumu stínového vzdělávání

Existence soukromého doučování je historicky doložena a v některých zemích sahá do poměrně dávné minulosti. Například v Itálii dokumentuje Campaniová (2013) na základě studia inspekčních zpráv, že poskytování soukromých hodin učiteli bylo běžnou praxí již ve druhé polovině 19. století, v Rusku Mikhaylova (2022) vystopovala historii soukromých hodin až do 18. století do období carského Ruska a podobně. Nicméně jako výzkumné téma v odborné literatuře se začíná zřídka objevovat v 80. a 90. letech 20. století



v průkopnických pracích (např. DeVault & Kato, 1977; Hussein, 1987; Rohlen, 1980; Stevenson & Baker, 1992). První komparativní studií, která shromáždila veškerou do té doby dostupnou empirickou evidenci a uvedla téma do mezinárodního vědeckého diskurzu, je kniha Marka Braye (1999), která se stala referenčním rámcem pozdějších výzkumů a dodnes je široce citována. Od té doby prošel mezinárodní výzkum stínového vzdělávání v posledních třech dekádách dynamickým kvantitativním i kvalitativním vývojem. **Kvalitativně** periodizovali Zhangová a Bray (2020) vývoj do tří období charakteristických odlišnými tematickými akcenty.

**Souhrnné mapování** probíhalo především v první dekádě (mezi lety 1999 a 2009) a zaměřilo se zejména na základní diagnostická data – historii, prevalenci a povahu, determinanty a dopady (implikace) stínového vzdělávání. Snahou výzkumníků v tomto období bylo upozornit na důležitost stínového vzdělávání a dostat je do centra pozornosti tvůrců vzdělávací politiky i dalších aktérů. Pracovalo se na rigoróznější konceptualizaci ústředních pojmů, definicích a analytických rámcích, přičemž tyto aktivity pokračovaly i v dalších obdobích.

Druhá dekáda (2010–2019) je typická zaměřením na **ekologické systémy**.<sup>4</sup> V centru pozornosti byly vzájemné interakce stínového vzdělávání se školou a školním vzděláváním, dopady na vztahy a jejich dynamiku v rámci rodiny či dopady na socioekonomický rozvoj. Ekonomické, sociální i politické analýzy fenoménu jsou hlouběji ukotvené v teoretických rámcích, zlepšuje se také metodologie zkoumání stínového vzdělávání (včetně nástrojů získávání dat) a akcentována je role technologií v souvislosti se stínovým vzděláváním.

Třetí (aktuální) dekáda (2020 a dále) je obdobím **konceptualizace stínového vzdělávání směrem k budoucnosti vzdělávání obecně**. Podle autorů je potřeba reflektovat dynamický vývoj samotného fenoménu a jeho stále se prohlubující diverzifikaci. Mělo by pokračovat průběžné mapování nejen v dosud neprobádaných geografických oblastech, je ale také nutné průběžně aktualizovat data a informace i z již probádaných regionů. Zaměření na kurikulum a didaktické aspekty doučování má být důležitým směrem výzkumu. Autoři navrhují upřít pozornost na inovační potenciál stínového vzdělávání v oblasti vyučování a didaktických postupů včetně těch užívajících moderní technologie, na makro úrovni pak doporučují věnovat se otázkám legislativní regulace a politických přístupů ke stínovému

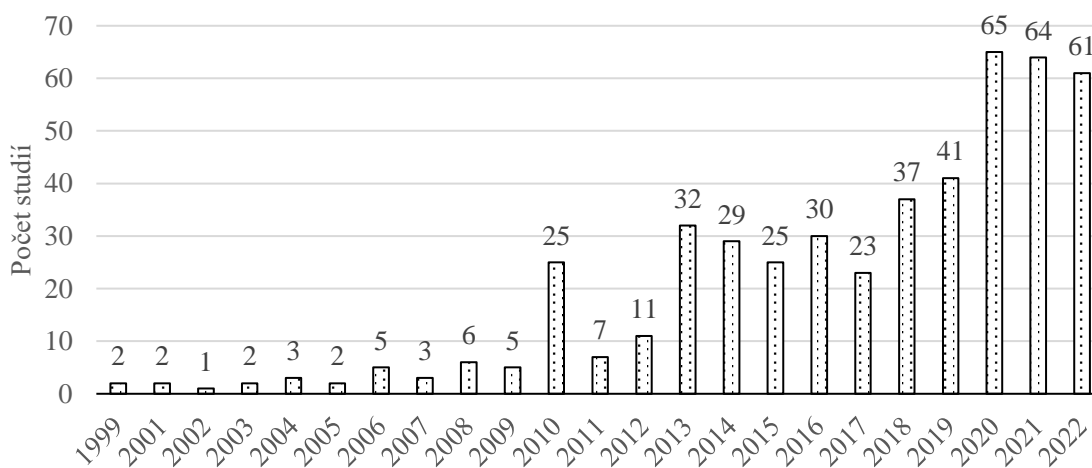
---

<sup>4</sup> Ekologickými systémy jsou ve smyslu Bronfenbrennerovy ekologické teorie myšlena různá prostředí a jejich vzájemné interakce, do nichž stínové vzdělávání zasahuje.

vzdělávání a hledat způsoby, jak by se dalo stínové vzdělávání produktivně využít k řešení vzdělávacích problémů (Zhang & Bray, 2020).

**Kvantitativní** vývoj výzkumu v oblasti stínového vzdělávání lze charakterizovat jako poznatkovou explozi. Rostoucí výzkumný zájem o stínové vzdělávání dokládá v první řadě prudce rostoucí počet studií ve světových jazycích (zejména angličtině), které se tomuto tématu věnují. Zmiňovanou expanzi poznatkové základny o stínovém vzdělávání dokumentuje Obrázek 4 ukazující počet studií o stínovém vzdělávání vydaných v časopisech indexovaných v databázi SCOPUS, která spolu s WoS patří k nejpoužívanějším při tvorbě bibliometrických mapovacích studiích (viz Mongeon & Paul-Hus, 2016).<sup>5</sup> Do konce první dekády nového milénia se počty studií ve SCOPUSu na toto téma pohybovaly mezi jednou až šesti ročně. Zlomový byl rok 2010, kdy se počet studií vyhouplnul na 25 a s výjimkou dvou následujících let se držel mezi 23 a 41 studii ročně. Od roku 2020 se počty studií pohybují nad šedesátkou ročně.<sup>6</sup> Kvantitativní údaje odpovídají kvalitativnímu vymezení Zhangové a Braye (2020) a v každé dekádě se na dané téma publikovalo či publikuje v průměru značně odlišné množství studií.

Obrázek 4 Vývoj počtu studií o stínovém vzdělávání v databázi SCOPUS



Zdroj: autor na základě vlastního šetření, data aktuální k 11. 1. 2023

<sup>5</sup> Pro vyhledání v názvu a klíčových slovech jednotlivých studií publikovaných v rámci sociálních věd v databázi SCOPUS byl využit vyhledávací dotaz (search query) následujícího znění:

*SUBJAREA ( arts OR busi OR deci OR econ OR psyc OR soci ) KEY ( ( shadow PRE/1 education ) OR ( private PRE/2 tutoring ) ) OR TITLE ( ( shadow PRE/1 education ) OR ( private PRE/2 tutoring ) ).*

Zobrazené výsledky v grafu jsou aktuální ke dni 11. 1. 2023 a vyhledávání vrátilo 485 dokumentů, které odpovídaly zvoleným kritériím.

<sup>6</sup> Data jsou do databáze SCOPUS nahrávána s jistým zpožděním, je proto možné, že počet studií za roky 2021 a 2022 bude časem vyšší.

Tabulka 2 pak nabízí detailnější pohled do databáze SCOPUS. Vyplývá z ní několik zajímavých skutečností:

- 1) Počty indexovaných studií potvrzují pozici Marka Braye jako doyena výzkumu stínového vzdělávání s téměř pěti desítkami studií k tématu stínového vzdělávání;
- 2) Nejčastějším jazykem studií indexovaných v databázi SCOPUS je angličtina (462 studií), což je několikanásobně více než u jakéhokoli jiného jazyka (např. němčiny s 11 studiemi);
- 3) Stínové vzdělávání je etablovaným tématem zejména v časopisech z Asie (mezi prvními pěti jsou tři, jejichž geografické zaměření na tento region je vyjádřeno přímo v názvu časopisu), za pozornost ale stojí také český časopis *Orbis scholae*, v němž bylo dosud publikováno osm příspěvků k tématu stínového vzdělávání.

*Tabulka 2 Bližší pohled na studie o stínovém vzdělávání indexované ve SCOPUS (nejčastější autoři studií, jazyky a publikační platformy)*

<b>Autor</b>	<b>N</b>	<b>Jazyk</b>	<b>N</b>	<b>Název zdroje (časopisu, knihy...)</b>	<b>N</b>
Bray, M.	46	angličtina	462	Asia Pacific Education Review	25
Jung, J.H.	18	němčina	11	ECNU Review of Education	22
Kim, Y.C.	18	portugalština	4	International Journal of Educational Development	22
Zhang, W.	16	ruština	2	Asia Pacific Journal of Education	16
Yung, K.W.H.	13	čeština	2	KEDI Journal of Educational Policy	14
Liu, J.	11	španělština	2	Private Tutoring Across The Mediterranean Power Dynamics And Implications For Learning And Equity	13
Kobakhidze, M.N.	10	turečtina	1	Theorizing Shadow Education And Academic Success In East Asia Understanding The Meaning Value And Use Of Shadow Education By East Asian Students	12
Guill, K.	9	francouzština	1	Curriculum Studies Worldwide	9
Entrich, S.R.	7			European Journal of Education	9
Ventura, A.	7			Compare	8
Šťastný, V.	7			Discourse	8
				Orbis scholae	8

Zdroj: autor na základě vlastního šetření, data aktuální k 11. 1. 2023

Kvantitativní expanzi ve zkoumání stínového vzdělávání dokládá také bibliometrická analýza záznamů v databázi Web of Science Hajara a Karakuse (2022). Autoři zahrnuli

celkem 481 časopiseckých článků, 64 kapitol v monografiích a čtyři monografie z let 1977 až 2022 a dospěli k tomu, že výzkum stínového vzdělávání:

- 1) doznal v poslední dekádě významného růstu;
- 2) je diseminován v širokém spektru časopisů a oborů, zejména v sociologii vzdělávání, ekonomii vzdělávání, pedagogické psychologii a jazykovém vzdělávání;
- 3) zabývají se jím především výzkumníci ve východní Asii a Spojených státech amerických;
- 4) tematicky se zaměřuje zejména na hmatatelné (kvantifikovatelné) přínosy spojené s lepšími výsledky u zkoušek, častým zaměřením je také poptávka po stínovém vzdělávání a s ní spojené výdaje na vzdělávání, která roste spolu s příjmy rodiny.

Významně se liší pokrytí tohoto výzkumného pole z geografického hlediska, jak dokládají Tabulka 3 a Obrázek 5. Stínové vzdělávání je nejzkoumanější zejména v zemích východní Asie. Kvantitativně nejpočetnější informační báze empirických časopiseckých studií ve SCOPUS existuje pro Jižní Koreu, Čínu a Hongkong, tedy východoasijské země (na šestém místě je v počtu studií ještě Japonsko). Z evropských zemí je na čtvrtém místě Německo, což je dáno zejména kvantitativním „boomem“ posledních několika let. Česká republika je zastoupena velmi významně více než osmi studii. Jednotlivé země nicméně mohou být různě velké s různě početnou populací, což se samozřejmě může projevat i v jejich publikačním výkonu. Pokud by byl počet studií přepočten vzhledem k velikosti populace dané země, připadá nejvyšší počet studií na jeden milion obyvatel v Hongkongu (2,98), Jižní Koreji (1,1) a právě České republice (0,77). Čína, byť kvantitativně v absolutních číslech je co do počtu empirických studií ve SCOPUSu na druhém místě, má při zohlednění velikosti populace jen 0,03 studií na milion obyvatel.

Tabulka 3 Země s největším pokrytím ve SCOPUS

	Země	N	Počet obyvatel	Počet studií na milion obyvatel
1	Jižní Korea	55,4	50,2	1,10
2	Čína	47,6	1 363,4	0,03
3	Hongkong	22,1	7,4	2,98
4	Německo	17,9	80,6	0,22
5	Indie	17,0	1 241,6	0,01
6	Japonsko	13,6	127,2	0,11
7	Bangladéš	13,0	152,5	0,09
8	Egypt	9,2	86,1	0,11
9	Kambodža	9,0	15,1	0,59
10	Tchaj-wan	8,3	23,4	0,36
11	Rusko	8,1	143,7	0,06
<b>12</b>	<b>Česká republika</b>	<b>8,1</b>	10,5	<b>0,77</b>
13	Spojené státy americké	8,1	317,7	0,03
14	Austrálie	6,1	23,4	0,26
15	Turecko	6,1	76,7	0,08

Zdroj: autor

Poznámka: Tabulka 3 zachycuje vážený počet empirických studií vydaných formou časopiseckého článku registrovaného v databázi SCOPUS do 11. ledna 2023. Pokud se studie zabývala stínovým vzděláváním v jedné zemi, její váha byla 1. V případě, že se empirická studie byla komparativní a zabývala dvěma a více zeměmi, byla její váha rozpočítána poměrově mezi zkoumané země (například studie Leehe, 2007 byla zařazena pod Jižní Koreu s vahou 0,5 a pod Spojené státy americké také s vahou 0,5). V případě, že byla studie přehledová, teoretická či metodologická, byla její váha 0.

Sloupec Počet obyvatel je uveden v milionech.

V Evropě (Obrázek 5) je lídrem výzkumu stínového vzdělávání Německo, následované Českou republikou. Je zajímavé, že u našich sousedů jsou výzkumné nálezy řidší, přinejmenším z hlediska jejich výstupů ve SCOPUSu, šedá literatura (početná třeba v Rakousku) se zde nepromítne. Téměř neprobádaná je situace na Balkáně, v pobaltstských zemích a Bělorusku i na Ukrajině.

Obrázek 5 Výzkumné nálezy o stínovém vzdělávání v Evropě



Zdroj: autor

Poznámka: kartogram ukazuje počet empirických studií vydaných formou časopiseckého článku registrovaného v databázi SCOPUS do 11. ledna 2023. Metodika je stejná jako v případě Tabulky 3.

Zvyšující se (nejen výzkumný) zájem o stínové vzdělávání v poslední dekádě lze dále doložit také vznikem již téměř desítky monotematických čísel kvalitních odborných časopisů:

- Journal of educational research online (Guill & Spinath, 2014),
- Asia Pacific Journal of Education (Manzon & Areepattamannil, 2014),
- East China Normal University Review of Education (dokonce dvě monočísla Zhang & Bray, 2019 a Christensen & Zhang, 2021),
- European Journal of Education (Gordon Györi, 2020),
- Orbis scholae (Šťastný & Kobakhidze, 2020),
- Hungarian Educational Research Journal (Gordon Györi & Bray, 2021),
- Journal for the study of education and development (Yung, Entrich, & Bautista, 2023).

Rovněž bylo v posledních letech vydáno na toto téma velké množství monografií, namátkou například Entrich (2018) o implikacích stínového vzdělávání v Japonsku; Kobakhidzeová (2018) o gruzínských učitelích poskytujících soukromé doučování, Bray et al. (2019) mimo jiné o etických problémech spojených se stínovým vzděláváním v Barmě nebo Kim a Jung (2019) o kurikulu stínového vzdělávání v Koreji i jinde ve světě.

Další známkou zrání výzkumného pole je vznik metaanalýz. Jansen et al. (2021) si položili dvě prominentní otázky, kterými se výzkum stínového vzdělávání zabývá dlouhodobě, a sice do jaké míry souvisí využívání soukromého doučování se socioekonomickým statutem a do jaké míry využívání soukromého doučování ovlivňuje výsledky žáků, a odpovědi na ně kvantifikovali za použití metaanalytických postupů na základě 62 zahrnutých studií. Efektivitou stínového vzdělávání se zabývali také Zhang a Liu (2022), kteří do vzorku pro metaanalýzu zahrnuli i množství studií týkajících se neplaceného (například dobrovolnického) doučování. Vznikají také systematické přehledové studie mapující vliv stínového vzdělávání na různé ekosystémy (školu, rodinu) (Luo & Chan, 2022) nebo klíčová témata a metody v evropském výzkumu stínového vzdělávání (Šťastný, 2016b).

Spolu se zráním a vyspíváním výzkumného pole lze v současném výzkumu stínového vzdělávání vyzorovat několik trendů, které se v dřívějších obdobích výzkumu neobjevovaly. Jde zejména o nové tematické akcenty (nově se objevující témata), nové disciplinární pohledy a také hlubší metodologickou reflexi výzkumu.

### 1.2.1 Nové tematické akcenty

Seznam témat, které je možné v souvislosti se stínovým vzděláváním zkoumat, je přinejmenším tak dlouhý jako seznam pro zkoumání „mainstreamového“ vzdělávání a žádná samostatná studie nemůže nikdy pokrýt všechny otázky spojené s tak komplexním tématem, jakým je soukromé doučování (Bray, 2010b). O systematizaci výzkumných subtémat na poli stínového vzdělávání se pokusili Manzonová s Areepattamannilem (2014; detailněji viz Šťastný, 2016b). Jednotlivá (sub)témata se samozřejmě vzájemně nevylučují a v rámci jedné studie může být tematické zaměření širší, polytematické. Podle autorů se studie stínového vzdělávání zaměřují na následující skupiny (sub)témat:

- 1) povaha soukromého doučování**, kterou se rozumí zkoumání takových aspektů doučování, jako je délka jeho trvání, intenzita (jak se liší míra jeho využívání v průběhu školního roku, měsíce nebo týdne), formy a způsoby jeho poskytování (zda jde o individuální, či skupinové doučování, zda doučování probíhá prostřednictvím internetu, nebo se jedná o osobní setkávání jednotlivých aktérů atd.);<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> De facto jde o základní „diagnózu“ fenoménu, která je podle Braye (2009) nezbytným předpokladem pro formulování adekvátních reakcí vzdělávací politiky. Ve své základní formě má tato diagnóza opodstatnění zejména v zemích s nedostatkem empirických zjištění, kterých však s rozvojem komparativního výzkumu v této oblasti ubývá. Nicméně stále existují mnohé oblasti či země, o kterých mezinárodní výzkum (tj. komunikovaný ve světových jazycích) nemá žádné nebo téměř žádné poznatky.

- 2) **didaktické aspekty doučování**, tzn. různé vyučovací metody a přístupy využívané při doučování naukových předmětů, nebo i percepce a reflexe shod a rozdílů v používaných vyučovacích postupech ve škole a v soukromém doučování žáky.
- 3) **nabídka doučování**, tedy roli poskytovatelů doučování, jejich profesní a společenský status, kvalifikaci, vztah k veřejnému vzdělávacímu systému apod.;
- 4) **poptávka po doučování** – jde o výzkum aktérů, kteří soukromé doučování poptávají a proč, zkoumají se rozdíly v míře i dynamice poptávky v různých zemích. Často se zkoumání zaměřuje na to, jaké skupiny žáků využívají soukromé doučování s ohledem na socioekonomický status jejich rodiny nebo na genderové nerovnosti v přístupu k této formě vzdělávání a podobně;
- 5) **dopady soukromého doučování**, a to jak v kognitivních oblastech – vzdělávací výsledky žáků operacionalizované například standardizovanými testy nebo posunem ve školních známkách, tak i v oblastech nekognitivních (například postoje ke vzdělávání, sebedůvěra);
- 6) **finanční aspekty doučování** zahrnují zkoumání ceny, cenotvorby a finanční náročnosti soukromého doučování;
- 7) **podmínky přechodu mezi stupni vzdělávacího systému a jejich dopad na využívání soukromého doučování**, tyto studie vycházejí z předpokladu, že žáci často při tranzici z nižšího do vyššího stupně vzdělávání skládají high-stake přijímací zkoušky, což se promítá i do rozhodování o stínovém vzdělávání;
- 8) **percepci doučování jeho jednotlivými aktéry**, tzn. zkoumání názorů jednotlivých aktérů zapojených do doučování (žáků, rodičů, učitelů, doučujících, ředitelů škol);
- 9) **historické aspekty fenoménu stínového vzdělávání**, tj. zkoumání vývoje stínového vzdělávání či role, jakou v určité historické epoše plnilo, jaké společenské skupiny se doučování účastnily nebo z jakých společenských vrstev se rekrutovali doučující.

Výše uvedená témata a s nimi spojené výzkumné problémy se značně liší z hlediska míry prozkoumanosti a dostupnosti deskriptivně-analytických empirických dokladů. Dosavadní výzkum například shromáždil úctyhodné množství informací o povaze stínového vzdělávání, jeho nabídce i poptávce po něm či jeho finančních aspektech (základní mapování a „diagnóza“, Bray, 2009) v různých koutech světa (viz kap. 2). Rovněž značné množství studií zkoumalo subjektivní pohledy jednotlivých aktérů, byť ne všech stejnou měrou (například pohledy rodičů byly dosud spíše výzkumně zanedbávány). Od publikování přehledu Manzonové a Areepattamannila (2014) byl také značně rozšířen korpus informací o dopadech



(efektech) stínového vzdělávání na výsledky žáků. Stále málo prozkoumaná ale zůstává oblast didaktických i historických aspektů spojených se stínovým vzděláváním. Nicméně i tato bílá místa začínají být postupně zaplňována.

Z hlediska tematických akcentů ve výzkumu stínového vzdělávání lze identifikovat v současném odborném diskurzu dva hlavní trendy. Za prvé, zatímco dříve studie stínového vzdělávání akcentovala spíše negativa, **stále více studií se zaměřuje na analýzu pozitivních aspektů stínového vzdělávání.** V dřívějších studiích byla sice nějaká pozitiva zpravidla zmíněna, ale spíše jen jako doplnění kontextu a další text se více věnoval negativním implikacím. Například jedna z prvních publikací Braye (2003) byla nazvána všeříkajícím názvem *Nežádoucí efekty soukromého doučování: dimenze, implikace a vládní odpovědi*. V předmluvě své pozdější knihy *Confronting the shadow education system* uvádí Bray (2009, s. 13), že je potřeba řešit výzvy spojené se stínovým vzděláváním, což ale neimplikuje, že stínové vzdělávání nemá pozitivní aspekty. Těm je ale v Brayově (2009) publikaci věnován ani ne jeden odstavec, zatímco těm negativním víceméně zbytek celé publikace. Výzkumné nálezy od počátku také automaticky přisuzovaly stínovému vzdělávání negativní roli pro prohlubování společenských a vzdělanostních nerovností, a tak pomáhaly konstruovat jeho negativní obraz (Kim & Jung, 2021). Například Bray ve své průkopnické publikaci z roku 1999 píše zcela napřímo: „Doučování běžně vytváří a udržuje společenské nerovnosti.“ (Bray, 1999, s. 18), neboť, jak doplňuje později (Bray, 2021c, s. 461–462) „... je samozřejmé, že rodiny s vyššími příjmy si mohou dovolit jak větší množství, tak i lepší kvalitu soukromého doučování než rodiny s nižšími příjmy“.

Vzhledem k datu vydání těchto publikací je nicméně tento jistý „alarmismus“ pochopitelný. V (mas)médiích mají zprávy se závažnými negativními dopady větší pravděpodobnost proniknout na obrazovky (Boydstun, 2013), a „podobně jako s poplašným zařízením, myšlenkou je upozornit na věci, které urgentně vyžadují pozornost“ (Zaller, 2003, s. 122). I ve vědě do jisté míry může fungovat obdobné smýšlení (koneckonců přidělování grantů závisí také na tom, jak zvládne autor projektu důležitost tématu zdůvodnit), a proto v době, kdy se výzkum stínového vzdělávání konstitoval, cítili výzkumníci spíše potřebu upozorňovat na problémy s fenoménem spojené, aby tak obhájili smysluplnost svého výzkumného snažení. To v současné době již není potřeba, a proto se objevuje čím dál tím více autorů, kteří zaměřují svoji pozornost spíše na pozitivní implikace stínového vzdělávání. Například Kim (2016) nabídl komplexní analýzu vzdělávání v korejských doučovacích centrech zvaných hagwon na základě svého dlouhodobého kvalitativního i kvantitativního

výzkumu, které má podle něj v odborném (zejména západním) diskurzu i médiích negativní konotace spojované s termíny „peklo“, „závod“, „konkurence“, „testování“, „přežití“ či „vzdělávací horečka“ (Kim, 2016, s. 201). Kim se ale vymezuje vůči zdůrazňování těchto negativ založených dle něj často na předsudcích a prekonceptech (miskonceptech) nekorejských autorů vycházejících z jiných vzdělávacích tradic zdůrazňujících konstruktivistický přístup k učení a kurikulum zaměřené na dítě. Kim (2016) se naopak snaží upřít pozornost i na pozitivní přínosy vzdělávání v hagwonu, zejména vysoké efektivitě z hlediska učebních výsledků žáků dané vysokou mírou diferenciací, kdy je výuka přizpůsobena na míru úrovni znalostí a potřebám žáků, vyzdvihuje také systematickou přípravu učebnic a jiných materiálů a karierní poradenství, které hagwony rodičům a žákům nabízejí. Autor upozorňuje, že „tradičně se v korejské odborné komunitě diskutovaly a v masmédiích byly prezentovány jen negativní dopady [stínového vzdělávání]“ (Kim, 2016, s. viii) a svoji knihu považuje za „první prezentaci jeho pozitivního dopadu na korejské žáky“ (Kim, 2016, s. viii). V Evropském kontextu na pozitiva stínového vzdělávání v poslední době explicitně upozornili například Jansen, Elffersová a Volmanová (2020). Nizozemští žáci v jejich kvalitativním šetření zmiňovali zejména individualizovanou studijní oporu a také pozitivní vztah s doučujícími, které vnímali jako vzory, v neposlední řadě pak i porozumění školní výuce a zbavení se obav či strachu z aktivity ve škole.

Za druhé, **novým tématem s rostoucím významem se v odborném diskurzu stává stínové kurikulum.** Byť se již dříve upozorňovalo na kurikulum stínového vzdělávání jako na dosud neprobádanou oblast nejen u nás, ale i globálně (Šťastný, 2016a), podrobné zkoumání stínového kurikula se objevuje teprve ve studiích z nedávné doby (např. Bray et al., 2018; Kim, 2016; Kim et al., 2020). Význam tohoto tématu akcentovala studie Kima et al. (2018) nazvaná *Shadow education as an emerging focus in worldwide curriculum studies* (Stínové vzdělávání jako nově se vynořující téma ve světovém výzkumu kurikula), jejíž autoři pak výzkum stínového kurikula rozvíjeli i v dalších studiích, zejména pak v souhrnné monografii *Stínové vzdělávání jako kurikulární studia ve světě (Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies, Kim & Jung, 2019)*. S ohledem na zemi svého původu se zaměřili na korejské poskytovatele stínového vzdělávání určeného pro talentované a nadané žáky s vynikajícími výsledky (Kim et al., 2020). Na základě kvalitativního terénního šetření identifikovali množství specifických rysů tohoto odvětví i jeho odlišností od korejských veřejných škol určených těmto žákům. Zjistili, že tyto firmy využívají inovativní diagnostické postupy pro identifikaci talentů (např. různé diagnostické nástroje jako testy inteligence, testy

učebních typů, mnohé mají k dispozici špičkové technologie vycházející z poznatků neurovědy, a mohou tak například na základě analýzy mozkové aktivity zjišťovat úroveň koncentrace či paměti žáků, v diagnostice i výuce jsou využíváni také roboti, drony či virtuální realita) a následnou selekci či tvorbu kurikula šitého přímo na míru svým žákům, často orientovaného na přípravu na různé přírodovědné olympiády a národní i mezinárodní soutěže. Mnohé z těchto vlastních kurikulárních materiálů jsou tajné a žáci, kteří je využívají, podléhají závazku mlčenlivosti a hrozí jim vážné právní a finanční postihy v případě, že by tyto materiály poskytli jiným osobám. Jde především o speciálně vyvinuté učebnice pro pokročilé, ve které je probírána problematika velmi detailně a hloubkově analyzována, často multidisciplinárně. Další druh učebnic nabízí otázky z předchozích olympiád (včetně doporučených přístupů a postupů řešení), přijímacích zkoušek na veřejné školy pro talentované či přímo vysokoškolské kurikulum, a to již na nižší sekundární úrovni vzdělávání. Důležitý je akcent na kreativní myšlení, inovativní postupy a schopnost řešit problémy, což do jisté míry odporuje zažitě předstávě o *cram schools* jako doučování, kde se jen šprtá bez hlubšího porozumění probírané látce.<sup>8</sup> Stínové vzdělávání je totiž oproti školnímu vzdělávání regulováno do menší míry a doučující mají zpravidla mnohem větší svobodu ve výběru učebnic, metod, způsobů výuky, jsou flexibilnější, a mohou tak snadněji přicházet s inovacemi.

Pro vzdělávání ve školách tak mohou být některé postupy ve stínovém vzdělávání inspirativní, může sloužit jako zdroj poučení či jako reflexe výukových postupů realizovaných ve třídě. Yung (2020) v kvantitativním výzkumu zjistil, že hongkongští žáci (n = 477) navštěvující *cram schools* hodnotí efektivitu výuky (ve všech jím na základě studia literatury identifikovaných aspektech) svých soukromých doučujících mnohem příznivěji, než efektivitu svých učitelů ve škole. V návazných kvalitativních rozhovorech například zjistil, že doučující jsou z pohledu mnohých žáků „velmi kompetentní při sumarizaci hlavních poznatků“ a že „umí shrnout všechny podstatné věci v jedné poznámce“, zatímco obsah vyučovaný učiteli ve školách byl „roztříštěný a pro žáky nesystematický“.

Kurikulární téma zdvihli také Bray et al. (2018), avšak zaměřili se na tzv. **skryté kurikulum** stínového vzdělávání<sup>9</sup> dosud zkoumaného převážně ve školním prostředí. Autoři

---

<sup>8</sup> K podobnému závěru docházejí i Teo a Koh (2020) v případě Singapur. V jejich případové studii jednoho doučovacího centra přesahovalo kurikulum požadavky přijímacích zkoušek a mnozí rodiče si od SD v tomto centru slibovali komprehenzivní přípravu svých dětí na budoucí život a jeho výzvy.

<sup>9</sup> Z novějších studií tohoto tématu lze zmínit Kim, Min a Jo (2021), kteří se zaměřili na skryté kurikulum předávané v centrech soukromého doučování v Jižní Koreji (*hakwon*).

hloubkově analyzovali roli skrytého kurikula a hodnot, které jsou (převážně nezáměrně) předávány při realizaci soukromého doučování, které v Kambodži poskytují ve většině případů přímo učitelé ve školách (blíže viz kap. 2.5). Diskutují však, a to je neméně důležité, také dopady skrytého stínového kurikula na žáky, kteří soukromé doučování nevyužívají. Autoři problematizují tuto soukromou výuku vlastními učiteli, která nadto v Kambodži často probíhá v prostorách školy a poukazují na „triky“ používané jak učiteli, tak i žáky. Doložili například, že někteří učitelé při známkování přistupují odlišně k žákům doučovaným a nedoučovaným, a prostřednictvím diferencovaného hodnocení vysílají jasné signály o tom, co je od žáků očekáváno. To nakonec vede v mnoha případech k tomu, že se neučí a nepracuje ani nedoučovaný žák (je demotivovaný, neboť dostane horší známku), ani žák doučovaný (nemá to zapotřebí). Zjistili dále to, že žáci, kteří za soukromé doučování učitelům platí, se v soukromých hodinách často chovají hůře (jsou hlasitější, vyrušují, nedávají pozor) než ve škole u téhož učitele, což implikuje, že vzdělávání jako „koupitelnou“ komoditu vnímají odlišně. Učitelé vnímají žáky, které doučují, jako chytřejší, rychlejší či pracovitější, a to jim také dávali najevo během soukromého doučování. Autoři tak dovozují, že zde jasně dochází k dobře popsanému Golem a Pygmalion efektu. Postoje učitelů se pak projevují i v běžných hodinách poskytovaných v rámci školní výuky formou menší snahy a nezájmu o učení žáků.

### 1.2.2 Nové disciplinární pohledy

Fenomén stínového vzdělávání je ze své podstaty multidisciplinární, avšak jednotlivé vědní disciplíny se mu věnují disproporčně. Dřívější studie (Šťastný, 2015) ukázala, že z hlediska společenskovedních disciplín jsou nejčastější studie nahlízející stínové vzdělávání z pohledu ekonomie, historie, psychologie a sociologie.

V **ekonomickém pojetí** na soukromé doučování nahlíženo jako na službu obchodovanou na trhu, kde se setkává *poptávka* (ze strany rodičů či žáků) s *nabídkou* (poskytovatelé – soukromé firmy, jednotlivci atd.) a stínové vzdělávání je *směňováno* za dohodnutou *cenu*. Ekonomové se zajímají o efekty stínového vzdělávání a dávají je do souvislosti s jejich náklady (ať už finančního, či jiného charakteru).<sup>10</sup> Soukromé doučování je nově zkoumáno také z pohledu jedné z ekonomických subdisciplín, a sice *marketingu*.

---

<sup>10</sup> Jak upozorňují Liuová a Bray (2017), rigorózní analýza nákladů a přínosů (cost-benefit analysis) nemusí být z metodologického hlediska snadno proveditelná (například není možné dohlédnout všechny externality, není možné vyčíslit a „převést na peníze“ všechny náklady či přínosy), ale navrhuji zaměřit se na analýzu efektivnosti nákladů (cost-effectiveness analysis). Ta spočívá v zaměření se na jeden konkrétní výstup a zjištění nákladů, které by bylo potřeba vynaložit pro jeho dosažení. Tyto studie by měly v analýzách dopadů stínového vzdělávání na výsledky žáků zohledňovat různé typy doučování, diverzitu kvalifikací a dovední doučujících v různých předmětech, motivaci žáků atd.

Například Lai, Patsaiouras, a Brokalaki (2020) projevíli výzkumný zájem o marketingovou komunikaci poskytovatelů k potenciálním konzumentům a způsoby, jakými vytvářejí svoji „značku“.

**Historické práce** mapují funkce, které stínové vzdělávání plnilo v určité historické epoše, analyzuje jeho poskytovatele a účastníky a někdy také i politické reakce na tento fenomén. Z nedávných studií se na historické kořeny soukromého doučování v Japonsku a Jižní Koreji, kde je stínové vzdělávání tradiční a samozřejmě součástí vzdělávání, zaměřil Sorensen (2019), historický vývoj v Dánsku zmapovali Mikkelsen a Gravesen (2021), v Rusku Mikhaylova (2022). Stále však platí, že historických prací je obecně poměrně málo.

Rovněž pro **psychology** je stínové vzdělávání zajímavým předmětem výzkumu převážně na mikroúrovni, zaměřují se například na to, jaké psychické pohnutky vedou rodiče k zajištění doučování, jak prožívá soukromé doučování žák, jak je k němu motivován, jaká je podoba mikroklimatu při doučování, jaké jsou typické osobnostní rysy doučovaného žáka a podobně. Příkladem psychologické práce z poslední doby je studie Zhanga et al. (2020) mapující vliv metakognitivních faktorů (dovedností, které umožňují jedinci reflektovat a mít kontrolu nad vlastním učením, učebním pokrokem a učebním procesem) na participaci na stínovém vzdělávání.<sup>11</sup>

Zatímco psychologických studií stínového vzdělávání je stále poměrně málo (a tato perspektiva ve výzkumu stínového vzdělávání má tedy značný výzkumný potenciál), nejčastěji je na stínové vzdělávání nahlíženo jako na společenský (sociální) fenomén, tedy pohledem **sociologie vzdělávání**. Sociologové často zkoumají rozšíření soukromého doučování ve vztahu k různým skupinám žáků definovaným různými atributy (například pohlaví, socioekonomický status, lokalita apod.), hodnotí efekty doučování a jeho dopady na společnost a jednotlivé společenské skupiny. Příčiny hledají častěji v kulturních rysech společnosti či strukturálních charakteristikách vzdělávacího systému (např. v míře jeho

---

<sup>11</sup> Zjistili, že některé aspekty metakognice žáka jsou významně spojeny s rozhodnutím využít soukromé doučování, a poukazují tak na význam interní motivace k soukromému doučování v opozici k externím vlivům (rodiče, škola). Tento vliv byl navíc moderován ekonomický zázemím rodiny, tedy že význam dobrého porozumění vlastnímu učebním procesům a potřebám pro rozhodnutí využít soukromé doučování se zvyšoval se zlepšujícím se ekonomickým zázemím rodiny. U nás se v rámci bakalářské práce Vrtišková (2021) zabývala motivací žáků k doučování, přičemž srovnávala doučování komerční (placené) a doučování poskytované dobrovolníky. Výsledky její kvalitativní sondy (čtyři triády rodič, doučovaný žák a doučující, dva případy komerčního a dva případy dobrovolnického doučování) poukázaly na mnohé odlišnosti, ale i podobnosti v tom, jak jsou doučovaní žáci vnitřně i vnějšně motivováni k doučování a v tom, jak doučující pracují s motivací svých doučovaných žáků a (ne)podporují ji. U jí zkoumaných žáků převažovala instrumentální motivace po celou dobu doučování, jen v jednom případě se motivace změnila po přechodu na střední školu sociální a poté výkonovou.

selektivity) a ve celospolečenském vnímání hodnoty vzdělání a jeho významu pro budoucí pracovní uplatnění. Velmi často se v tomto typu studií autoři zaměřují na zkoumání míry korelace mezi využíváním soukromého doučování a socioekonomickým statutem, z čehož jsou vyvozovány implikace pro rovnost a spravedlivost ve vzdělávání (z novějších prací např. Entrich, 2020; Entrich & Lauterbach, 2020; Jansen et al., 2021; Matsuoka, 2015; Zwier et al., 2020).

Výzkum stínového vzdělávání byl v poslední době obohacen také o pohledy a zkoumání fenoménu prizmatem jiných než výše uvedených čtyř disciplín, které identifikovala již studie Šťastného (2015). Jednou z nich je **geografie** a její subdisciplíny. Přehledný souhrn podává Bray (2021c), který analyzuje přínosy fyzické, politické, ekonomické a kulturní geografie a i geografie zaměřené na vzdělávání k poznání a porozumění stínovému vzdělávání na globální, národní (státní) i subnárodní (regionální) úrovni. Z pohledu *fyzické geografie* upozorňuje Bray na fyzické (přírodní či umělé) překážky při poskytování stínového vzdělávání, přičemž jeho dostupnost v odlehlých či izolovaných oblastech není, na rozdíl od veřejného vzdělávacího systému, nijak sledována či koordinována. *Politická geografie* přispívá k poznání regionálních rozdílů stínového vzdělávání v rámci různých států či jejich regionů z hlediska politického systému, v rámci kterého existuje, a Bray upozorňuje, že mnohé země s různou politickou kulturou a zvyklostmi zavádějí různá opatření a regulace stínového vzdělávání (viz také Šťastný, 2014; Zhang, 2019). Zatímco vlády spolupracují v rámci různých mezinárodních organizací a iniciativ, v případě poskytovatelů stínového vzdělávání jde spíše o ojedinelé aktivity.<sup>12</sup> Z pohledu *ekonomické geografie* uvádí Bray (2021c) několik studií, které mapovaly nabídku soukromého doučování v různých regionech či oblastech (například centra měst ve srovnání s periferiemi) včetně cen, za které je nabízeno, a dokládá, jak většina poskytovatelů směřuje svoji reklamu do oblastí, ve kterých bydlí klientela, která si jejich služby může dovolit. *Kulturní geografie* pak poukazuje na odlišnosti v přístupu žáků s různým sociokulturním zázemím ke stínovému vzdělávání. Na globální úrovni existují kultury, v nichž je stínové vzdělávání tradičním kulturním rysem neoddělitelně patřícím ke vzdělávání (viz kap 2.6.3).<sup>13</sup> Jako poslední subdisciplínou se Bray zabývá

---

<sup>12</sup> Zhangová a Bray (2020) uvádějí, že například někteří významní poskytovatelé stínového vzdělávání v Japonsku spolupracují s Japonskou agenturou pro mezinárodní spolupráci (Japan International Cooperation Agency) na projektech v rozvojových zemích, a aktivně tak ovlivňují i zahraniční vzdělávací politiku.

<sup>13</sup> Bray (2021) také upozorňuje na studie migrantů, kteří si s sebou do hostitelského státu přinesli i své kulturní zvyky a hodnoty, a mohou tak působit i na hostitelskou kulturu. Například Sriprakash, Proctor a Hu (2016), zkoumali vietnamské rodiče bydlící v Austrálii a v kvalitativní studii ukázali, jak je odlišné pojetí vzdělávání v australských školách vede k rozhodování o tom, zda svým dětem zajistí soukromé doučování.

*geografii vzdělávání*. Mapuje, jak se v různých částech světa na mikroúrovni odlišují pedagogické přístupy, interakce mezi učitelem a žáky či fyzické uspořádání účastníků školní výuky a výuky ve stínovém vzdělávání. V závěru své studie pak Bray (2021c) zmiňuje, že důležité jsou ve výzkumu stínového vzdělávání nejen mapy fyzického prostoru, ale i tzv. mentální mapy, které kombinují prostor s různými psychologickými přístupy. Jako příklad uvádí důležitost mentálního mapování percepce jednotlivých aktérů (učitelů, žáků, doučujících) toho, jakou roli hrají místa doučování v jejich každodenním životě. Byť není Brayem přímo zmíněna, toto mentální mapování výborně dokumentuje studie Jansena, Elffersové a Volmanové (2020), kteří stínové vzdělávání konceptualizovali jako „třetí místo“ (Oldenburg, 1999)<sup>14</sup> v protikladu k domovu a škole, kde v případě, že stínové vzdělávání probíhá mimo tato dvě prostředí, přináší fyzické oddělení od „prvního“ a „druhého“ místa novou dynamiku a množství benefitů svým příjemcům.

Nově rovněž uchopila fenomén stínového vzdělávání **filozofie** (výchovy a vzdělávání). Teo a Koh (2020) nahlízejí na stínové vzdělávání prizmatem filozofických východisek Johna Deweyho týkajících se vzdělávání a vztahu žáka, učitele a obsahu. Jde o empirickou případovou studii jednoho soukromého doučovacího centra v Singapuru, v němž probíhal terénní výzkum zaměřený zejména na předávané kurikulum a celkovou koncepci tohoto centra, které kromě utilitární přípravy na přijímací zkoušky v intencích pragmatické filozofie Johna Deweyho také prosazuje vizi celkového všestranného rozvoje žáků a jejich přípravy na budoucí život. Volbu Deweyho autoři zdůvodňují tím, že hlavní motivací rodičů pro zajištění stínového vzdělávání je zajištění výhod a zlepšení vyhlídek na budoucí úspěch svých dětí v kompetitivním a meritokratickém prostředí. Tomu odpovídá i Deweyho přesvědčení, že škola by měla rozvíjet schopnosti mladých lidí kriticky zkoumat zkušenosti a ideje, se kterými se setkají, zařazovat je do do té doby naakumulovaného vědění a připravovat si tak půdu pro nové ideje a zkušenosti v budoucnosti. Autoři rozebírají různé pedagogické situace, se kterými se v tomto centru setkali jako pozorovatelé, z hlediska různých aspektů Deweyho pragmatické filozofie výchovy. Jimi pozorovaná výuka odpovídala v mnohém těmto východiskům, ne však vždy. Dewey nahlížel na vzdělávání jako na proces společného konstruování vědění v rámci interakce učitele a žáků. V této souvislosti si autoři například

---

<sup>14</sup> Jansen et al. (2020) využili koncept třetího místa amerického sociologa Raye Oldenburga (1999), který vymezil tři sociální prostředí (místa), ve kterých lidé tráví svůj život. Prvním sociálním prostředím je domov, kde žijeme s rodinou. Druhým sociálním prostředím je práce, ve které mohou lidé trávit většinu svého času. Třetí sociální prostředí je odlišné od předešlých dvou a setkáváme se v něm s přáteli a dalšími lidmi. Jedná se např. o kavárny, kluby, veřejné knihovny nebo parky. Můžeme si ho představit jako kotvu komunitního života a prostředí podporující interakci a kreativitu.

všímají, že v souladu s Deweyho vizí vzdělávání, v níž je v centru pozornosti žák a jeho aktivní (pokoušení se) i pasivní (zakoušení) zkušenost, je výuka angličtiny v tomto doučovacím centru velmi interaktivní, multidisciplinární a zaměřená na žité zkušenosti, nicméně vyvážená i pragmatickým zaměřením na přípravu na přijímací zkoušky. To se projevilo například i ve velkém množství domácích úkolů, žáky často nenáviděnými a vypracovávanými jen z povinnosti. Autoři upozorňují, že tato externě vynucovaná kázeň jde proti představám J. Deweyho, podle kterého by práce a studium měly vycházet z vlastního přesvědčení a chtění žáka objevovat a učit se. Rovněž s odkazem na Deweyho požadavek, aby škola a učení nebylo odtrženo od reality a problémů reálného života, identifikovali v pozorované výuce velké množství aktivit, které žáky vedly ke komplexnímu uvažování o předkládaných problémech a jejich řešení. Nicméně Dewey prosazoval flexibilní a adaptivní kurikulum přizpůsobené potřebám žáků jako prostředek k učení, autoři však v hodinách pozorovali spíše důraz na předem určené kurikulum než na zkušenosti a zájmy žáků. Autoři uzavírají, že byť je tato soukromá výuka utilitárně nastavena na přípravu na budoucí život, od Deweyho představy školy a vzdělávání se odchyľuje, neboť není skutečným „embryem společnosti“, miniaturní komunitou, která je přímou imitací společnosti a učení v ní nemá být jen „jakýmsi abstraktním a vzdáleným odkazem na nějaký neurčitý život ve vzdálené budoucnosti.“ (Teo & Koh, 2020, s. 875).

### **1.2.3 Metodologická reflexe a inovace výzkumu stínového vzdělávání**

Spolu s dynamickým vývojem zkoumání stínového vzdělávání se potřeba reflektovat a kriticky hodnotit užívané metodologické postupy začala stávat stále naléhavější. Mnohé metodologicky ne příliš rigorózní, avšak stále hojně citované studie ze začátku milénia, by optikou dnešních standardů v prestižnějších časopisech nemusely projít recenzním řízením. Jde o vcelku pochopitelný vývoj – v počátcích zkoumání stínového vzdělávání bylo dostupné empirické evidence málo, a tak i ta méně kvalitní byla považována za lepší, než žádná. S postupující kvantitativní expanzí výzkumného pole a celkovou metodologickou kultivací pedagogických věd v zahraničí i u nás (Janík et al., 2013) stoupají nároky na kvalitu publikací (nepřímo indikovanou impaktním faktorem publikační platformy), což je zpravidla podmíněno také kvalitním metodologickým designem a rigorózními metodologickými postupy. Samozřejmě to neznamená, že by i v dnešní době nevznikaly nekvalitní publikace publikované v málo důvěryhodných časopisech. V situaci, kdy k určitému subtématu či geografické oblasti existuje stále větší množství jiných kvalitnějších studií, se nicméně jejich citovanost blíží nule. Jak poznamenávají Bray a Kwoová (2015), v různých částech světa se



objem výzkumu stínového vzdělávání velmi liší. Například v Koreji, kde má dlouhou tradici, mohou být oproti zemím se zanedbatelným až neexistujícím výzkumem stínového vzdělávání autoři studií tvrději konfrontováni zkušenými recenzenty znalými nejen metodologických postupů a standardů (Bray & Kwo, 2015, s. 262–263), ale i lokálního kontextu.

Metodologická kultivace výzkumného pole je podporována také cílenou metodologickou reflexí. Zahájil ji Bray (2010b), který upozornil zejména na nutnost explicitně vymezovat předmět výzkumu (viz debaty v kapitole 1.1), potřebu zajistit validní a spolehlivá data o stínovém vzdělávání, což může znesnadňovat (ne)ochota či (ne)schopnost respondentů taková data poskytnout, ale také nekvalitní nástroje pro sběr dat či nesprávně konstruované vzorky, a v neposlední řadě zdůrazňuje nutnost korektně zjištěná data interpretovat. Později nabízí další kritickou metodologickou reflexi (Bray, 2014), když poukazuje na složitost korektního zkoumání dopadů stínového vzdělávání na výsledky žáků.

Významný příspěvek do metodologické diskuze přinesla i kolektivní monografie Braye, Kwoové a Jokiće (2015). Nešlo o typickou metodologickou knihu, která by chronologicky mapovala jednotlivé fáze výzkumného procesu, ale spíše o sbírku případových studií, v nichž autoři (výzkumníci soukromého doučování) sumarizovali své zkušenosti z předchozích výzkumných projektů a analyzovali metodologické výzvy, s nimiž se potýkali, a nabídli možné způsoby, jak se s nimi vyrovnat (blíže viz Šťastný, 2017c). Kniha pokrývala množství různých výzkumných kontextů a metod, nebyla nicméně vyčerpávající (například se v ní neobjevila reflexe metodologických otázek spojených s obsahovou analýzou webových stránek určených k inzerci soukromého doučování, jakou nabídla například publikace Šťastného, 2017a).

Výzkumníci také reagovali na limitace dat z velkých mezinárodních šetření, která jsou pro zkoumání stínového vzdělávání stále častěji využívána, avšak často dezinterpretována či používána nesprávně. Například Bray a Kobakhidzeová (2014a) kritizují znění otázek v dotaznících PISA i TIMSS, které nezohledňují sezónnost doučování (například před zkouškami je využívání intenzivnější než o prázdninách), nebo to, zda je soukromé doučování placené rodiči či nikoliv, a celkově poukazují na nejednoznačné vymezení celého konceptu v žákovských dotaznících. Na tuto svoji kritiku pak znova navázali i v novějším příspěvku (Bray et al., 2020), který zaznamenali i tvůrci výzkumu PISA v OECD, a v návaznosti na to byli tito autoři přizváni pro další cyklus PISA jako odborní konzultanti zodpovědní za návrh korektněji formulovaných položek žákovských dotazníků. Je to nejen jeden z dokladů důležitosti přikládání tomuto tématu, ale také ukáзка míry vlivu některých výzkumníků na

tomto poli, kteří se aktivně zapojují do takto významného šetření s velkým následným vlivem na vzdělávací politiku v zúčastněných zemích.

I přes tuto obecnou kultivaci výzkumného pole stínového vzdělávání se ale i v impaktovaných časopisech mohou vyskytnout méně kvalitní studie provedené na nevhodných vzorcích. Namátkou třeba studie Addi-Raccahové (2019) v impaktovaném časopise *British Educational Research Journal* založila své závěry sice na velkém vzorku 855 izraelských žáků, ale vybraných jen z jednoho izraelského lycea. Nebo Mahmudova (2021b) studie rovněž v impaktovaném časopise *Asia Pacific Education Review* uvádí, že analýzy jsou prováděny na vzorku 354 účastníků, avšak v jiné studii založené na stejných datech (Mahmud, 2021a) se píše o vzorku 802 účastníků. Ani v jednom případě ale Mahmudovy vzorky nejsou reprezentativní. Tyto problémy svědčí o tom, že hodnota impaktního faktoru není vždy stoprocentní zárukou kvality redakční práce.

V oblasti stínového vzdělávání se běžně užívají standardní metody společenského výzkumu, jako jsou dotazníkové šetření (či sekundární analýza dat pocházejících z dotazníkového šetření), experiment, hloubkové rozhovory a ohniskové skupiny, pozorování a obsahová analýza (Šťastný, 2016b). V poslední době se ale objevuje užití i méně obvyklých a dosud málo vyzkoušených metod. Příkladem mohou být studie Hajara (2018) nebo Hajara a Manana (2022), kteří umně využili kresby žáků k analýze jejich zkušeností se školním i stínovým vzděláváním v období zavřených škol a distanční výuky. Před rozhovorem každému dítěti zadali, aby během deseti minut nakreslili obrázek vystihující jejich online výuku, ten následně využili jako odrazový můstek pro další dialog s respondentem.

### **1.3 Český výzkum stínového vzdělávání a jeho příspěvek do globální debaty**

Výzkum stínového vzdělávání v České republice se rozvíjí již více než deset let, a to zejména na půdě Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Jako první na potřebu zabývat se tímto fenoménem v českém kontextu upozornila Walterová (2010) v recenzi Brayovy (2009) publikace *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*, která vzbudila světový ohlas. Walterová (2010, s. 134) hodnotí Brayovu monografii jako jeden z „nepřehlédnutelných dokladů krize modelu veřejného vzdělávání“ a považuje ji „...za inspirativní pro identifikaci výzkumných témat u nás dosud opomíjených.“ O stínovém vzdělávání tehdy u nás neexistovaly téměř žádné empirické doklady (vyjma bakalářské práce Korpasové, 2009), šlo tak o zcela neprobádané téma pro český

(pedagogický) výzkum. V souhrnné zprávě o stínovém vzdělávání v Evropě (přípravené pro Evropskou komisi) se ve vztahu k České republice Bray (2011) odvolává na výše uvedenou bakalářskou práci Korpasové (2009) a opírá se také o e-mailovou komunikaci se S. Štechem a D. Gregerem, podle které „neformální pozorování naznačují, že je soukromé doučování intenzivní a v posledních letech se rozšiřovalo“ (Bray, 2011, s. 21), citování autoři ale svá tvrzení neopírali o empirické nálezy. Dalším impulzem pro rozvoj empirického výzkumu se stalo vystoupení Marka Braye na konferenci *Educational Change in the Global Context* pořádané v roce 2010 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Inspirovalo Höschlovou (2012) k výběru stínového vzdělávání v primárním vzdělávání jako tématu (úspěšně obhájené) závěrečné magisterské práce. Okrajově byla problematika soukromého doučování pojednána Strakovou a Gregerem (2013), kteří na základě rozsáhlého kvantitativního šetření konstatovali, že doučování je spolu s dalšími formami přípravy na přijímací zkoušky jedním z významných faktorů, které souvisejí s úspěšným přechodem žáka na víceleté gymnázium.

Autor této habilitační práce téma stínového vzdělávání výzkumně uchopil v rámci svého doktorského studia pod supervizí Elišky Walterové zakončeného úspěšnou obhajobou disertační práce (Šťastný, 2016a). Problematika stínového vzdělávání začala v té době zajímat i další české studenty, kteří se jí věnovali v rámci svých závěrečných prací, ať už bakalářských (Vrtíšková, 2021), magisterských (Dufková, 2016; Flieglová, 2018; Hilgardová, 2020; Chramostová, 2014; Novotná, 2015; Šmejkalová, 2019) nebo disertačních (Novotná, 2020; Terreros, 2021). Publikační aktivity na tomto poli poté směřovaly do českých recenzovaných časopisů (Černá, 2020; Kratřková, 2017; Novotná, 2018, 2022; Šťastný, 2014, 2015, 2016b; Šťastný & Walterová, 2019; Terreros, 2018), po roce 2016 pak také do časopisů zahraničních (Šťastný, 2016b, 2017d, 2022, 2023; Šťastný, Greger, et al., 2021; Šťastný et al., 2021a, 2021b; Šťastný & Chvál, 2023). Ve spolupráci s Univerzitou v Hongkongu vzniklo také monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (Šťastný & Kobakhidze, 2020). V současné době autor habilitační práce vede dvě disertační práce na dané téma.

Ve vývoji českého výzkumu stínového vzdělávání lze tedy pozorovat obdobné trendy jako ve světovém komparativním výzkumu tohoto fenoménu, a to jak v kvantitativní (zvýšení počtu výstupů vědeckého zkoumání), tak kvalitativní rovině (téma se etablovalo v domácím odborném diskurzu a výsledky domácích výzkumů stále více pronikají do mezinárodního prostředí, posiluje se kontinuita a návaznost jednotlivých výzkumných snah). Český výzkum stínového vzdělávání obohatil mezinárodní diskurz o vhléd do specifík stínového vzdělávání

v postsocialistické společnosti a způsobů jeho fungování ve vzdělávacím systému charakteristickým časným rozdělováním žáků a vysokou autonomií škol a ředitelů, která jim umožňuje širokou paletu spolupráce s poskytovateli stínového vzdělávání, nebo dokonce duální roli školy jako poskytovatele formálního i stínového vzdělávání (Šťastný, 2022), která je v mezinárodním měřítku unikátní. Byť u nás rozvoj výzkumu stínového vzdělávání začal oproti jiným zemím o dekády později, rychle jej dohání. Nicméně i u nás nejspíš platí konstatování Braye, Kwoové a Jokiće (2015, s. 3), že „...výzkum soukromého doučování zaostává za rozšiřováním a diverzifikací fenoménu,“ a i přes zvyšující se množství empirické evidence zůstává mnoho výzkumných problémů k řešení.

## 2 Stínové vzdělávání ve světě

Stínové vzdělávání je fenoménem globálním, objevujícím se ve všech zemích s formálním vzdělávacím systémem, má ale i svá lokální specifika, liší se jeho determinanty i celková podoba, míra jeho rozšíření i implikace pro jednotlivé aktéry napříč různými kulturně-sociálními kontexty. Není proto překvapivé, že se tento fenomén stal významným předmětem zájmu komparativních pedagogů. Cílem této kapitoly je komparovat základní charakteristiky stínového vzdělávání v deseti světových regionech a identifikovat globální, národní a lokální síly, které ovlivňují míru jeho užívání, charakteristiky a implikace.

Komparativní výzkum stínového vzdělávání ve světě se vyznačuje převahou *single-country studies*,<sup>15</sup> které mnohdy provádějí srovnávání vnitrostátní (typicky například Bray & Ventura, 2022), ale existují i srovnávací studie vícero zemí současně. Ty poukazují jak na rozdíly mezi zeměmi nacházejícími se v různých světových regionech, aby tak instruktivně demonstrovaly vliv odlišných makrokontextů, tak i v rámci určitého homogenního celku, kde se poukazuje na vnitřní heterogenitu a diverzitu v podobném makrokontextu. Typickým zástupcem první skupiny jsou studie Zhangové (2021a), která srovnává charakteristické rysy stínového vzdělávání v Dánsku a v Číně, nebo studie Braye (2020), která srovnává politické přístupy k zákazu soukromého doučování učitelům ve školách v Koreji, na Mauriciu, v Keni a v Anglii. Ve druhé skupině najdeme srovnávací studie zemí s podobnými kulturními a historickými kořeny, například již starší komparativní práce Silove et al. (2006) z postsocialistických zemí, nebo novější studie Šťastného et al. (2021). Tato habilitační práce je v českém kontextu unikátní, neboť poskytuje celkový přehled o stínovém vzdělávání ve všech světových regionech (z pochopitelných důvodů s výjimkou Antarktidy a Arktidy), a čtenáři tak umožní sestavit si plastický obrázek stínového vzdělávání ve světě s pomocí aktuálních výzkumných zjištění.

### 2.1 Metodologické aspekty komparativní studie

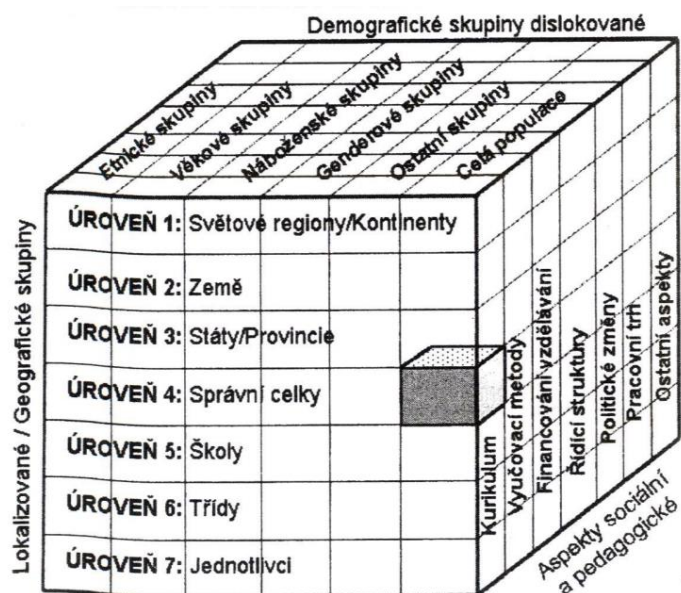
Komparativní studie, tj. takové, které „zkoumají podobnosti a/nebo odlišnosti mezi dvěma či více fenomény souvisejícími s předáváním znalostí, dovedností nebo postojů z jedné osoby nebo skupiny na jinou,“ (Bray & Thomas, 1995, s. 473) volí pro explicitní či implicitní komparaci různé jednotky a úrovně analýzy, které lze navíc klasifikovat podle několika různých kritérií. Známy model Braye a Thomase (1995) úrovně analýzy systematizuje do trojrozměrné „kostky“, kdy jeden rozměr (hledisko) tvoří geografické úrovně, druhé

---

<sup>15</sup> Je předmětem diskuzí, zda jsou tyto *single-country studies* skutečně komparativní (Greger, 2015).

demografické skupiny a třetí pak různé aspekty vzdělávání a společnosti. Z pohledu geografického zaměření autoři rozlišují úrovně světových regionů, zemí, provincií/regionů, okresů, škol, tříd a jednotlivců.

Obrázek 6 Rámec pro analýzy ve srovnávací pedagogice

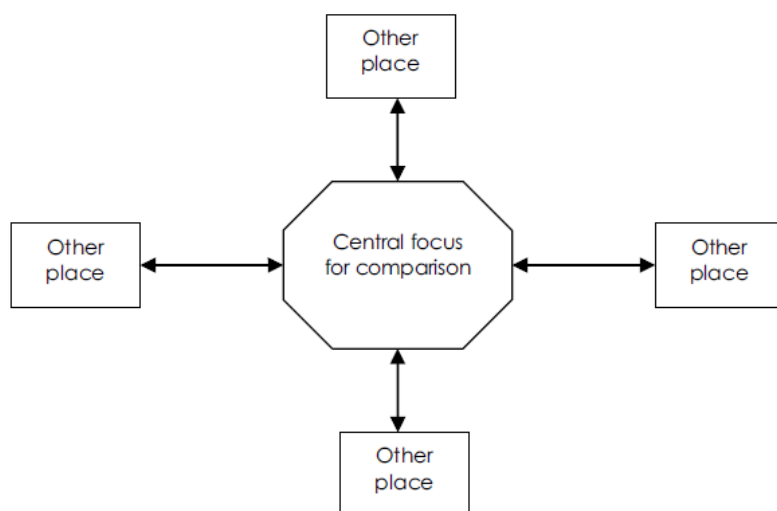


Zdroj: Bray & Thomas (1995), převzato z Walterová (2006, s. 36)

Analytický přístup v této kapitole vychází z geografického pohledu na fenomén stínového vzdělávání. Podle Braye (2021a) lze při studiu stínového vzdělávání na fenomén nahlížet podobnou optikou, jako geografové vzdělávání nahlízejí na formální vzdělávací systémy. Důraz je kladen zejména na lokalizaci, distribuci a prostorové rozložení sil a faktorů které ovlivňují jeho podobu. Při analýzách stínového vzdělávání lze proto uplatnit východiska fyzické geografie, geografie ekonomické, politické, kulturní či sociální, přičemž pro všechny tyto disciplíny je typické zaměření zejména na prostorové (geografické) rozložení fenoménu i faktorů, které ho ovlivňují.

Bray, Adamson a Mason (2011, s. 363–379) popisují několik různých druhů komparativních studií podle počtu analyzovaných jednotek (lokací) a z něj vyplývající míry detailnosti a zaměření studie. Rozlišují komparativní studie dvou lokací, studie s ústřední (centrální) lokací, studie s několika lokacemi a studie s mnoha lokacemi.

Obrázek 7 Schematické vyjádření komparativní studie s ústřední lokací



Zdroj: Bray, Adamson & Mason (2011, s. 365)

Těmito lokalitami, tedy **jednotkami analýzy**, jsou v této habilitační práci světové regiony jako analytické konstrukty vytvářené s cílem usnadnit analytické zpracování informací. Srovnávací analýza na úrovni světových regionů vychází z přesvědčení, že se jisté sdílené charakteristiky či atributy definované regiony vzájemně odlišují. Jednotičími charakteristikami mohou být například společný jazyk, politické uspořádání, koloniální historie, ekonomický systém, národní ambice a/nebo kulturní kořeny (Bray & Thomas, 1995, s. 474). V komparativní pedagogice jsou analytické studie na úrovni světových regionů běžné, typickým příkladem jsou knihy ze série *Global education systems* (Adeyemo, 2021; Hörner et al., 2015; Jornitz & Parreira do Amaral, 2021; Sarangapani & Pappu, 2021), a nejenak je tomu i v mnoha tematických studiích zaměřených na stínové vzdělávání v konkrétních geografických oblastech. Většina z nich pochází z pera Marka Braye a jeho spolupracovníků a pojednávají o stínovém vzdělávání v Africe (Bray, 2021b), v Evropě (Bray, 2011, 2021b), na Blízkém východě (Bray & Hajar, 2022b), v Asii (Bray & Lykins, 2012), Asijsko-pacifickém regionu (Bray, 2022a) či v regionu Středomoří (Bray et al., 2013a). Podle Braye (2009, s. 24) je takové logické seskupování zemí a oblastí (založené na historických údajích o vzniku a expanzi stínového vzdělávání jako významného fenoménu, na obdobných kulturních, ekonomických, společenských či vzdělávacích faktorech sytících či naopak tlumících poptávku či nabídku po stínovém vzdělávání a na charakteru propojení mezi vládními politikami a stínovým vzděláváním) užitečné a umožňuje dostatečný odstup pro získání komplexního globálního pohledu na stínové vzdělávání.

S ohledem na cíle prezentované analýzy existuje vícero možností, jak světové regiony vymezovat a klasifikovat. Možnosti seskupení zemí do větších celků nabízejí různé autority – zkušení akademici působící na poli regionální geografie, například White et al. (2011) nebo Hobbs (2009)<sup>16</sup> nebo uznávané mezinárodní organizace jako Světová banka, Mezinárodní měnový fond či Organizace spojených národů. Většinou se tyto klasifikace liší spíše v detailech a často definují stejně pojmenované regiony, které se odlišují například v tom, kudy vede hranice daného regionu a které země jsou, či nejsou zahrnuty. Ne vždy ale vyhovují tyto klasifikace s ohledem na předmět srovnávání, tedy stínové vzdělávání a jeho charakter. Například Mongolsko je v mezinárodních klasifikacích běžně na základě geografické blízkosti zařazováno do regionu Východní Asie, nicméně stínové vzdělávání tam není formováno konfuciánskou kulturou, jako tomu bylo v Číně a jiných východoasijských zemích, ale spíše se podobá jiným postsocialistickým zemím. Podobně třeba Vietnam by z kulturního hlediska patřil spíše do východní Asie (charakter stínového vzdělávání je tam podobnější tomu v Číně spíše než třeba v Kambodži), ale zpravila bývá zařazován do regionu Jihovýchodní Asie spolu s dalšími členy Sdružení národů jihovýchodní Asie (ASEAN). A podobných příkladů jistě existuje více. Při přípravě habilitační práce proto byly zvažovány různé způsoby členění světových regionů s přihlédnutím ke kombinaci různých historických, geografických či politických kritérií relevantních ve vztahu ke stínovému vzdělávání. Po pečlivém zvážení různých možností klasifikací bylo rozhodnuto mírně modifikovat členění Whitea et al. (2011), a text je tak strukturován do desíti světových regionů (Obrázek 8) s podrobnějším rozdělením Evropy na čtyři subregiony.

1. Subsaharská Afrika
2. Severní Afrika a jihozápadní Asie
3. Jižní Asie
4. Jihovýchodní Asie
5. Východní Asie
6. Latinská Amerika
7. Austrálie a Oceánie
8. Severní Amerika

---

<sup>16</sup> White et al. (2011) rozlišuje deset světových regionů: 1) Evropa; 2) Rusko a sousední státy; 3) Východní Asie; 4) Jihovýchodní Asie; 5) Jižní Asie; 6) Severní Afrika a jihovýchodní Asie; 7) Subsaharská Afrika; 8) Austrálie a Oceánie; 9) Latinská Amerika; 10) Severní Amerika. Hobbs (2009) rozlišuje 1) Evropu; 2) Rusko a jeho blízké zahraničí; 3) Blízký východ a severní Afriku; 4) Pacifik; 5) Afriku na jih od Sahary; 6) Latinskou Ameriku a 7) Severní Ameriku.



## 9. Rusko a post-socialistické státy v Asii

### 10. Evropa

- 10.1. Východní Evropa
- 10.2. Severní Evropa
- 10.3. Jižní Evropa
- 10.4. Západní Evropa

Výše uvedené členění vytváří vnitřně relativně homogenní regiony z hlediska charakteru a determinant stínového vzdělávání, byť samozřejmě s jistými výjimkami (například regiony Jižní Asie či Severní Amerika, které jsou vnitřně značně heterogenní). Podrobnější členění a rozdělení některých světových regionů by ale vedlo ke zvýšení počtu analyzovaných jednotek, a v konečném důsledku také k menší přehlednosti celé studie pro čtenáře této habilitační práce.

Obrázek 8 Světové regiony v této komparativní studii

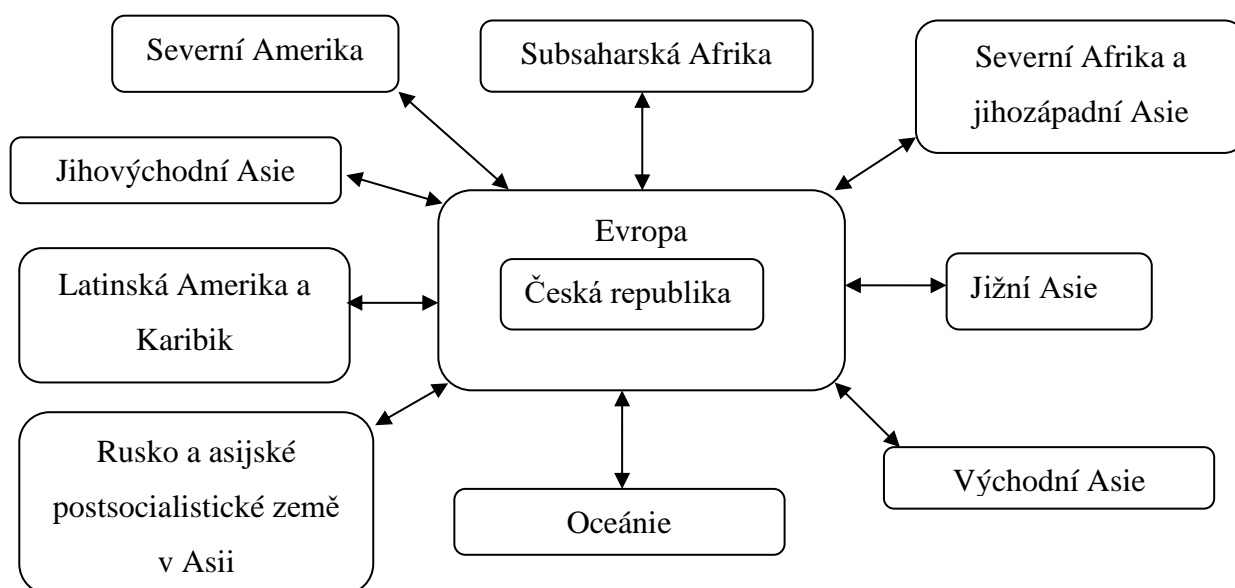


Credited with mapchart.net

Srovnávacími kritérii (*tertium comparationis*) jsou prevalence, determinanty a specifické rysy stínového vzdělávání v uvedeném světovém regionu na pozadí širšího historického, kulturního, společenského či ekonomického kontextu a v souvislosti s kontextem formálního vzdělávacího systému, které jsou představeny vždy v samostatných podkapitolách. Vybírány byly takové informace a fakta, které autor považoval za důležité právě ve vztahu ke stínovému vzdělávání a vysvětlení jeho podoby, převažujícího charakteru a atributů. Jak uvádějí Bray a Thomas (1995, s. 484), málokterá komparativní studie se zabývá jen jednou úrovní analýzy, naopak z důvodu vzájemné provázanosti a také vnitřní heterogenity často autoři provádějí „exkurz“ do jiných úrovní analýzy, čímž se snaží o komprehenzivnější, a tedy pravděpodobně i přesnější prezentaci zkoumaného fenoménu. Proto každá dílčí kapitola nabízí i exkurz do vybraných jednotlivých zemí (jejich formálního i stínového vzdělávacího systému), které do vybraného regionu patří, čímž jsou dokladována zobecněná tvrzení a také je demonstrována i vnitřní heterogenita jednotlivých světových regionů. V intencích názvu habilitační práce a jejího zacílení se tedy autor snaží poskytnout i ony lokální kontexty.

Spolu s kapitolou 3 tvoří kapitola 2 komparativní studii podle modelu jedné centrální lokality ve středu a dalších lokalit, s nimiž je tato centrální lokalita srovnávána (Obrázek 9). Zatímco u devíti světových regionů je míra detailu popisu spíše na úrovni celého regionu s nesystematickými exkurzy do nižších úrovní (jednotlivých subregionů či dokonce zemí), v případě Evropy (kap. 2.11) je analytický pohled v kapitole podrobnější a strukturovaný podle subregionů. Je to nejen proto, že region je vnitřně značně heterogenní, ale také proto, že ve (východní) Evropě se nachází i Česká republika, které je věnována větší pozornost. Podle Braye (2009, s. 14) musí „jakákoli snaha vyvozovat politické implikace z fenoménu (stínového vzdělávání) začít jeho deskripcí a identifikací těch aspektů, které vyžadují pozornost (vzdělávací) politiky“, proto je nutná úvodní „diagnóza“, tedy komplexní popis či analýza základních rysů a charakteristik stínového vzdělávání, jakými jsou například míra rozšíření, intenzita, doučované předměty, poskytovatelé, finanční náklady apod. (Bray, 1999, 2009). Z toho důvodu jsou v každé podkapitole zařazeny základní informace o rozšíření a charakteru stínového vzdělávání v uvedeném regionu a ve vybraných zemích, které jsou pro region typickými nebo jinak významnými zástupci. Pozornost je v každé subkapitole věnována i roli učitelů ve školách jako poskytovatelů stínového vzdělávání a dominantním faktorům (zobecněné na skupinu popisovaných zemí), které s prevalencí stínového vzdělávání souvisejí.

Obrázek 9 Schematické znázornění komparativní studie stínového vzdělávání ve světě



#### Kritéria srovnání

- 1) Historický, kulturní, sociální, ekonomický kontext
- 2) Formální vzdělávání (kvalita vzdělávacího systému, historické
- 3) Stínové vzdělávání (rozšíření, determinanty, specifika)

#### Zdroje

Odborné články a studie, monografie, šedá literatura (n>500)

#### Jednotka analýzy

Světové regiony

Při popisu kontextu i stínového vzdělávání v jednotlivých světových regionech se autor snaží zachovávat přísnou neutralitu a nehodnotící přístup. V podobném duchu jako jiné přehledové publikace (Bray, 2021a; Bray & Hajar, 2022b; Bray & Lykins, 2012; Zhang, 2021b) je v příloze pro lepší přehled čtenáře uvedena *tabulka se základními informacemi* (míře využívání či jiných specifických rysech) o stínovém vzdělávání v každé zemi (státu), který je součástí širšího světového regionu. Tyto informace jsou čerpány zejména z dostupných empirických studií (je-li k dispozici více empirických studií, uvedeny jsou ty, které jsou novější či z hlediska metodologie výzkumu kvalitnější) především v anglickém, ale i německém, francouzském nebo polském jazyce. V případech, kdy o dané zemi nebylo možné dohledat nálezy z empirických studií, se autor opírá i o jiné druhy informačních zdrojů, případně je uvedeno, že informace nebylo možné dohledat. Při vyhledávání zdrojů bylo využito i nástrojů automatického překladu, což bylo cenné zejména v případech, kdy nálezy či informace z dané země byly dostupné pouze v národních jazycích, které autor neovládal. Čtenáři tak v práci najdou odkazy na studie stínového vzdělávání z (téměř) všech zemí světa.

Je nicméně potřeba explicitně upozornit, že uváděné kvantitativní i kvalitativní údaje z jednotlivých na sobě nezávislých studií byly získány různými metodami na různých vzájemně nesrovnatelných vzorcích v různých kontextech a s různou mírou kvality zpracování a analytického vhledu. Podle Braye (2011, s. 21) tak může jít do jisté míry o „srovnávání jablek s pomeranči, ale možná taky s hruškami, švestkami a broskvemi“, nicméně, jak Bray jedním dechem dodává, i takové srovnávání „ovoce“ může být poučné a užitečné, pokud se provádí s rozmyslem a s přihlédnutím k výše uvedeným limitacím.

Některé příklady zemí jsou rozváděny v textu ve větší míře. Ty jsou vybrány buď jako příklady typického zástupce země v uvedeném regionu, nebo jako země, v níž je situace stínového vzdělávání naopak něčím specifická, a to i ve vztahu k regionálnímu či lokálnímu kontextu. Je zřejmé, že nejen v rámci světových regionů, ale i v rámci jednotlivých zemí či dokonce menších samosprávných celků existují vnitřní rozdíly. Kromě geografického pohledu konceptuální rámec komparativních studií Braye a Thomase (1995) počítá také s komparací jednotlivých demografických skupin, které ale nejsou definovány příslušností k nějaké geografické entitě, jako například skupiny věkové či etnické. Jako komplementární hledisko jsou tyto úrovně analýzy, zejména pohled na rozdíly mezi genderově či socioekonomicky vymezenými skupinami žáků/rodin využívány i v této studii, byť jejich zařazení v textu není systematické, ale spíše ad hoc účelové.

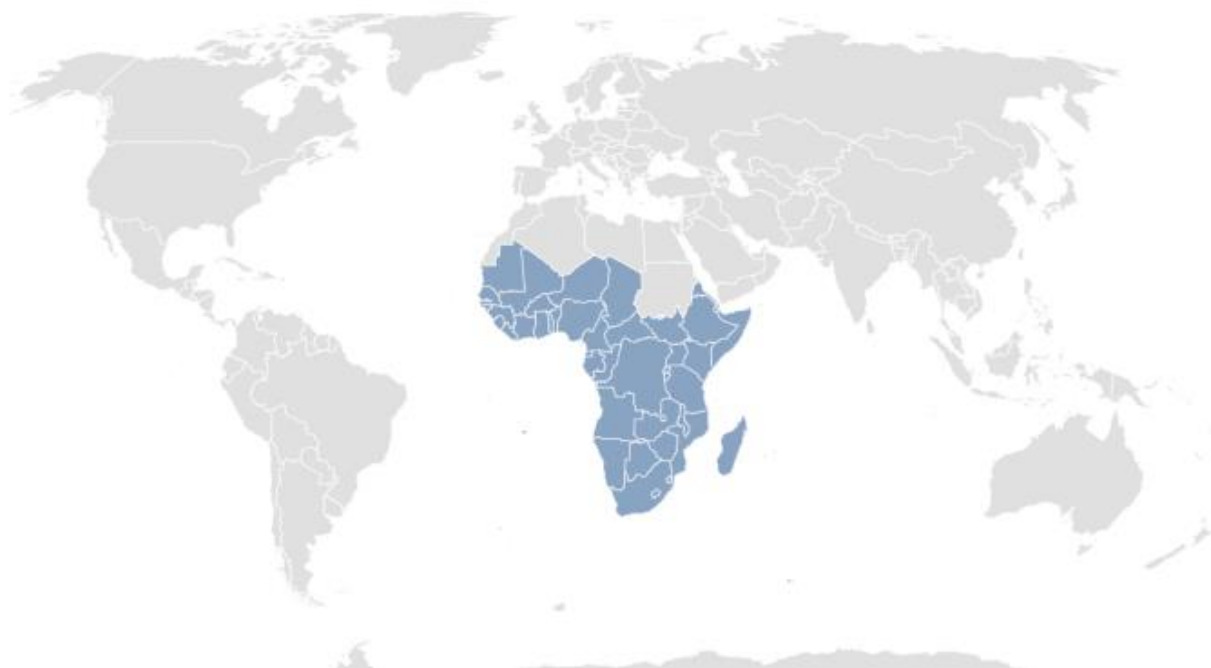
## **2.2 Subsaharská Afrika**

### **2.2.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext**

Subsaharská Afrika, tedy oblast nacházející zcela nebo částečně jižně od nejrozlehlejší pouště světa Sahary, patří k nejzaostalejším oblastem světa. Je to dáno geografickými podmínkami i okolnostmi historického vývoje. Většinu území tvoří džungle a močály (dodnes je tato část světa sužována malárií a dalšími nemocemi, kterým napomáhá místní vlhké a teplé klima a špatná úroveň zdravotnictví) nebo pouště či strmé náhorní plošiny, které neumožňovaly pěstování obilí či rýže a nebyly vhodné ani k dlouhodobému chovu domácích zvířat. Problémem jsou také nesplavné řeky pramenící ve vysokých horách a mající velký spád, což představovalo značnou překážku v obchodování a kontaktech s ostatními regiony i širším světem, a brzdilo tak společenský i hospodářský rozvoj. Z toho důvodu na území subsaharské Afriky v historii nevznikly žádné větší říše a lidé žili spíše izolovaně a podle kmenového uspořádání společnosti. Tento světový region si do dnešní doby nese stigma

koloniální minulosti. Když subsaharskou Afriku začaly kolonizovat evropské mocnosti v čele s Francií, Británií, Itálií, Portugalskem, Španělskem, Německem a Belgií, uměle narýsovaly administrativní hranice jednotlivých zemí bez ohledu na reálnou situaci na místě. Vznikaly tak multietnické, multijazykové a multináboženské státní útvary, což dále vygradovalo dlouhotrvající etnické konflikty a vedlo k občanským válkám. Například Demokratická republika Kongo je permanentní válečnou zónou a de facto rozvráceným státem, konflikty ale probíhají či probíhaly ve Rwandě, Angole, Zimbabwe či Tanzánii (Marshall, 2018).

*Obrázek 10 Subsaharská Afrika*



Zdroj: autor

Z celkového počtu 47 nejméně rozvinutých zemí světa (tj. takových, jejichž hrubý domácí produkt na hlavu činí méně než 1,035 USD), leží více než polovina právě v oblasti subsaharské Afriky (Minčev, 2018). Najdeme zde rozvojové státy a ekonomiky, jako je Burundi (239 USD per capita), Somálsko (438 USD per capita), Mosambik (448 USD per capita), Madagaskar (471 USD per capita), nebo Súdán (486 USD per capita). Mezi ekonomicky relativně vyspělé země patří Jihoafrická republika (5 656 USD per capita), Gabon (6 882 USD per capita), Botswana (6 406 USD per capita) či souostroví Seychely (10 764 USD per capita) (The World Bank, 2023e). Regionální mocností je Nigérie, která vznikla z bývalé britské kolonie na území několika starobylých afrických království, a to zejména díky těžbě ropy. Ekonomicky rozvinutá je také Jihoafrická republika, která těží ze

své strategické polohy na jihu kontinentu a přírodního bohatství (diamantů i jiných nerostných surovin).

Region je poznamenán vysokými ekonomickými nerovnostmi nejen mezi jednotlivými státy, ale také v rámci jednotlivých států se velmi odlišuje životní úroveň některých regionů. Sociální nůžky mezi jednotlivými společenskými vrstvami jsou velmi otevřené. Extrémní míra nerovností panuje podle zprávy Spojených národů zejména v jižní části Afriky. Z 19 zemí světa s nejvyšším GINI indexem je 10 z oblasti subsaharské Afriky, Jihoafrická republika je podle GINIho koeficientu dokonce nejnerovnější zemí světa (Odusola et al., 2019).<sup>17</sup>

Populace subsaharské Afriky se mezi lety 1950–2011 zvýšila více než 3,5násobně na 856 milionů a do roku 2060 se odhaduje až na 2,7 miliardy. Je to dáno velmi vysokou porodností, která se však v poslední době snižuje (stále ale ženy v subsaharské Africe mají v průměru kolem pěti dětí). Subsaharská Afrika má proto nejmladší populaci na světě (téměř dvě třetiny ve věku do 25 let) a početná populace osob v produktivním věku představuje podle ekonomů Světové banky velkou příležitost k ekonomickému růstu a dalšímu zvyšování vzdělanosti i životní úrovně (Canning et al., 2015). V posledních letech se v mnoha zemích subsaharské Afriky zlepšila zdravotní péče i situace žen ve společnosti a na trhu práce, na druhou stranu přetrvává vysoká míra nerovností v přístupu k základním službám i bohatství, a to jak z hlediska genderu, tak i z hlediska rozdílů mezi venkovskými a městskými oblastmi. Nejrozšířenějším náboženstvím v regionu je křesťanství (v roce 62 % populace) a islám (35 %), tradiční lidová náboženství vyznává jen přibližně 3 % populace, podle projekcí výzkumného centra PEW se ale do roku 2050 očekává nárůst podílu muslimů a naopak snížení podílu křesťanů v populaci, a to zejména kvůli vyšší míře porodnosti mezi muslimy (Hackett et al., 2015).

### **2.2.2 Formální vzdělávání**

Obtížnost životních podmínek většiny zemí Subsaharské Afriky se přirozeně promítá i do situace v oblasti vzdělávání. Dle údajů UNESCO je v tomto světovém regionu nejvyšší podíl dětí mimo formální vzdělávání. V roce 2018 to bylo 31 % dětí a adolescentů v dané věkové skupině, tedy 97,5 milionu těch, kteří by se měli vzdělávat primární nebo sekundární škole, ale nečiní tak (UNESCO, 2019, s. 4). Nejčastějším důvodem, proč se žáci neúčastní

---

<sup>17</sup> Giniho koeficient (index) je číselným vyjádřením příjmové nerovnosti a nabývá hodnot mezi 0 (absolutně rovnostářský) a 100 (absolutní nerovnost). V České republice měl podle Světové banky v roce 2015 tento index hodnotu 25,9 (The World Bank, 2023i).

vzdělávání, je dropout, tedy předčasný odchod ze vzdělávání, s čímž souvisí také nízká míra dokončování vzdělání. Se zvyšujícím se stupněm vzdělávání se zvyšují také genderové nerovnosti v míře přístupu ke vzdělání či jeho dokončování, a to ve prospěch chlapců, tzn. že na vysokých školách studuje a vysokoškolské vzdělání získává výrazně více mužů než žen. V některých zemích dokončí primární vzdělávání jen 60 % dívek. Genderové nerovnosti jsou nejvyšší v zemích střední a západní Afriky jako Benin, Kamerun, Středoafriická republika nebo Čad (Majgaard & Mingat, 2012).

Neutěšená situace ve vzdělávání se nicméně postupně zlepšuje, a to ve většině zemí regionu. Za posledních několik desetiletí se podíly žáků vzdělávajících se v primárním a sekundárním vzdělávání v mnoha zemích Subsaharské Afriky zvýšily. Podle Světové banky například vzrostl podíl žáků v primárních školách ze 74 % v roce 1996 na 99 % v roce 2020, v případě sekundárního vzdělávání se podíly vzdělávaných žáků za stejné období zvýšil z 24 % na 44 %. Mezi země s nejnižšími podíly dětí plnících školní docházku na primárním nebo sekundárním stupni patří Somálsko, Jižní Súdán, Středoafriická republika, Zambie nebo Čad (v sekundárním vzdělávání méně než pětina dětí), na opačné straně spektra stojí Jihoafrická republika nebo Mauricius (všichni nebo téměř všichni v dané věkové kohortě) (The World Bank, 2023o).

Velmi problematická je kvalita formálního vzdělávání. Žáci se v primárních školách naučí jen málo a nezískávají ani základní dovednosti a schopnosti. Nedávná studie ze sedmi subsaharských zemí (Bold et al., 2017) zjistila, že ve třetím ročníku pouze přibližně dvě ze tří dětí znají písmena a jen polovina dětí dovede přečíst nějaké slovo nebo seřadit čísla podle velikosti. Těmto výsledkům odpovídají i statistické údaje o míře negramotnosti dospělých (ve věku 15+). Ta se mezi lety 2008 a 2020 sice o 10 procentních bodů snížila, stále ale činí jen velmi nízkých 67 % (The World Bank, 2023l). Mezi závažné problémy, které negativně ovlivňují kvalitu vzdělávání ve školách zejména v nízkopříjmových zemích subsaharského regionu, patří:

- vysoká míra absencí učitelů a nízká míra jejich akontability;
- vysoký počet žáků na učitele (*pupil-teacher ratio*) související mimo jiné s nedostatkem (kvalitních a kvalifikovaných) učitelů;
- nízké platy učitelů;
- nedostatečně kvalitní profesní vzdělávání učitelů;



- neadekvátní školní infrastruktura nebo materiální vybavení (včetně nedostatku učebnic) nebo jejich neefektivní alokace (Majgaard & Mingat, 2012; Moon & Villet, 2017).

Terciární vzdělávání je rovněž jen málo rozvinuté, celkově je hrubá míra zapsaných (*gross enrollment ratio*) v průměru za celý region 9,4 %, oproti světovému průměru 38 %, opět s významnými odlišnostmi napříč zeměmi (například na Mauriciu je 40 %, zatímco v Nigeru 4,4 %) (Gangwar & Malee Bassett, 2020). Výskyt či míra závažnosti výše zmíněných problémů souvisí se stupněm rozvoje konkrétní země, a je tak například mnohem vyšší ve Středoafričské republice či Demokratické republice Kongo, než v Jihoafrické republice nebo na Mauriciu.

### 2.2.3 Stínové vzdělávání

Empirická data o stínovém vzdělávání z této oblasti jsou oproti jiným oblastem vzácná, mnoho zemí tak stále zůstává „bílymi místy“ na komparativní mapě stínového vzdělávání (viz Příloha). Vzhledem k výše popsanému kontextu je to vcelku pochopitelné, často je totiž kvůli dysfunkčnímu státnímu aparátu mnoha zemí problém získat i validní data o formálním vzdělávání, natož o tom stínovém.

Podle dostupných dat se rozšíření stínového vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi značně liší. Bennell (2022) analyzoval data z rozsáhlé kvantitativní studie vzdělávacích systémů sedmi frankofonních zemí západní a střední Afriky. Získaná data byla vzájemně srovnatelná díky shodným metodologickým postupům, dotazník byl určen žákům na konci primární školy, tj. v šestém ročníku, a ptal se, zda v současnosti využívají či dříve využili nějakou formu soukromého doučování. Bennell na těchto datech poukázal na značnou variabilitu mezi zeměmi v míře využívání žáky od 12 % v Čadu, přes 18 % v Kongu, 20 % v Nigeru, 26 % v Burkině Faso, 29 % v Togu, až po 36 % v Beninu nebo Pobřeží slonoviny, 37 % v Kamerunu a 42 % v Senegalu, kterou statisticky vysvětluje odlišnostmi v ekonomické výkonnosti zemí a stupněm rozvoje (čím vyšší HDP per capita a čím vyšší míra urbanizace, tím vyšší je také podíl doučovaných žáků).

Komparativní data o rozšíření stínového vzdělávání přináší i výzkum *Jihoafrického a východoafričského konsorcia pro monitorování kvality vzdělávání* (SACMEQ) sdružujícího anglofonní země Afriky. Data se opírají o reprezentativní kvantitativní dotazníkové šetření se vzorky několika tisíců žáků v každé účastnící se zemi (Pavot et al., 2008). Bray (2021b, s. 17) syntetizoval národní reporty z jednotlivých zemí a let šetření 2007 a 2013 a zjistil, že ve

všech zahrnutých zemích došlo v mezíchase k nárůstu prevalence. Ze zahrnutých anglofonních zemí je soukromé doučování nejrozšířenější na Mauriciu (nárůst o necelých 7 p. b. na 81 % soukromě doučovaných žáků šestých tříd), k velkému nárůstu došlo také v Jižní Africe (o 25 p. b. na 29 % žáků) a v Botswaně (o 29 p. b. na 35 %). Vysoké podíly doučovaných žáků (čtyři pětiny a více) jsou také v Keni (Paviot et al., 2008). V rámci jednotlivých zemí existují nicméně značné geografické rozdíly mezi nižšími územně-správními celky. Například v již zmiňované Jižní Africe platilo za doučování 61 % rodičů v provincii Svobodný stát (bohatá provincie v centrální oblasti JAR, na jejímž území se mimo jiné nachází sídlo jihoafrické justice), oproti provincii Limpopo (nejsevernější provincie a relativně chudá provincie JAR), kde za doučování platilo jen 10 % rodičů žáků v 6. třídě (Chetty et al., 2017, s. 16).

Tahounem poptávky po stínovém vzdělávání v Africe je podle Braye (2021b, s. 25) společenská soutěživost a snaha o mezigenerační mobilitu v kontextu postkoloniálního rozvoje ekonomiky. Spolu s expanzí formálního vzdělávání v mnoha zemích (viz výše) začaly zejména lépe situované rodiny pociťovat, že vzdělávání ve škole není dostatečné. A zatímco mnohé dřívější generace nevnímaly vyšší formální vzdělání jako něco, co by bylo v jejich společenském postavení relevantní, u mnoha současných žáků v zemích subsaharské Afriky se zvyšující se mírou účasti na formálním vzdělávání rozvinuly vyšší aspirace, než by měli jejich rodiče před několika desítkami let (Bray, 2021b, s. 26).

V ekonomicky rozvinutějších (zejména urbanizovaných) oblastech se objevují komerční vzdělávací firmy poskytující soukromé kurzy, nejde ale zpravidla o nadnárodní giganty,<sup>18</sup> ale většinou spíše o menší poskytovatele nejčastěji v „kamenných“ pobočkách s dosahem na lokální trh (Bray, 2021b, s. 18). V oblasti přípravy na přijímací zkoušky jde například o společnost PrepClass v Nigérii nebo Addis Tutors v Etiopii, případně Tutor.NG v Nigérii. Analytici finanční skupiny (Caerus Capital, 2017) ve svém reportu zaměřeném na obchodní příležitosti v oblasti vzdělávání v subsaharské Africe předpovídají velký růst poskytovatelů doplňkových vzdělávacích služeb (včetně poskytování soukromého doučování) ve střednědobém horizontu zejména díky vyšší poptávce po (kvalitním) formálním vzdělávání ve školách, a relativně vysoké selektivitě přijímacích zkoušek na vysoké školy. Současná nabídka soukromého doučování nemůže podle nich tuto rostoucí poptávku, danou také demograficky silnými populačními ročníky, pro které je tento druh neformálního vzdělávání

---

<sup>18</sup> Byť výjimky by se našly, například mezinárodní síť soukromých doučovacích center Kumon má pobočky v Botswaně, Keni, Namibii, Jižní Africe nebo Zambii (<https://www.kumon.org/our-programmes/>).

relevantní, uspokojit, a tato mezera na trhu je tak podle zprávy dobrou investiční příležitostí pro mezinárodní kapitál.

Velmi významnou roli v poskytování stínového vzdělávání hrají zejména v méně rozvinutých oblastech zemí subsaharské Afriky učitelé z běžných škol, kteří si tímto způsobem přivydělávají k relativně nízkým platům a kteří jsou v dané místní komunitě často jediní, kdo má odborné předpoklady pro poskytování jakéhokoli vzdělávání. Velmi často je stínové vzdělávání realizováno na půdě školy, což přináší mnoho výzev a etických problémů. Organizace Human Rights Watch zmiňuje ve zprávě o bariérách ve vzdělávání v Tanzanii, že „rodiče neoficiálně dotují nízké platy učitelů hrazením často povinných nákladů na doučování nebo další vzdělávání nabízené učiteli. ... Tento typ soukromého doučování poskytovaného učiteli je běžný a někdy povinný, podle vypovědí mnoha žáků, kterých se Human Rights Watch dotazoval.“ (Martínez, 2017, s. 47). Rovněž v Gambii je zejména ve vesnických oblastech běžné, že v soboty docházejí „v masovém měřítku“ do školy zejména mladší žáci (ve třetím a pátém ročníku), aby se tam účastnili „studií“ (*studies*) vyučovaných za úplatu stejným učitelem, který je za jejich vzdělávání odpovědný i v regulárním školním vyučování a který je připravuje na národní zkoušky (King, 2012, s. 36). V Keni (v provincii Mwala) je takto soukromé doučování nabízeno ve více než devíti z deseti škol (Munayo, 2015, s. 56–57). Učitelé ale běžně soukromě doučují i v jiných zemích subsaharské Afriky, například v Nigérii (Oyewusi & Orolade, 2014) nebo Zimbabwe (Simbarashe & Mutungwe, 2011). Kromě škol soukromé doučování samozřejmě probíhá i na jiných místech, například u žáků či doučujících doma, nebo na veřejných místech – kavárnách, knihovnách a dokonce i v mešitách či kostelech, a poskytují ho i jiné typy doučujících. Například podle malé studie ve městě Ouagadougou v Burkině Faso tvořili téměř polovinu soukromých doučujících studenti nebo nezaměstnaní, ale jinak kvalifikovaní pracovníci (Ouattara, 2016, s. 205).

Soukromé doučování vlastních žáků, nadto v prostorách školy s sebou přináší množství etických problémů, mimo jiné například otázku, do jaké míry učitelé v jeho důsledku zanedbávají své vlastní povinnosti, ať už záměrně či nezáměrně, dokumentovány jsou i případy, kdy učitelé nutili pod různými pohrůzkami žáky k využívání jejich soukromého doučování a následně uplatňovali vůči nedoučovaným žákům diskriminační postupy, jak ukazují příklady Zanzibaru (Khamis, 2012) nebo Keni (Getange & Obar, 2016). Problematické jsou i případy sexuálního zneužívání. V již zmiňované zprávě organizace Human rights (Martínez, 2017) je popsán případ, kdy dívka v Tanzanii nechtěně otěhotněla se

svým soukromým doučujícím, a podle neformálních pozorování nejde v zemích subsaharské Afriky o ojedinělý případ (Bray, 2021b, s. 45).

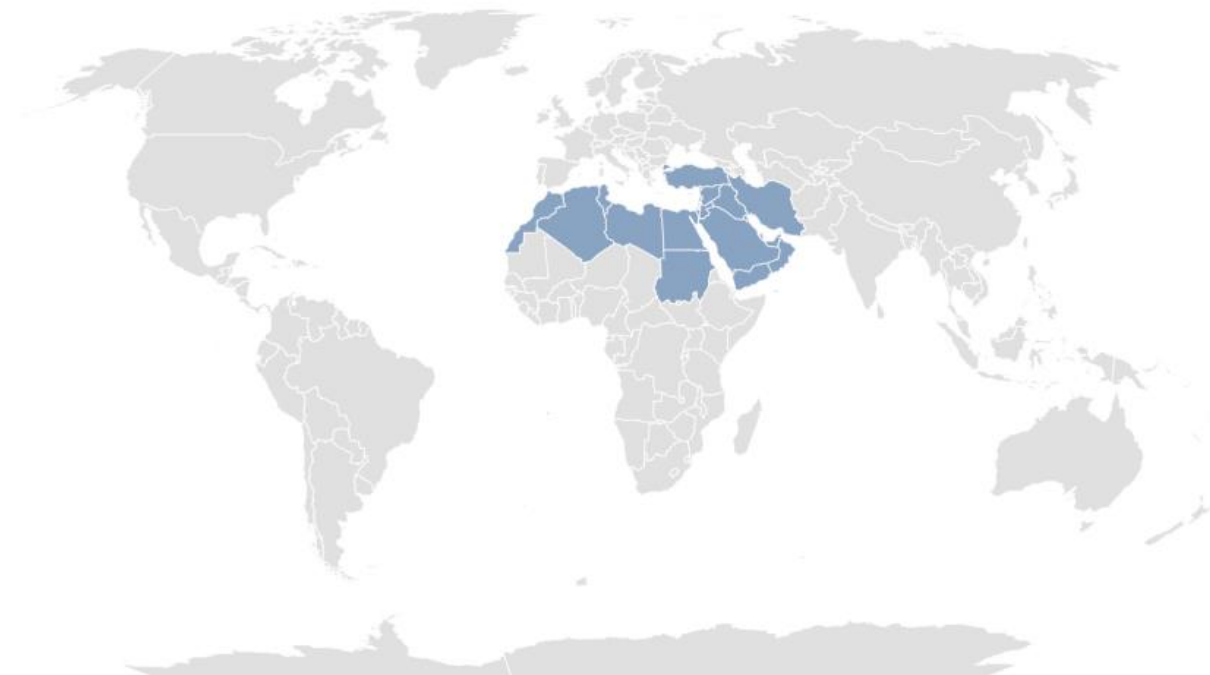
Řada vlád i jednotlivých škol v regionu proto reaguje různými regulacemi – například zákazem placeného doučování v prostorách školy či oficiálním zákazem učitelů poskytovat placené doučování. Například v Eritrei zakázala vláda učitelům nejprve zakládat doučovací centra a později i soukromé doučování jako takové (Sium Mengesha, 2018), podobně i v Gambii (King, 2012). Regulace jsou nicméně často ignorovány nejen učiteli, ale i řediteli škol (Bray, 2021b), neboť jde o o společensky dlouho etablovanou instituci, kterou je obtížné vymýtit nebo omezit bez patřičně silného státního aparátu. Jeho absence je v mnoha zemích (například Demokratická republika Kongo, Středoafriká republika) spolu s ohledem na stupeň jejich rozvoje, ekonomickou vyspělost, bezpečnostní situaci či stav formálního vzdělávání důvodem, proč o základních parametrech tohoto fenoménu a jeho dopadech chybí byť i jen základní informace.

## **2.3 Severní Afrika a jihozápadní Asie (Blízký východ)**

### **2.3.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext**

Blízký východ má unikátní strategickou polohu jako spojnice mezi Evropou, Afrikou a Asií. Geograficky je region velmi rozmanitý, nachází se zde rozsáhlé pouště i vysoké hory s trvalou sněhovou příkryvkou, dlouhé řeky, velká města a značné přírodní bohatství. Region je kolébkou tří světových „abrahamských“ monoteistických náboženství – judaismu, křesťanství a islámu, který v současnosti v regionu dominuje. Tato dominance je spojena s rozšířením arabštiny v muslimských zemích regionu s výjimkou Turecka (turečtina) a Iránu (perština) (White et al., 2011).

Obrázek 11 Severní Afrika a Jihozápadní Asie (Blízký východ)



Zdroj: autor

Země v regionu mají různá politická uspořádání (republiky, monarchie), část z nich má koloniální historii a většina dnešních „národních“ států je velmi mladých. Obdobně jako v Africe totiž i zde došlo k umělému vytváření administrativních hranic na základě tzv. Sykes–Picotovy dohody (1916), která po první světové válce rozdělila sféry vlivu mezi Británií a Francií a dala později vzniknout „národním“ státům, jako je Sýrie, Libanon, či Jordánsko. Výrazné kulturní, ekonomické, politické a také vojenské tenze v regionu dále vyvolává také existence Izraele jako jediné dominantně judaistické země, rozpory existují také mezi sunnitskými a šiitskými islámskými zeměmi či mezi příslušníky jednotlivých odnoží těchto hlavních dvou větví islámu (Marshall, 2018). Geopoliticky významná jsou bohatá naleziště ropy, která jsou však primárně dostupná jen zemím Perského zálivu, což je dalším zdrojem vnitřní nestability regionu a poměrně častých převratů či válek, nezřídka s účastí západních zemí, které mají v regionu své specifické zájmy (White et al., 2013, s. 35).<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Jako několik příkladů ozbrojených konfliktů z posledních dekád (z nichž mnohé dosud probíhají nebo jsou ve fázi „zamrzlého konfliktu“) lze uvést Iránsko-Iráckou válku (1980–1988), Sudánskou občanskou válku (1983–2005), válku v Perském Zálivu (1990–1991), válku v Iráku (2003–2011; 2013–2017), válku v Darfúru (od 2003), Libyjskou válku (od 2011), Syrskou občanskou válku (od 2011), Jemenskou občanskou válku (od 2015) či Tureckou ofenzivu v severovýchodní Sýrii proti Kurdům (od 2019).

Z hlediska ekonomické výkonnosti jsou jednotlivé země regionu velmi heterogenní. Mezi země s nejvyšším HDP na hlavu patří Izrael (51,4 tisíc USD) a Spojené arabské emiráty (36,3 tisíc USD), naopak na opačném konci spektra jsou země jako Jemen (0,7 tisíc USD) či Sýrie (1,3 tisíc USD) (The World Bank, 2023b). Subregion zemí Perského zálivu je relativně bohatý, a je proto přirozeným cílem pracovní migrace ze sousedních i vzdálenějších států. V důsledku toho jsou země Perského zálivu značně multikulturní, s vysokým podílem imigrantů, přesahujícím i tři čtvrtiny z celkové populace (Alrouh et al., 2013). Typickým příkladem jsou Spojené Arabské Emiráty, kde se národnostní složení promítá jak do formálního vzdělávání, tak i do vzdělávání stínového, jak bude vysvětleno dále. Ještě v roce 1980 měly Emiráty 1,01 milionu obyvatel. S rozvojem těžby ropy se ale počet obyvatel od 80. let 20. století rapidně navyšoval a dnes tam žije 10,08 milionu obyvatel. Nicméně občanstvím emirátů se může pyšnit pouze 1,16 milionu z nich, tedy 11,5 % populace, zbývajících 8,92 milionu tvoří rezidenti s jiným občanstvím, nejčastěji indickým, pákistánským, filipínským nebo egyptským. V populaci výrazně převažují muži (72 %) nad ženami (28 %, údaje za rok 2018) (GMI Blogger, 2023).

### **2.3.2 Formální vzdělávání**

Politická nestabilita regionu se negativně promítá i do oblasti vzdělávání. V důsledku válečných konfliktů je podle UNICEFu pravidelné školní vzdělávání, které u nás považujeme za samozřejmé, upřeno až 13 milionům dětí v zemích, které jsou těmito konflikty postiženy, jmenovitě Sýrie, Irák, Jemen, Palestina, Súdán, Jordánsko, Libanon a Turecko. Významné škody utrpěla i infrastruktura, zničeno nebo poškozeno bylo téměř 9 tisíc škol, které není možné pro vzdělávání využívat (UNICEF, 2015). Další ránu dostalo formální vzdělávání v době uzavírek škol během pandemie Covid-19, během kterého více než 40 % žáků v zemích regionu Blízkého východu a severní Afriky (37 milionu dětí a mladistvých), z nichž mnoho z nich bylo již předtím značně znevýhodněných, nemělo možnost distanční výuky zejména z důvodu nedostatečné infrastruktury (technické vybavení, internetové připojení) či nedostatku iniciativy ze strany škol (Bruser, 2021).

Současné silně centralizované vzdělávací systémy navazují na tradici vzdělávání zavedenou koloniálními mocnostmi, severoafrické země (Alžírsko, Maroko, Tunisko) či země Levanty (Libanon, Sýrie) vycházejí z francouzského vzdělávacího modelu, vzdělávací systémy dalších arabských zemí přejaly spíše britský systém s arabštinou jako hlavním jazykem výuky (Akkari, 2015). Ekonomická (a politická) situace se promítá do kvality vzdělávací infrastruktury. Ve vysokopříjmových zemích (jde zejména o země Rady pro

spolupráci arabských států v Zálivu, jejichž hlavním zdrojem bohatství je těžba ropy, tj. Omán, Spojené Arabské Emiráty, Kuvajt, Bahrajn, Katar a Saudská Arábie, ale mezi vysokopříjmové země regionu patří také Izrael) je vzdělávací infrastruktura a její dostupnost srovnatelná s jinými rozvinutými zeměmi. Multikulturní charakter a složení populace se v těchto zemích promítá i do formálního vzdělávání – například v Dubaji, jednom z Arabských emirátů, je více než 90 % škol soukromých nabízejících 17 různých (národních) kurikul (nejčastěji jde o kurikulum Spojeného království či Indie) a vzdělávají se v nich žáci více než 182 národností (Knowledge and Human Development Authority, 2018). Ve středněpříjmových zemích (Maroko, Alžírsko, Tunisko, Egypt, Libanon, Palestina, Jordánsko a Irák) je vzdělávací infrastruktura na celkem dobré úrovni, byť v některých odlehlých či vesnických oblastech je nedostatečná. V nízkopříjmových zemích (Jemen, Súdán) je naopak pro poskytování kvalitního vzdělávání neodpovídající infrastruktura velkou překážkou (Akkari, 2015).

Ačkoli jsou v mnoha zemích regionu výdaje na vzdělávání (měřené jako podíl hrubého domácího produktu) poměrně vysoké (zejména v arabských zemích), výsledky vzdělávání žáků neodpovídají jiným obdobně rozvinutým zemím v jiných regionech. Ukazují to výsledky v mezinárodních srovnávacích testech PISA, kde se země tohoto regionu pravidelně umísťují pod průměrem OECD (Tabulka 4).

*Tabulka 4 Výsledky vybraných blízkovýchodních a severoafrických zemí v šetření PISA 2018 (srovnání s ČR)*

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Turecko	43. (454)	40. (468)	40. (466)
Spojené arabské emiráty	51. (435)	50. (434)	47. (432)
Jordánsko	65. (400)	52. (429)	56. (419)
Katar	61. (414)	58. (419)	61. (407)
Libanon	69. (393)	73. (384)	75. (353)
Saudská Arábie	74. (373)	72. (386)	66. (399)
Maroko	75. (368)	75. (377)	74. (359)

Zdroj: OECD (2019b)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

Mnohé státy regionu dosáhly významných úspěchů v podobě snižování míry negramotnosti či podílu žáků zapsaných ke školní docházce, nicméně významné problémy ve

vzdělávání přetrvávají. Patří k nim velké genderové nerovnosti ve výsledcích vzdělávání a irelevance školního kurikula vzhledem k potřebám ekonomiky (v některých státech, jako například Egypt, mají mladí lidé s vyšším vzděláním dokonce vyšší pravděpodobnost nezaměstnanosti v porovnání s méně vzdělanými). Nedostatečné výsledky vzdělávání lze také dát do souvislosti s nedostatkem kvalitních a kvalifikovaných učitelů, kteří chybí kvůli poměrně nízkým platům a neefektivnímu řízení vzdělávacího systému, který neumí přitáhnout k učitelské profesi vhodné uchazeče (Akkari, 2015). V neposlední řadě se na špatných výsledcích podílí nevhodný způsob výuky založený na šprtání a slepém podřízení se autoritě učitele. Whitaker (2009, s. 17) to komentuje lakonicky: „Jestli to [vzdělávání ve škole] mladé Araby vůbec na něco dobře připraví, tak na přežití v autoritářském systému: prostě namemoruješ to, co říká učitel, vychrlíš to, jako by to byla tvá vlastní slova, a vyhneš se kladení otázek – a nebudeš mít problémy.“

### 2.3.3 Stínové vzdělávání

V **zemích Perského zálivu** (Bahrajnu, Kuvajtu, Ománu, Kataru a Spojených arabských emirátech), které jsou oproti zbytku regionu bohatší a politicky stabilnější, je stínové vzdělávání běžné zejména na vyšším sekundárním stupni kvůli závěrečným zkouškám, ale využíváno je i na nižších stupních vzdělávací soustavy žáky soukromých i veřejných škol, a to zejména v matematice a jazycích. Běžnější je soukromé doučování v městských oblastech a i tam jsou významnými poskytovateli učitelé ve školách. V některých zemích či regionech (např. v Ománu v provincii Muscat) proto bylo poskytování soukromého doučování učiteli zakázáno (Bray & Hajar, 2022a; Bray & Ventura, 2022). Spojené Arabské Emiráty jsou multikulturní zemí s velkým množstvím zahraničních pracovníků a vysokým podílem škol, které vzdělávají podle jiného než emirátského kurikula (viz výše). Dubaj tak nabízí jedinečnou příležitost pro vnitřní komparaci nejen jednotlivých formálních, ale i stínových vzdělávacích systémů. Tohoto úkolu se zhostili Bray a Ventura (2022). V jejich kvantitativním šetření na vyšším sekundárním stupni vzdělávání využilo stínové vzdělávání ve 12 měsících předcházejících šetření 49 % respondentů, nicméně podíl se mezi různými skupinami žáků velmi lišil – zatímco až 70 % žáků vzdělávajících se podle indického kurikula bylo soukromě doučováno, u žáků vzdělávajících se podle kurikul Spojených států, Spojeného království nebo místního Ministerstva školství to bylo jen 38 %. Arabští žáci ve školách vzdělávajících podle kurikul anglofonních zemí poptávali ve větší míře doučování v angličtině, nearabští žáci jiných, než anglofonních škol pak měli větší zájem o doučování arabštiny. Kulturní faktory také ovlivňovaly rysy stínového vzdělávání. Například chlapci



emirátské národnosti ve školách vyučujících podle národního kurikula zpravidla doučování nevyhledávali, neboť si byli vědomi, že mohou jako občané Emirátní profitovat ze štědrého sociálního systému a mezi místními rodinami nevládla vysoká míra soutěživosti (s. 6). Školy se také lišily v rozsahu požadovaného kurikula a míře důrazu na výsledky zkoušek, což vycházelo z jejich domácích kurikul. Podle jednoho z dotázaných ředitelů byl například v anglických školách menší tlak na doučování v porovnání se školami indickými, kde žáci skládají na konci 10. a 12. ročníku standardizovanou postupovou zkoušku CBSE (Central Board for Secondary Education). V neposlední řadě se pak školy lišily výší školného a s ním spojených poplatků, školy s vyšším školným zpravidla nabízely doučování jako nedílnou součást poskytovaného vzdělávání. Školy s nižším školným naopak zpravidla očekávaly, že si žáci doučování zajistí, nebo jim je nabízely za dodatečný poplatek.

Na rozdíl od politicky stabilních a ekonomicky rozvinutých zemí Západu nebo východní Asie, kde jsou dominantními poskytovateli vzdělávací firmy, patří v celém regionu mezi typické poskytovatele buď jen malé organizace, nebo ještě častěji jednotlivci zejména z řad praktikujících učitelů (Bray & Hajar, 2022b, s. 87). Bray s Venturou (2022, s. 6) upozorňují na to, že učitelé imigrující z jiných zemí s sebou importují svoji domácí kulturu, což se promítá i do vzdělávání. Mohou tak do jisté míry reprodukovat problémy svých původních vzdělávacích systémů. Jedním z nich může být „normalizace“ stínového vzdělávání v důsledku jednání učitelů, kteří vytvářejí přímý i nepřímý tlak na žáky, aby využili soukromé doučování, které pak probíhá na půdě školy. Tato praxe je běžná v **severní Africe**, například v Alžírsku nebo Egyptě (Bray, 2021b, s. 22). Sieverding, Krafft a Elbadawy (2019) vysvětlují, že vysoká prevalence stínového vzdělávání v Egyptě vyvěrá ze snahy rodičů získat pro děti kompetitivní výhodu (zejména u náročných standardizovaných zkoušek), z nízké kvality vzdělávání ve školách a právě z neetického jednání učitelů, kteří přímo či nepřímo zvýhodňují jimi doučované žáky, nebo naopak trestají žáky nedoučované, někteří záměrně zanedbávají své učitelské povinnosti a kvalitní výuku pak nabízejí náhradou v soukromém doučování. Obdobně v Tunisku Milovanovich (2014, s. 3) uvádí, že „veřejné školy mají problémy poskytovat vzdělávání efektivně, což živí nedůvěru ve schopnost škol plnit jejich úkoly a potřebu soukromého doučování a jeho všeobecnou akceptaci“. Soukromé doučování je tedy také výsledkem sociálních norem a očekávání. Zároveň upozorňuje na to, že navzdory široce rozšířenému doučování nejsou vzdělávací výsledky tuniských žáků příliš příznivé (s. 27–29). Ke konsolidaci veřejného vzdělávání a zlepšování jeho kvality jistě nepřispěla ani politická nestabilita zemí tohoto subregionu po období tzv. Arabského jara.

Soukromé doučování v **severní a západní části tohoto světového regionu** je ve dvou regionálních mocnostech, **Turecku a Iránu**, rovněž velmi rozšířené. V Turecku dominuje doučování v doučovacích centrech, tzv. dersbane, které zájemce připravují na národní přijímací zkoušky na vysoké školy v Turecku. Jde o školy podobné komerční organizace s profesionálními učiteli (učitelé běžných škol mají zakázáno zde pracovat), které kromě přípravy na testy poskytují i karierní poradenství rodičům a žákům ohledně výběru vhodné univerzity či studijního oboru. Většina těchto center na začátku docházky administruje vstupní diagnostický test a žákům s nejlepšími výsledky nabízí další studium zdarma nebo za snížený poplatek (Berberoğlu & Tansel, 2014, s. 685). Že nejde o marginální fenomén, a to zejména ve městech, ukazuje většina tureckých studií. Ve studii provedené na vzorku středoškolských žáků v Ankaře navštěvovalo soukromé kurzy 97,5 % respondentů (Acarlı et al., 2015, s. 45). K růstu popularity těchto kurzů přispěla mimo jiné i turecká kurikulární reforma účinná od r. 2004 zaměřená na změnu cílů a obsahu vzdělávání směrem k získávání klíčových kompetencí, zároveň však zachovala selektivní přijímací zkoušky na vyšší stupně vzdělávání, které testují znalosti, nikoli kompetence. Kurikulární reforma v Turecku nepřinesla zásadní změnu charakteru těchto přijímacích zkoušek, což s ohledem na změnu charakteru školní výuky vedlo k ještě větší nutnosti spoléhat se na externí přípravu. Důsledkem je situace, kdy doučování není komplementární k formální výuce ve škole, ale vytváří vzdělávací systém per se paralelní ke vzdělávání ve škole s odlišnými vzdělávacími cíli (Altinyelken, 2013; Šťastný, 2013).

Většina výzkumů z této oblasti nepotvrzuje velké genderové rozdíly v míře participace, tj. že by se chlapci účastnili soukromého doučování ve větší míře než dívky. To je možná překvapivé a poněkud kontraintuitivní zjištění, je-li vzata v úvahu dominantní role islámu ve společenském uspořádání a s ohledem na to, že historicky byla v blízkovýchodních zemích zakořeněna preference podporovat formální vzdělávání spíše chlapců, než dívek (Bray & Hajar, 2022b, s. 39). Podle Braye a Hajara (2022a) sice některé studie nacházejí větší prevalenci doučování u chlapců, nicméně většina studií ze zemí tohoto regionu nachází spíše přibližnou genderovou paritu v míře participace a některé studie dokonce naznačují, že se dívky doučují ve větší míře než chlapci (např. v Jordánsku ve veřejných školách nebo v Egyptě). A kromě jednoduchého indikátoru využívá / nevyužívá doučování existují genderové rozdíly ve způsobech či intenzitě doučování. Například v Turecku existuje podle studií přibližná parita v míře participace, nicméně výdaje na doučování jsou vyšší u doučovaných dívek (Özdere, 2021).

Možné vysvětlení lze hledat v postupných proměnách kulturních norem (roli zde může hrát zvyšující se míra vzdělanosti samotných rodičů, v důsledku které jsou některé diskriminující tradice vycházející z ortodoxního náboženství „otupovány“) a také v jednání některých poskytovatelů stínového vzdělávání. Pro ženy a dívky například není kulturně přípustné, aby cestovaly samy, a tak některá doučovací centra například organizují speciální dopravu (svoz a odvoz) dívek z jejich domovů na místo doučování, čímž jim participaci usnadňují (Ali, 2013, s. 111; Bray & Hajar, 2022a, s. 39). Je poměrně dobře známo, že ve výzkumech PISA ve většině zemí dosahují dívky lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti než chlapci, a naopak v matematické gramotnosti dosahují zpravidla výsledků horších. Arabské země patří k jedněm z mála, ve kterých dívky vykazují lepší výsledky než chlapci nejen ve čtenářské, ale i matematické gramotnosti. Rozdíly ve prospěch dívek ve čtenářské gramotnosti jsou v celém výzkumu PISA nejvyšší v Kataru, Spojených arabských emirátech a Saudské Arábii a totéž pak platí o rozdílech v gramotnosti matematické (OECD, 2019a, s. 143, 146). Tyto rozdíly odborná literatura vysvětluje odlišným přístupem ke studiu, odlišnými očekáváním a také institucionálními možnostmi, které zástupci dvou pohlaví v arabské společnosti mají. Bouhlilová a Hentatiová (2022) zjistily, že nejen že ochota a přání se učit (studovat) je v zemích zálivu komparativně nižší než v jiných zemích, ale nadto je ochota k učení (*desire to learn*) mnohem nižší u arabských chlapců než děvčat. Autorky to přičítají právě kulturním faktorům a odlišné struktuře pracovních příležitostí – zatímco pro dívky je škola a vzdělání jedinou šancí, jak si zvýšit sociální status a trochu se emancipovat, chlapci mají na místním pracovním trhu mnoho příležitostí jen z titulu toho, že jsou chlapci, což snižuje jejich motivaci se učit. Na chlapce není v arabských zemích vyvíjen velký tlak, neboť mají na pracovním trhu mnohem větší šance na uplatnění, tedy nejsou tak motivováni ke studiu. Dívky naopak nemají takovou svobodu jako chlapci, kteří mohou volně chodit do společnosti,<sup>20</sup> a tak více času tráví doma pod dohledem rodičů, což jim v důsledku přináší více příležitostí k učení. Lze se proto oprávněně domnívat, že poměrně vysoká participace arabských dívek na soukromém doučování může mít kořeny právě v oněch postojích k učení se a studiu, které jsou dány sociokulturním kontextem.

---

<sup>20</sup>Běžná arabská dívka například nemůže sama cestovat, a tak i například návštěva zoo či restaurace vyžaduje mužský doprovod.

### **Box: Rozvoj stínového vzdělávání v Iránu**

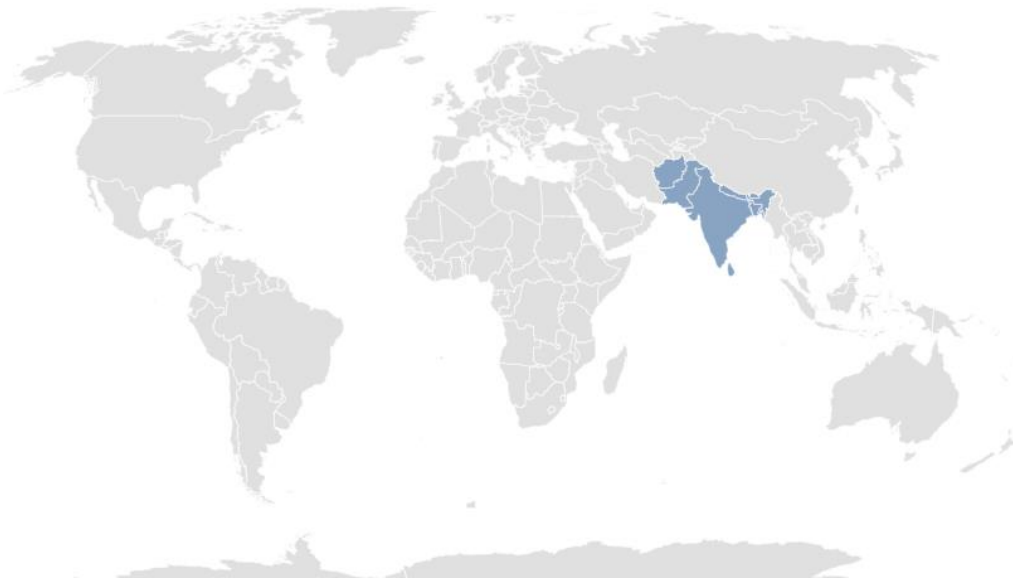
Stínové vzdělávání dlouho nebylo v iránské společnosti příliš rozšířeným fenoménem. Na pozadí ropného boomu v 70. letech 20. století plánoval a do jisté míry i realizoval prozápadní šáh Reza Pahlaví komplexní modernizaci země, v níž v té době byla jen necelá polovina gramotné populace a nedostatečná vzdělávací infrastruktura. Bílá revoluce (1963–1978), jak je jeho reformní program nazýván, dosáhla jistých úspěchů (nejen) v oblasti vzdělávání (např. zvýšení gramotnosti obyvatel), nicméně nebyla dokončena, neboť byl šáh v r. 1979 svržen a vládu převzal Ajatoláh Chomejní. Za jeho teokratické vlády byla přijata nová ústava, podle které mělo být vzdělávání až do konce střední školy povinné a zdarma, což ale implikovalo také to, že soukromé školy a doučující nemohli provozovat svoji činnost, která by podle revolucionářů nebyla v souladu s ideálem rovnosti ve vzdělávání a využívali by ji jen bohatí rodiče. Svoji politiku nicméně musela vláda v následujících dekadách přehodnotit. Jeden z důvodů byl demografický – zatímco prozápadně orientovaný Pahlaví prosazoval v rodinné politice dvě děti jako optimální počet, Chomejní a jeho nástupci v souladu se snahou rozšířit islám prosazovali naopak velmi početné rodiny, což v kombinaci s porevolučním optimismem a vírou v budoucnost přineslo zvýšení porodnosti a značný populační růst – z 34 milionu osob v r. 1979 až na více než 80 milionů v současnosti. Tento bezprecedentní růst však znamenal velkou zátěž pro vzdělávací systém – učitelé byli přepracovaní, museli pracovat na směny a ve velmi početných třídách. Také Iránsko-irácká válka (1980–1988) dlouhodobě odčerpávala finanční (peníze byly přesměrovány do válečného úsilí) i lidské zdroje z veřejného vzdělávacího systému (v důsledku bojů bylo zabito až 3700 učitelů). Učitelský plat nebyl nikterak vysoký a často je učitelé dostávali se zpožděním. Nadto se zvyšoval zájem o terciární vzdělávání, avšak protože poptávka několikanásobně převyšovala nabídku, byl vstup do něj podmíněn složením náročných přijímacích zkoušek (tzv. Conkur). Nedostatečná kvalita formálního vzdělávání spolu s velkou konkurencí na vstupu do terciéru vedla k růstu poptávky po soukromém doučování (v poslední dekádě sice došlo k razantnímu navýšení kapacit institucí terciárního vzdělávání, nicméně konkurence je stále vysoká v důsledku stále vysoké horizontální stratifikace těchto institucí). Všechny tyto faktory pak přirozeně posílily i poptávku po soukromém doučování, které v poslední dekádě výrazně expandovalo a také se diverzifikovalo (volně podle Arani, 2018).

## 2.4 Jižní Asie

### 2.4.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext

Jižní Asie je jedním z nejméně rozvinutých světových regionů z hlediska ekonomické i vzdělanostní úrovně, zároveň ale vykazuje vysokou dynamiku ekonomického i společenského rozvoje. Obrázek 12 ukazuje země regionu – Afghánistán, Bangladéš, Bhútán, Indii, Maledivy, Nepál, Pákistán a Srí Lanku.

*Obrázek 12 Jižní Asie*



Zdroj: autor

Z geografického hlediska je oblast významně ohraničena od svého okolí velkými pohořími Himálaj, Karákóram a Pamír, řekou Amudarjou a Indickým oceánem. Navenek je region z kulturního či politického hlediska relativně homogenní, země regionu do značné míry sdílejí společnou historii – oblast je kolébkou nejstarších civilizací světa, od 16. století je poznamenána evropským kolonialismem, v němž nejvýznamnější roli hráli Britové. Jižní Asie je rovněž nábožensky velmi rozmanitá. Byť je dominantním náboženstvím hinduismus, početné jsou také skupiny lidí hlásících se k islámu, buddhismu či sikhismu. Charakteristický je v tomto regionu velký význam přikládáný rodinným hodnotám, komunitě a soužití v rámci širokých rodin.

Ekonomicky jde (s výjimkou Indie) o jednu z nejzaostalejších oblastí světa. V roce 2021 bylo průměrné HDP zemí regionu na hlavu 2 150 USD, oproti světovému průměru 12 235 USD, přičemž nejnižší bylo v zemích jako Afghánistán, Nepál či Pákistán (do 1500 USD), nejvyšší na Maledivách (10 366 USD). Indie, dominantní země regionu pošilávající

po roli světové mocnosti, je regionální ekonomický gigant a s celkovým HDP přes 4 biliony USD patří mezi pět největších ekonomik světa (The World Bank, 2023d). Země regionu zažívají značný ekonomický růst, jsou nicméně poznamenány značnými příjmovými nerovnostmi. Poslední dostupné hodnoty GINI indexu se u všech zemí regionu pohybují mezi hodnotami 29,3 (Maledivy) a 39,3 (Srí Lanka) (The World Bank, 2023i).

Jižní Asie je domovem pro čtvrtinu světové populace, žije zde 1,9 miliardy lidí, Indie s 1,4 miliardami obyvatel je nejlidnatější zemí světa a v tomto prvenství nedávno překonala Čínu (The World Bank, 2023m). Nacházejí se zde jedny z nelidnatějších městských aglomerací světa – Dillí (přibližně 28 milionů obyvatel) či Bombaj (24 milionů) v Indii, Dháka (20 milionů) v Bangladéši nebo Karáči (15 milionů) v Pákistánu. Podle projekcí Spojených národů populace tohoto regionu dále významně poroste (Gaigbe-Togbe et al., 2022), je zároveň velmi mladá, což představuje, podobně jako v Africe, příležitosti pro další ekonomický rozvoj, ale zároveň otázku, jak těmto masám lidí poskytnout vzdělání a pracovní příležitosti, a také jak se vyrovnat se značnými regionálními rozdíly na různých úrovních rozvoje, zejména rozdíly mezi městskými a vesnickými oblastmi, kde často nejsou dostupné ani základní služby.

#### **2.4.2 Formální vzdělávání**

Přestože v poslední dekádě došlo v mnoha ohledech k pozitivnímu vývoji, vzdělávací systémy v jižní Asii čelí velkému množství výzev. Jak shrnuje Asijská rozvojová banka, klesl sice počet dětí mimo vzdělávání (zejména díky rozvoji v Indii), nicméně stále vzdělávání nedostává přibližně 21 milionu dětí ve věku 8–14 let v tomto regionu (přibližně 12 % z celkové subpopulace). Problémem je, kromě neadekvátní výživy dětí, i velmi nízká celková kvalita formálního vzdělávání ve většině zemí jižní Asie, které mnohdy nezajišťuje potřebnou minimální úroveň kognitivních dovedností a znalostí. Problémem jsou v zemích jižní Asie také značné rozdíly v kvalitě jednotlivých škol, rozdíly v míře participace na vzdělávání a úspěšného zakončování studia (resp. dropoutu) mezi bohatými a chudými, mezi venkovem a městy a mezi chlapci a dívkami, které si země regionu odnášejí jako historické dědictví (Asian Development Bank, 2017). Školství je v regionu komparativně značně podfinancované. Mezi lety 2019 a 2020 byly průměrné vládní výdaje per capita na vzdělávání 358 USD ročně (méně už vynakládaly pouze státy subsaharské Afriky), což činilo jen 5 % toho, co na vzdělávání vynakládají státy Severní Ameriky (11 956 USD). Na vzdělávání vydávají největší podíly svého HDP Bhútán, Maledivy či Srí Lanka, nejméně pak Afghánistán, Nepál či Bangladéš (The World Bank & UNESCO, 2022).

Problémem je také kvalita učitelů a jejich nerovnoměrné rozmístění. Podle dat UNESCO bylo v průměru pouze 77 % učitelů primárních škol a 80 % učitelů sekundárních škol v těchto zemích plně kvalifikováno, přičemž například v Bangladéši je kvalifikován jen přibližně jeden ze dvou učitelů na primární a přibližně jen tři z pěti učitelů na sekundární úrovni vzdělávání (UNESCO, 2021b). Spolu se subsaharskou Afrikou tedy tento region patří globálně k nejméně ekonomicky a vzdělanostně rozvinutým, zároveň však má velký demografický potenciál a prostor pro růst lidského kapitálu.

### 2.4.3 Stínové vzdělávání

Stínové vzdělávání má v Jižní Asii dlouhou tradici. Například na Srí Lance ho explicitně zmiňuje vládní report z roku 1943 (Kanangara, 1943), ve kterém vláda navrhuje neregulovat tzv. soukromé „tutories“, tedy placené „šprtací“ školy v soukromém vlastnictví, které „během odpolední, večerů a víkendů čile obchodují s těmi, kdo lační po úspěchu u zkoušek“ a které na Srí Lance „rostou jako houby po dešti“ (Kapferer, 1975, s. 37). Také v Indii má soukromé doučování dlouhou tradici. Majumdar (2017, s. 274) na základě pátrání v archivech uvádí četné příklady inzerce publikované v indických novinách v Kalkatě na přelomu 19. a 20. století. Zejména bohatší rodiny si najímaly zpravidla chudší, ale schopné univerzitní studenty, kteří dohlíželi na vzdělání dětí a přivydělávali si tak (Nath, 2008, s. 56). Podle reprezentativního celonárodního šetření využívalo koncem 80. let (v r. 1986/87) soukromé doučování 15.3 % žáků či studentů (ve věku 6–24 let) (Azam, 2015). V Myanmaru bylo již v roce 1992 ve vládním reportu popsáno jako „nezbytný předpoklad dokončení sekundárního vzdělávání“, přičemž vývoj k tomuto stavu směřoval po dobu několika předchozích dekád (Bray et al., 2019).

Rozšiřování stínového vzdělávání v této oblasti lze do značné míry přičítat velké konkurenci mezi žáky, náročným high stake zkouškám, nedostatečné kvalitě vzdělávání a z ní pramenící nedůvěře rodičů ve formální vzdělávací systém a také úzkému propojení poskytovatelů se školami. Například Mahmud a Bray (2017, s. 7) v Bangladéši zjistili, že více než tři čtvrtiny rodičů, jejichž děti navštěvovaly soukromé doučování, pocíťovalo ve škole silný konkurenční tlak a více než dvě pětiny dětí ve škole nestíhaly tempo. Indická vláda přijala v roce 2020 novou vzdělávací strategii, která ostře kritizuje vysokou míru rozšíření stínového vzdělávání. Ve vládním dokumentu o něm hovoří jako o „doučovací kultuře“ (*coaching culture*) a dává je do souvislosti se systémem hodnocení, maturit (v indickém kontextu tzv. board examinations) a přijímacích zkoušek. Jako jeden z cílů vzdělávací politiky proto vytyčuje „zaměřovat se na pravidelné formativní hodnocení spíše než na sumativní,

kteře posiluje současnou ‚doučovací kulturu‘.“ (Ministry of Human Resource Development, Government of India, 2020, s. 5). Skutečnost, že se otázka stínového vzdělávání dostala do hledáčku zájmu indické vlády naznačuje, že se v Indii nejedná o okrajový, bezvýznamný fenomén, který by neměl dopady i na vzdělávání ve školách, a bohatá odborná literatura indické provenience toto tvrzení dokládá. Nejčastějšími poskytovateli stínového vzdělávání jsou v Indii kromě učitelů, profesionálů či studentů také velké vzdělávací agentury, které ve zvýšené míře spolupracují s veřejnými školami a učiteli v nich pracujícími.

Dobrou ilustraci implikací takových partnerství nabízí příklad Západního Bengálska na východě Indie. Ve studii Ghoshové a Braye (2020) žáci jako hlavní důvod pro využití doučování uváděli nízkou kvalitu výuky ve škole způsobenou častými absencemi učitelů, vysokým počtem žáků ve třídě (až 70 žáků), nevhodným chováním učitelů k žákům (například vysmívání se) nebo neschopností učitelů odpovědět na věcné otázky k učivu. Zjistili také, že mnohé indické školy plní funkci trhu, tj. místa, kde dochází k výměně informací mezi zájemci a poskytovateli stínového vzdělávání i přímo samotnému doučování. Odpovědi jejich informantů naznačují, že učitelé běžně doučují své žáky po vyučování zneužívajíc tak své mocenské postavení (např. vliv na známkování či na obsah testů), neboť přímo či nepřímo žákům naznačují, že by toto doučování měli využít. Uvádějí příklad žáka, který byl svojí učitelkou ve škole záměrně přehlížen a ignorován, dokud k ní nezačal chodit na soukromé doučování. Učitelé byli ale i aktivně oslovováni mnoha rodiči s žádostí o doučování, neboť pro ně byli nejdostupnější. Soukromé školy v jejich výzkumu spolupracovaly s individuálními doučujícími i vzdělávacími firmami, kterým v prostorách školy umožňovaly placené doučování realizovat. Partnerství doučujících se školou bylo pro poskytovatele doučování prospěšné, neboť legitimizovalo jejich služby a zvyšovalo jejich prestiž. Školy také pasivně podporovaly stínové vzdělávání tím, že bez problému omlouvaly absence žáků, pokud důvodem jejich nepřítomnosti bylo soukromé doučování. Je proto celkem pochopitelné, proč Ghoshová s Brayem již v názvu své studie signalizují, že se indické školy z důvodů uvedených výše v mnoha ohledech stávají „živnou půdou“ (breeding grounds) pro stínové vzdělávání.

Indie, Bangladéš, Pákistán i dnešní Myanmar byly po dlouhou dobu pod britskou koloniální správou, než získaly nezávislost. I v dnešní době tam proto ve společnosti **hraje angličtina prominentní roli**. Jako etnolingvisticky velmi heterogenní region slouží angličtina do značné míry jako lingua franca a nástroj vzájemné komunikace pro obyvatele různých částí tohoto světového regionu. Dostatečné jazykové kompetence v angličtině jsou rovněž základní



podmínkou a předpokladem přístupu k těm nejlepším vzdělávacím i pracovním příležitostem ve stále větším množství oborů (Erling, 2014). Ekonomická návratnost investic do jazykového vzdělávání v angličtině je obecně vysoká (byť ne srovnatelně napříč různými socioekonomickými skupinami obyvatel, například v Indii je nižší mezi ženami, obyvateli venkovských oblastí a také příslušníky kasty „nedotknutelných“ páriů, Azam et al., 2013) a pozitivně ovlivňuje zaměstnanecký status i příjmy, což následně přispívá i k celkovému ekonomickému rozvoji regionu a snižování míry chudoby (Roshid, 2018). Významná role angličtiny se promítá nejen do kurikul ve veřejných školách, ale také do vysoké poptávky po stínovém vzdělávání v tomto předmětu. Například v Bangladéši proběhla v roce 2000 velká reforma výuky cizích jazyků a angličtina se povinně vyučuje od 1. třídy (Chowdhury & Sarkar, 2018, s. 9), angličtina i tak ale stále podle Mahmuda a Braye (2017) patří v Bangladéši k nejčastěji doučovaným předmětům. Kromě toho jejich výzkum dokumentoval také přetrvávající nerovnosti v míře participace dívek a chlapců (v Dháce až 91 % dívek, ale „jen“ 79 % chlapců bylo soukromě doučováno v angličtině) a rozdíly v participaci mezi žáky ve městě a ve venkovských oblastech (85 % žáků v městských oblastech v jejich vzorku využilo stínové vzdělávání v angličtině, ve vesnických pouze 60,7 %).

V neposlední řadě rozvoj moderních technologií a internetového připojení představuje velkou příležitost pro vzdělávací firmy, které soukromé doučování nabízejí online formou za hranicemi svého státu. Zejména Indie je známá tímto tzv. offshoringem, což je podle Ventury a Janga (2010) umožněno unikátním propojením obchodního ducha, vysokou mírou kvality poskytovaných služeb, respektive kvalifikací doučujících, kteří jsou k tomu účelu zaměstnáváni, komparativně nízkou cenou a také značně rozšířenou znalostí angličtiny a schopností se touto řečí domluvit. Pro obě strany, jak poskytovatele, tak příjemce (zpravidla z bohatých západních zemí), představuje oboustranně výhodný obchod.

## **2.5 Jihovýchodní Asie**

### **2.5.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext**

Region Jihovýchodní Asie zahrnuje jedenáct zemí (Brunej, Kambodžu, Východní Timor, Indonésii, Laos, Malajsii, Myanmar, Filipíny, Singapur, Thajsko a Vietnam) nacházejících se v jihovýchodní části Asijského kontinentu (viz Obrázek 13). Jde o region s bohatou historií, kterou v průběhu staletí přímo či nepřímo ovlivňovala Indie či Čína (například ve Vietnamu je dodnes nezanedbatelný vliv konfucianismu, viz kap. 2.7) a své zájmy zde prosazovaly také země Západní Evropy a Severní Ameriky, ať už skrze ekonomické obchodní vztahy, kulturní výměnu či přímo vojenskou přítomností. Kromě

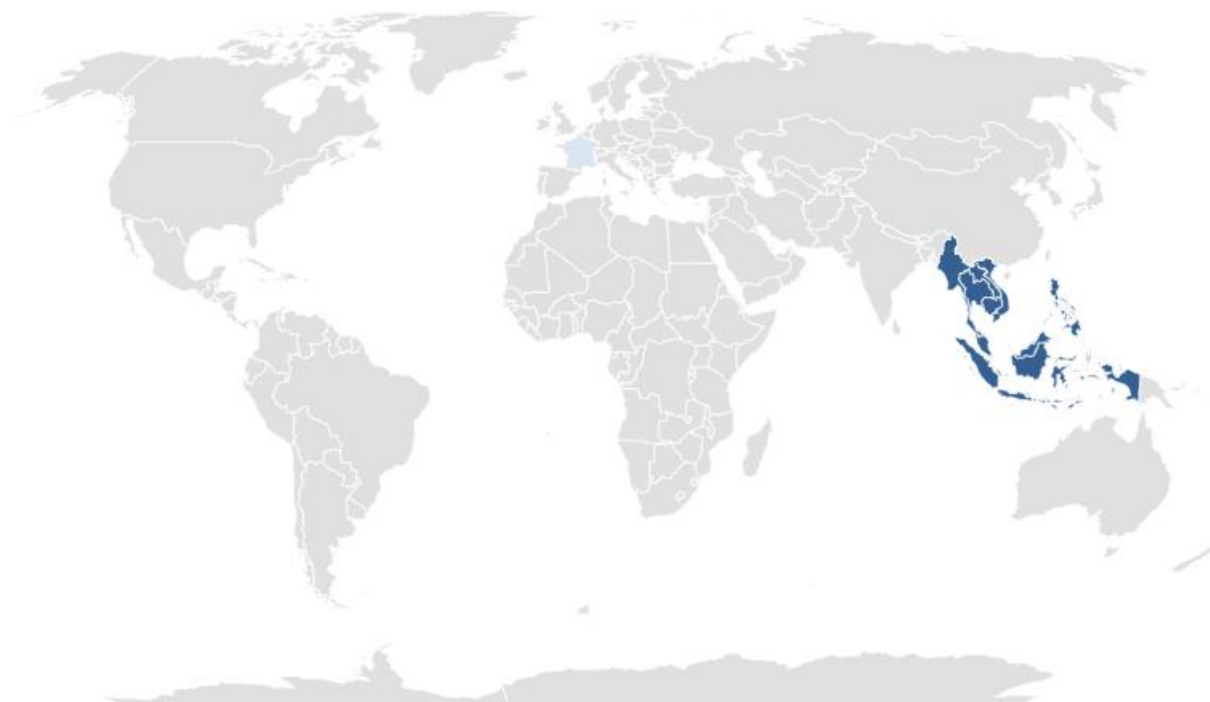
Thajska byly země regionu až do poloviny 20. století pod koloniální nadvládou Nizozemců, Francouzů, Portugalců, Španělů a Britů. Geografie regionu je složitá a země čelí různým přírodním rizikům v podobě tsunami, zemětřesení či sopečné aktivitě.

Země v regionu mají různé politické systémy a způsoby vládnutí od poměrně stabilních a funkčních demokracií (Indonésie, Filipíny, Singapur, Východní Timor) s relativně svobodnými volbami a svobodou tisku či shromažďování až po autoritářské (např. Laos, Kambodža), (polo)vojenské režimy (např. Myanmar) a konstituční (Thajsko) či absolutistickou monarchii (Brunej). Přes tato rozdílná politická uspořádání spolu země regionu úzce spolupracují v rámci organizace Sdružení národů jihovýchodní Asie (ASEAN)<sup>21</sup> v oblasti rozvoje ekonomiky a koordinovaných aktivit v bezpečnostní, kulturní či sociální oblasti s cílem vytvořit společnou regionální identitu a „sdílený kulturní diskurz na regionální (ASEAN) úrovni“ (Abdullah et al., 2021). Etnické či náboženské spory jsou nicméně zdrojem politické nestability v regionu, velkou výzvou je v mnoha zemích také rozsáhlá korupce a nepotismus. Podle organizace Transparency International, která sestavuje tzv. index vnímání korupce, je situace nejhorší v Kambodži (150. místo ze 180 hodnocených států) a Myanmaru (157. místo), který si prošel v posledních desetiletích bouřlivým vývojem, politickými převraty a několika změnami režimů. Kromě Singapuru a Malajsie není nicméně vnímání korupce v jiných zemích regionu o moc lepší (Transparency International, 2022).

---

<sup>21</sup> Členem organizace není pouze Východní Timor, byť se o členství dlouhodobě uchází (Hunt, 2022).

Obrázek 13 Jihovýchodní Asie



Zdroj: autor

S výjimkou Singapuru, který je považován za tzv. ekonomického „tygra“<sup>22</sup> a má světově jedenácté nejvyšší HDP na hlavu, se v regionu nacházejí středněpříjmové (např. Brunej, Malajsie) až nízkopříjmové ekonomiky (např. Myanmar, Východní Timor, Kambodža) z hlediska hrubého domácího produktu na hlavu. Nejvyšší nominální hrubý domácí produkt vykazuje Indonésie (přibližně 4x vyšší než u České republiky). Podle hodnot GINI koeficientu je region charakteristický průměrnými až podprůměrnými příjmovými nerovnostmi, nejvyšších hodnot dosahuje index na Filipínách (42,3) a Malajsi (41,1), nejnižších ve Východním Timoru (28,7, tedy jen o něco málo vyšší než v České republice – 25,3) a Thajsku (35) (The World Bank, 2023a, 2023k).

Nábožensky je region velmi pestrý. Podle výzkumných dat PEW Research (Hackett et al., 2015) v regionu převažuje islám (přibližně 40 % populace) následovaný buddhismem (přibližně 23 %) a křesťanstvím (22 %) a přírodními náboženskými kulty (8 % populace). Zatímco Indonésie, Malajsie či Brunej jsou převážně islámské země, za dominantně křesťanskou lze považovat Východní Timor či Filipíny, v Thajsku je rozšířený buddhismus.

Jihoasijský region je jednou z nejzaldněnějších oblastí světa. V roce 2021 zde žilo 686 milionu lidí, tedy téměř 9 % světové populace (The World Bank, 2023n). Míra

---

<sup>22</sup> Označení používané pro státy s dlouhodobě nadprůměrným ekonomickým růstem.

urbanizace je ale poměrně nízká, tři čtvrtiny populace žije ve vesnických oblastech, to se nicméně obdobně jako v jiných rozvíjejících se zemích postupně mění, byť v některých zemích (Indonésie, Malajsie, Vietnam) existují vládní programy, jejichž cílem je migrace populace do méně obydlených oblastí s cílem podpořit zemědělský sektor (Leinbach, 2023). Vysoká je míra migrace v rámci regionu, přičemž nejčastějšími destinacemi migračních toků je Malajsie a Singapur, kam přicházejí nejčastěji lidé z Myanmaru, Kambodži nebo Filipín. Dochází k proměnám složení a velikosti domácností (snižuje se počet členů domácnosti a eroduje tradiční rozšířená rodina, matky ve stále větší míře nastupují do zaměstnání), roste míra urbanizace a zvyšuje se kupní síla obyvatel (Sharma et al., 2016).

### **2.5.2 Formální vzdělávání**

Národní veřejně financované vzdělávací systémy jednotlivých zemí se etablovaly poté, co země regionu získaly politickou nezávislost, a jejich cílem bylo zajistit příznivé podmínky pro ekonomický růst a podpořit budování národních identit prostřednictvím výuky v národním (v případě Singapuru oficiálním) jazyce a společného kurikula. Zároveň formální vzdělávání ovlivnily procesy globalizace, které začleněním regionu do globální ekonomiky v jihovýchodní Asii zvýšily poptávku po kvalifikované pracovní síle, vedly k decentralizaci, privatizaci a komodifikaci vzdělávání a zejména na úrovni terciéru k internacionalizaci formálního vzdělávání (Guan, 2017, s. 1–2). Na přelomu tisíciletí byly podobně jako v jiných regionech zaváděny reformy vzdělávání s cílem zajistit tranzici směrem ke znalostním ekonomikám. Vzdělávací reformy v posledních 30 letech proběhly ve všech zemích ASEANu, v některých jich bylo v období od roku 1995 realizováno dokonce několik (v Indonésii, Malajsi nebo na Filipínách minimálně dvě, v Singapuru dokonce čtyři, UNESCO, 2014). Například v Singapuru byl zaveden reformní program „Myslicí školy, učící se národ“. Vizionářská reforma tehdejšího ministra školství Goh Chok Tonga měla za cíl reformovat kurikulum s cílem posílit získávání kompetencí potřebných pro život v 21. století na úkor memorování. S tím byla spojena i snaha posílit roli učitelů a jejich profesního rozvoje tak, aby každá škola byla vnímána jako vzor učící se organizace. Školám a učitelům byla také svěřena vyšší míra autonomie (Norrudin, 2018). Veřejné vzdělávání je v zemích regionu relativně podfinancované, země jako Myanmar či Laos na ně vynakládají méně než 2,5 % svého HDP, Kambodža, Indonésie a Singapur mezi 2,5 % a 3 %, u zbývajících zemí regionu nepřesahuje 4,2 % HDP. Pro srovnání – vládní výdaje České republiky na vzdělávání v roce 2019 činily 4,5 % HDP (The World Bank, 2022b).

Z hlediska vzdělávacích výsledků (měřených výzkumem PISA 2018) se země v jihovýchodní Asii extrémně liší. Nachází se zde Singapur, jehož žáci se umístili na druhém místě ze 79 účastnících se zemí, a Vietnam, výsledky jeho žáků patří k vysoce nadprůměrným zejména v přírodovědné gramotnosti (4. místo), ale také Filipíny či Indonésie, které se ve všech třech sledovaných gramotnostech umístily nejlépe na 71. příčce, tedy na posledních místech. Podprůměrných výsledků ve všech sledovaných gramotnostech dosahují také žáci v Malajsii, Bruneji a Thajsku.

*Tabulka 5 Výsledky vybraných jihovýchodoasijských zemí v šetření PISA 2018 (srovnání s ČR)*

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Singapur	2. (569)	2. (551)	2. (549)
Vietnam	24. (496)	4. (543)	13. (505)
Malajsie	48. (440)	49. (438)	57. (415)
Brunej	52. (430)	51. (431)	60. (408)
Thajsko	58. (419)	54. (426)	67. (393)
Indonésie	72. (379)	71. (396)	73. (371)
Filipíny	77. (353)	78. (357)	78. (340)

Zdroj: OECD (2019b)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

Variabilita panuje i v mnoha jiných ukazatelích. Mezi zeměmi se značně liší míra gramotnosti dospělých – zatímco v Bruneji či Singapuru je téměř stoprocentní, v Laosu či Kambodži dosahuje nejvýš 85 % (ASEAN, 2020, s. 13). Počet žáků na jednoho učitele v primárním vzdělávání osciluje mezi 45 v Kambodži po 10 v Bruneji, v sekundárním vzdělávání mezi 28 v Thajsku a 9 v Bruneji a podle predikcí expertů Asijské rozvojové banky budou v důsledku pandemie Covid-19 a odlišných politických odpovědí na ni tyto rozdíly mezi zeměmi v regionu dále narůstat (Basu Das & Narayanan, 2022, s. 6). Rozdíly panují i v učitelských sborech a jejich charakteristikách. Zatímco v zemích jako Filipíny, Malajsie, Myanmar či Vietnam má většina učitelů vysokoškolské vzdělání, v Laosu či Kambodži je to spíše výjimkou (UNICEF, 2022). Analytici firmy ValueChampion zjistili, že se průměrné platy učitelů sekundárních škol v relaci k HDP zemi od země velmi liší. Nejvyšší plat pobírali thajští učitelé (173 % HDP per capita), následovaní filipínskými (124 %) či malajskými (102 %) a indonéskými učiteli (99 %), relativně nejhůře byli placeni vietnamští učitelé (71 % HDP per capita) (Kang, 2019). V jejich výzkumu nefigurovali Myanmar ani Kambodža, tam

nicméně platové podmínky učitelů nejsou dobré a v této souvislosti jsou zdokumentovány případy neetického chování směřujícího k vlastnímu obohacení nad rámec základního platu (Brehm, 2016).

### 2.5.3 Stínové vzdělávání

Společným rysem stínového vzdělávání v regionu je jeho značná rozšířenost spojená s celkovým ekonomickým rozvojem a znalostní ekonomikou vyžadující kvalifikovanou a také jazykově zdatnou pracovní sílu. Například v ekonomicky rozvinutém Singapuru jde o všudypřítomný fenomén, kdy 7 z 10 rodičů posílá své děti na soukromé doučování (Davie, 2015), a tedy je de facto považováno za „normu“ pro děti školního věku“ (Christensen, 2021). Oproti tomu je ale rozšířený i v ekonomicky málo rozvinutých zemích. Například v Myanmaru realizovali Bray, Kwoová a Kobakhidzeová (2019, s. 41) výzkum na školách v Rangúnu a okolí a na vzorku žáků z osmi škol (celkem n = 1637) zjistili, že je v posledních dvanácti měsících využilo celkově 85 % žáků 9. a 11. ročníků. V jiném výzkumu z Kambodži bylo zjištěno, (Johnson, 2020) Na Filipínách provedený výzkum ukázal, že stínově se vzdělávalo 46,5 % žáků primárních a sekundárních škol (de Castro & de Guzman, 2010),<sup>23</sup> v Kuala Lumpur (hlavním městě Malajsie) zjistila studie na 1600 žácích z osmi škol prevalenci 88 % (Tan, 2011).

Na druhou stranu se ale v jihovýchodoasijském regionu stínové vzdělávání značně liší v tom, co je zdrojem po jeho poptávce a také kdo je poskytuje. Brehm (2018) analyticky rozlišuje dvě situace, které v tomto regionu nastávají. V prvním případě typickém pro Kambodžu, Myanmar nebo Laos jsou iniciátorem stínového vzdělávání zejména učitelé, kteří se snaží přilepšit k příjmům ze svého zaměstnání, a je často obtížné rozlišit, kdy končí běžná výuka a začíná soukromé doučování. V Kambodži je stínové vzdělávání široce rozšířené (podle Braye et al., 2016 je využívalo až 82 % žáků v posledních třídách nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání) a je v kambodžské společnosti až „nekriticky“ přijímanou sociální normou (Brehm, 2021). Poplatky rodičů učitelům za doučování se staly nedílnou součástí oficiálně bezplatného formálního vzdělávání. Učitelé běžně poskytují placenou výuku v prostorách škol po skončení běžného vyučování, aby si přivydělali. Poptávku žáků po jejich službách sytí nejen národní zkoušky v 9. a 12. ročníku, ale také přímo jejich vlastní učitelé různými nekalými praktikami – například tím, že v běžné školní výuce záměrně nevyučují obsahy potřebné ke zvládnutí zkoušek a vyžadují pak po svých žácích účast na jejich placené

---

<sup>23</sup> Výzkumný vzorek byl ale omezen na střední část Filipín a školy ve větších městech.

výuce. Jejich přístup k výuce a povinnostem vyplývajícím z profese učitele je v běžné školní výuce zcela odlišný od jejich působení v soukromém doučování – například učivo vysvětlují záživněji či ve větší míře detailu v soukromých hodinách. Žákům v běžných hodinách také dávají více domácích úkolů, čímž jim, na rozdíl od jejich soukromě doučovaných spolužáků, zbyde méně času na přípravu na zkoušky (Bray et al., 2016; Brehm & Silova, 2014). Z hlediska skrytého kurikula (Bray et al., 2018) si pak kambodžští žáci odnášejí poznatek, že tato forma jednání je běžná a normální, což je později v důsledku internalizace těchto hodnot může v dospělosti vést k replikaci tohoto chování. Vysvětlovala by se tím vysoká míra vnímání korupce, jak bylo zmíněno v kapitole o kontextu tohoto regionu. Situace vyvěrající ze slabého státu a nízké akontability učitelů je tak zde podobná té, která byla popsána v kapitolách o Subsaharské Africe a Blízkém východě.

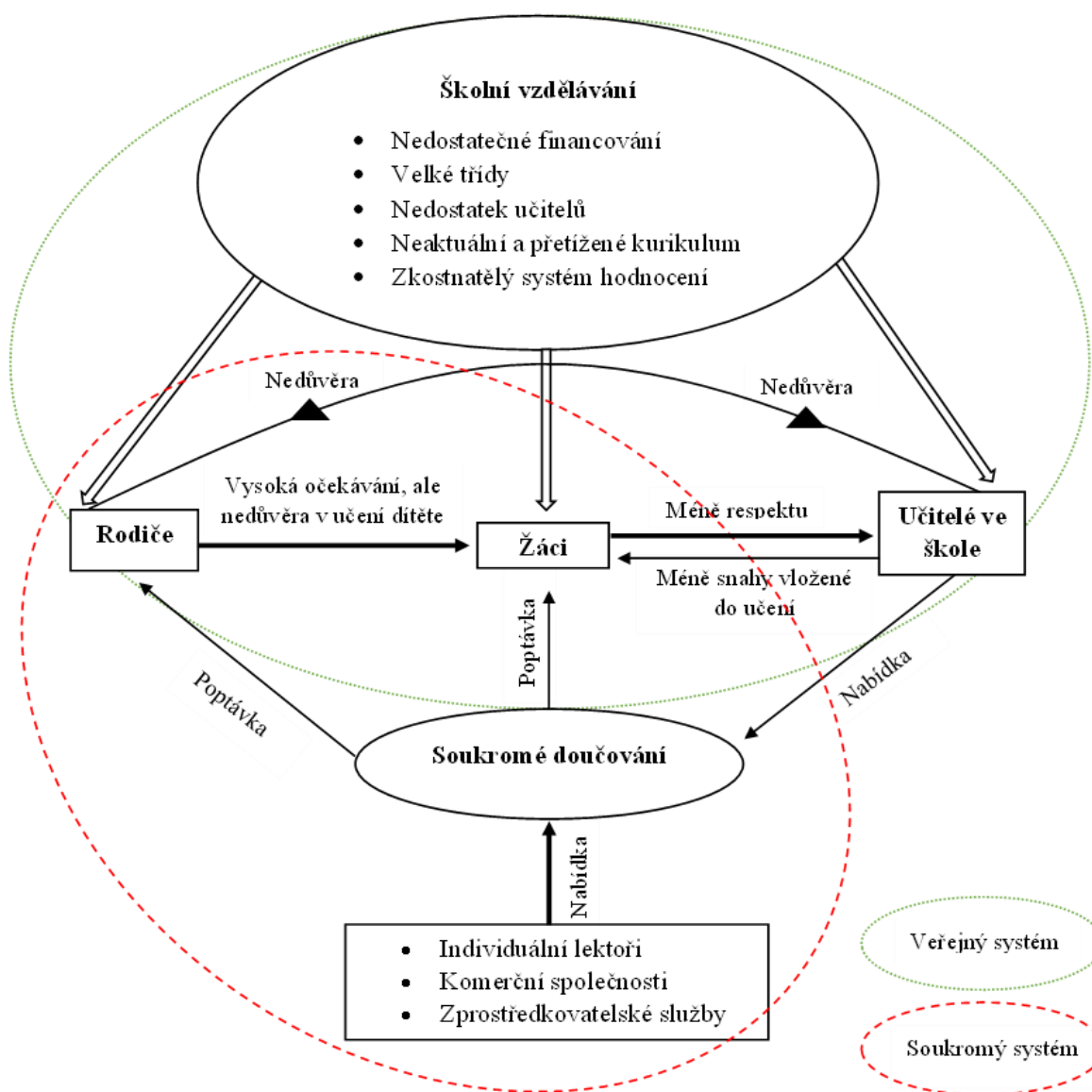
Dlužno dodat, že kambodžská vláda si je problému vědoma a podniká různé kroky. Restrikce ve formě zákazu učitelům poskytovat stínové vzdělávání se nicméně setkaly s odporem a ignorací ze strany učitelů a ze strany škol ani státu nebyla síla ani ochota tyto restrikce vymáhat. Vláda tak od roku 2015 přistoupila k jinému způsobu řešení, kdy začala podporovat vznik „škol nové generace“, které jsou částečně spolufinancované rodiči a které získaly mnohem více autonomie v mnoha oblastech (včetně náboru učitelů, kteří musí pravidelně podstupovat rigorózní kritériální hodnocení a systematicky pracovat na svém profesním rozvoji), ale pod podmínkou přísného dodržování pravidel, včetně právě zákazu poskytování stínového vzdělávání, přičemž důsledkem jejich nedodržování může být i ztráta akreditace celé školy. Tato reforma byla iniciována s explicitním cílem eliminovat soukromé doučování ve veřejných školách, a dle prvních empirických poznatků byla vcelku úspěšná – učitelé v těchto školách skutečně přestali stínové vzdělávání poskytovat a po svých žácích vyžadovat, nicméně neznamená to, že by je žáci, respektive rodiče přestali vyhledávat. Zdá se nicméně, že ve školách nové generace již není taženo nabídkou, ale poptávka po něm pramení z jiných zdrojů (Nhem & Kobakhidze, 2022).

### **Box: Stínové vzdělávání v Myanmaru**

Myanmar (Barma) prošel od 19. století turbulentním politickým vývojem, kdy si země nejprve po více než století trvající britské nadvládě vybojovala v roce 1948 nezávislost. Po převratu v roce 1962 převzala moc vojenská junta (Revoluční rada). Ve druhé dekádě 20. století došlo k jistým demokratizačním procesům a v roce 2010 proběhly volby. Zejména období od voleb v roce 2015 bylo příznačné významnými reformami ve vzdělávání s cílem zlepšit jeho kvalitu a spravedlivost. V roce 2021 došlo nicméně opět k dalšímu vojenskému převratu a vítězové voleb z roku 2020 byli odstaveni od moci. Politická nestabilita se tak promítá i do veřejného sektoru a služeb zajišťovaných státem, kam spadá i formální vzdělávání. I když došlo v posledních letech k jistým zlepšením, stále je myanmarské školství poznamenáno podfinancováním a nízkou mírou akontability. Veřejný a stínový sektor vzdělávání se pak běžně prolínají (Bray et al., 2019). Liuová s Brayem (2020a) dokumentují, že barmští rodiče mají od svých dětí vysoká očekávání, ale také si uvědomují, že nabídka vzdělávacích míst na univerzitách je omezená. Obecně nevěří, že by vzdělávání ve škole mohlo uspokojit vzdělávací potřeby jejich dětí, zároveň jsou si vědomi obtížných podmínek, které učitelé pro svoji práci mají (přeplněné třídy, nízké platy), a kvalitu výuky ve veřejné škole vnímají jako nesrovnatelnou s kvalitou doučování, i když je poskytuje stejný učitel. Na důvěryhodnosti veřejného vzdělávání jistě nepřidá ani skutečnost, že vládní regulace a zákazy poskytování doučování učiteli jsou běžně obcházeny a porušovány jak z iniciativy doučujících učitelů, tak z iniciativy poptávajících rodičů. Mechanismy, jakými nedůvěra ve vzdělávací systém prohlubuje tendence rodičů vyhledávat stínové vzdělávání, blíže dokumentuje i *Obrázek 14*.



Obrázek 14 Vztahy mezi školním vzděláváním a soukromým doučováním v Myanmaru



Zdroj: Liu & Bray (2020a, s. 12)

Druhá situace nastává podle Brehma (2018) v zemích, jako jsou Singapur, Thajsko či Filipíny. Soukromé doučování je poskytované spíše vzdělávacími společnostmi a stalo se legitimní součástí sektoru služeb v národní ekonomice. Je úzce spojeno se školním kurikulem a zkouškami. Současný singapurský vzdělávací systém je založený na meritokracii a časné diferenciaci vzdělávacích drah. Již primární školy jsou de facto horizontálně diferencované (existují školy prestižní a méně prestižní) a i na vyšších úrovních vzdělávacího systému si

žáci vybírají různě akademicky náročné cesty. Protože o umístění do konkrétní školy se rozhoduje v přijímacích zkouškách, je singapurský vzdělávací systém velmi kompetitivní, a velká míra selekce vede k narůstání obtížnosti těchto zkoušek. Nepoměr mezi tím, co se učí ve škole, a z čeho se dělají zkoušky, pak vytváří tlak na rodiče, aby platili za doučování a tlačili na děti, aby se učily více než jejich vrstevníci (Crehan, 2022, s. 112–115, 127–128). Svoji roli vykoná také sociální tlak. Soukromé doučování navštěvuje většina dětí, ale jen menšina rodičů se domnívá, že toto doučování má nějaký dopad na vzdělávací výsledky jejich dětí (Davie, 2015). Tento zjevný rozpor vysvětluje Brehm (2018) tím, že v podmínkách silně diferencovaného vzdělávacího systému Singapuru je kvalitní a prestižní vzdělání typickým pozičním statkem, tedy takovým, jehož hodnota se odvozuje od exkluzivity a výhodnosti pro jeho vlastníky. Soukromé doučování vnímané jako hlavní cesta k získání takového pozičního statku indikuje ochotu podřít se národní rétorice přežití ve znalostní ekonomice. Stínové vzdělávání (jeho kvalita i kvantita) se pak samo o sobě stává pozičním statkem a jeho hodnota se odvíjí také od toho, že i ostatní lidé (rodiče) vědí, že je dítětem využíváno. Brehm (2018) se proto domnívá, že i když se stínové vzdělávání v Kambodži a Singapuru (jako typických příkladů dvou odlišných situací stínového vzdělávání v tomto regionu) liší, mají jedno společné, a sice že příčina existence stínového vzdělávání spočívá spíše v sociální, než v ekonomické rovině.

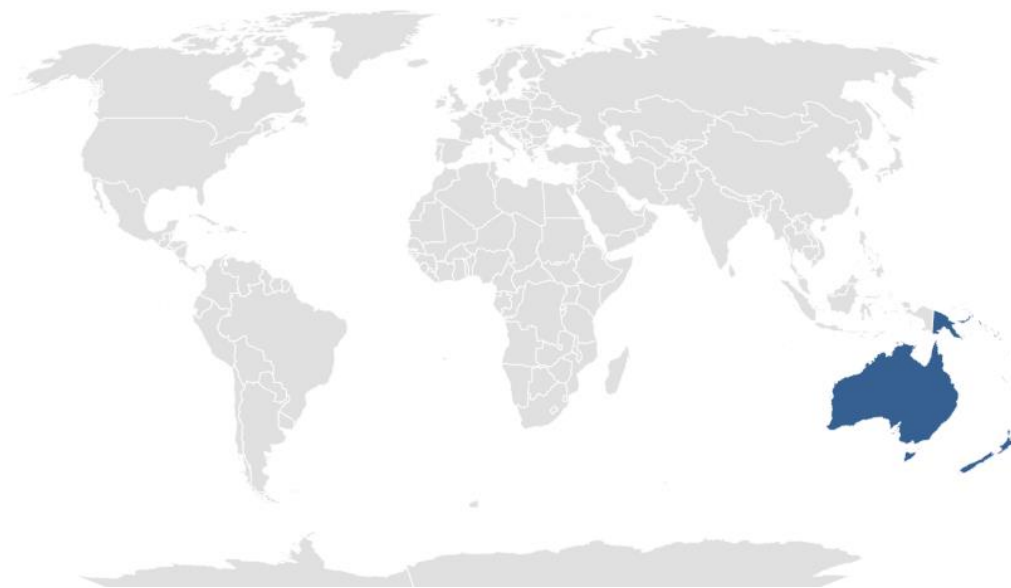
Společným jmenovatelem stínového vzdělávání v regionu je (podobně jako v Jižní Asii) také jeho časté zaměření na angličtinu. To vyplývá ze snahy ASEANu transformovat svá hospodářství ve znalostní ekonomiky s účastí na globální ekonomice, k čemuž je znalost angličtiny nezbytná (v Singapuru je dokonce jedním z oficiálních jazyků, na Filipínách se běžně používá v úředním styku). Například v Thajsku je angličtina také předmětem přijímacích zkoušek a doučována je již od útlého věku, což lze do značné míry přičítat i nízké kvalitě výuky ve školách a nedostatku příležitostí k jejímu procvičování (Charoenroop, 2021).

## **2.6 Oceánie**

### **2.6.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext**

Region Oceánie (Obrázek 15) zahrnuje Nový Zéland, Austrálii a přes 20 000 tichomořských ostrovů seskupených do tří samostatných subregionů Melanésie (tedy v pojmenování západními kolonizátory „černé ostrovy“ podle barvy kůže jejich obyvatel), Polynésie („mnoho ostrovů“) a Mikronésie („malé ostrovy“).

## Obrázek 15 Oceánie



Zdroj: autor

Nacházejí se zde jak velmi rozvinuté a bohaté ekonomiky vyznačující se vysokou životní úrovní obyvatel (Austrálie v roce 2021– 59,9 tisíc USD per capita, Nový Zéland – 48,8 tisíc USD per capita), tak i méně rozvinuté nízkopříjmové státy (např. Papua Nová Guinea – 2,9 tisíc USD per capita, Tuvalu – 5,3 tisíc USD per capita, Vanuatu – 3,1 tisíc USD per capita) (The World Bank, 2022a). Austrálie je samostatným kontinentem a nejrozsáhlejší a politicky nejvlivnější zemí regionu. Příjmové nerovnosti patří podle posledních hodnot GINI indexu v celém regionu spíše k nadprůměrným (The World Bank, 2023g).

Kolonialismus významně ovlivnil a proměnil kulturu a civilizaci původních obyvatel Oceánie (Aboridžinců v Austrálii, Maorů na Novém Zélandu atd.). V Austrálii se britští kolonizátoři snažili v co největší míře reprodukovat svoji původní kulturu a vazby na geograficky bližší Asii spíše omezovali. Projevovalo se to například i ve snaze limitovat imigraci ze sousedních asijských zemí a naopak podporovat imigraci z Evropy (neformální „politika bílé Austrálie“). Ve druhé polovině 20. století dochází po druhé světové válce k velké imigrační vlně a rapidně se zvyšuje počet obyvatel včetně nově příchozích z Asie (White et al., 2011), kteří v současnosti tvoří 10,4 % australské populace, tj. dvě pětiny všech Australanů nenarozených v Austrálii, a pocházejí zejména z Číny a Indie (Song & Maree, 2021). Od 90. let 20. století pak dochází k obratu a až do současnosti má Austrálie poměrně přísnou imigrační politiku (například nelegální migranti jsou před dokončením imigračních legislativních procedur internováni ve sběrných táborech na Nauru). Populace, která

v současnosti dosahuje téměř 26 milionů a od roku 1960 se zvýšila téměř 2,5 krát (The World Bank, 2022d), je na území Austrálie rozmístěna velmi nerovnoměrně, zejména podél pobřeží, zatímco rozsáhlé vnitřní části Austrálie jsou neobydlené (White et al., 2011, s. 262). Austrálie i Nový Zéland jsou součástí Commonwealthu.

Celkem 22 nezávislých států Melanésie, Polynésie a Mikronésie lze charakterizovat velmi odlišnými kulturními, historickými, zeměpisnými či přírodními podmínkami, výsledkem čehož jsou značně odlišné úrovně ekonomického a lidského rozvoje. Na druhou stranu ale sdílejí také mnoho společných výzev: jejich ekonomiky jsou malé a fyzicky vzdálené globálním trhům, jsou značně závislé na úzkém okruhu exportních komodit (zejména ryb, zemědělských produktů, dřeva) a dovozu mnoha základních surovin, jsou značně náchylné k přírodním katastrofám typu tsunami, a populační růst není úměrný místním kapacitám, což vede ke značné míře emigrace zejména do zemí bývalých kolonistů (Coxon, 2020).

### 2.6.2 Formální vzdělávání

Jako ekonomicky rozvinuté země mají Austrálie a Nový Zéland také kvalitní formální vzdělávací systémy. Obě země se v žebříčcích PISA pravidelně umísťují v první třetině zúčastněných zemí (viz Tabulka 6) a populace dosahuje vysokého formálního vzdělání. Podíl mladých ve věku 25–34 let bez vyššího sekundárního vzdělání dosahuje 9 % v Austrálii a 13 % na Novém Zélandu (v ČR je to 8 %), terciárního vzdělání dosáhlo 49 % dospělých ve věku 25–64 let v Austrálii a 40 % na Novém Zélandu (v ČR 25 % v roce 2021) (OECD, 2021, s. 41–42).

Tabulka 6 Výsledky vybraných zemí v Oceánii v PISA 2018

	Matematická	Přírodovědná	Čtenářská
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Austrálie	30. (491)	16. (503)	17. (503)
Nový Zéland	28. (494)	13. (508)	11. (506)

Zdroj: OECD, (2019b)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

Charakteristické pro australský i novozélandský vzdělávací systém je komparativně vysoká míra privatizace, tedy vysokého zastoupení soukromého sektoru v oblasti vzdělávání. Například na úrovni ISCED 2 je v Austrálii zapsáno ve školách zřizovaných soukromým subjektem zapsáno 86 % žáků, na Novém Zélandu je to dokonce 99 % žáků (v ČR jde o zanedbatelné množství – pouhá 4 %) (OECD, 2021, s. 171), ovšem do této statistiky jsou

zahrnuty i školy, které jsou podporovány z veřejných prostředků a rodiče na ně přispívají formou (sníženého) školného. Obě země nicméně komparativně vykazují nejvyšší soukromé výdaje na vzdělávání v institucích ne-terciární úrovně – celkem 16 % celkových výdajů v Austrálii, na Novém Zélandu 17 % (pro srovnání v ČR je to 8 %) (OECD, 2021, s. 259).

Vzdělávací systém v Austrálii jako federaci šesti států a dalších oblastí je značně decentralizovaný, regulace a financování vzdělávání je primární zodpovědností jednotlivých států a teritorií, které se řídí sdíleným rámcem národních politik. Většina australských škol má podle výsledků výzkumů PISA příznivé prostředí pro vyučování a učení. Vzdělávací systém vykazuje také běžnou míru spravedlivosti ve vzdělávání (tj. nižší než průměrný podíl žáků dosahujících nízkou úroveň kompetencí a také průměrnou míru závislosti výsledků žáků na socioekonomickém statusu, OECD, 2013, s. 6), nicméně v důsledku významné role výběru školy je mnoho škol zejména ve větších městech více či méně segregovaných podle socioekonomického statusu žáků (Rowe & Lubienski, 2017). Kromě placeného komerčního stínového vzdělávání je ve školách v Austrálii i na Novém Zélandu běžné, že školy, respektive učitelé doučují své žáky v případě potřeby zdarma, nabídka pomoci je také k dispozici žáků od dobrovolnických organizací či skrze různá vládou sponzorovaná schémata obdobná *No child left behind* v USA (Doherty & Dooley, 2018).

Srovnatelné výsledky vzdělávání států v Melanésii, Mikronésii a Polynésii známy nejsou, neboť se výzkumu PISA neúčastní žádný z nich. Regionálně je nicméně realizován srovnávací výzkum PILNA (Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment), kterého se v roce 2021 účastnilo přes 40 tisíc žáků čtvrtých a šestých ročníků. Z výzkumu vyplynulo, že většina žáků šestého ročníku dosahuje požadované úrovně znalostí a dovedností v matematice i čtenářské gramotnosti, a že dívky dosahují obecně lepších výsledků než chlapci. Naprostá většina (95 %) žáků byla vzdělávána učiteli, kteří byli spokojeni a hrdí na svoji práci, nicméně pouze 75 % žáků bylo vyučováno učiteli, kteří byli spokojeni se svým platem (PILNA, 2021).

### **2.6.3 Stínové vzdělávání**

Stínové vzdělávání v Oceánii je zmapováno především v Austrálii, kde však kromě dat z výzkumu PISA dosud nejsou dostupná žádná jiná kvantitativní data získaná od reprezentativního vzorku žáků o míře rozšíření stínového vzdělávání či jiných charakteristikách, k dispozici jsou spíše kvalitativní studie. Podle dat PISA 2012 (Enrich, 2020) využilo placenou výuku organizovanou nějakou komerční vzdělávací firmou 9,5 % žáků, a hodiny doučování poskytované jednotlivci (ať placené, či neplacené) 18,3 % žáků. Jde tedy komparativně o poměrně nízkou míru prevalence, což lze do jisté míry vysvětlit relativně

vysokou kvalitou vzdělávacího systému (dokumentovanou výše uvedenými výsledky v PISA testech). Nicméně trendy jsou podle australských výzkumníků znalých místní situace (Doherty & Dooley, 2018; Forsey, 2013) neúprosné. V Austrálii dochází dlouhodobě k vzestupu zájmu o stínové vzdělávání, a to zejména ze strany středostavovských rodičů. Jejich poptávka je do značné míry tažena a podporována nabídkou – poskytovateli, kteří své služby mnohdy agresivně inzerují. Dohertyová a Dooleyová (2018) zdokumentovaly například jak v Austrálii poskytovatelé stínového vzdělávání inzerují ve spolupráci se školami ve školních newsletterech. Narativ komunikovaný v těchto inzerátech, nadto legitimizovaný použitým médiem, apeluje na rodiče a jejich odpovědnost za vzdělávací výsledky žáků, čímž je tlačí do investic do stínového vzdělávání, a to se pak stává normalizovanou a legitimizovanou institucí, která je považována za zcela běžnou součást vzdělávací zkušenosti. V návazném výzkumu (Briant et al., 2020) autorky doložily, že poskytovatelé na australské rodiče vyvíjejí nepřímý „nátlak“ formou emocionálních výzev skrze „svědectví“ – verbalizované zkušenosti rodičů využívajících jejich služeb, která padají na úrodnou půdu v prostředí eroze důvěry ve formální vzdělávací systém.<sup>24</sup>

Stínové vzdělávání dále sytí také skutečnost, že mnohé prestižní soukromé školy jako jedno z kritérií při přijímacím řízení využívají také výsledky žáků v národním testování (NAPLAN). Australská vláda zavedla program proplácení soukromého doučování (poskytovaného komerčními firmami) formou voucherů pro rodiče, jejichž děti nedosahovaly požadovaných výsledků, namísto toho, aby byly peníze na podporu žáků poskytnuty přímo školám či jejich učitelům. To vedlo k legitimizaci a institucionalizaci stínového vzdělávání v australské společnosti (Doherty & Dooley, 2018).

Výše bylo zmíněno, že nedílnou součástí australské populace jsou imigranti, kteří pocházejí zejména z asijských zemí a vyznačují se vysokou mírou participace na stínovém vzdělávání. Zejména ti ze zemí s konfuciánskou tradicí podle Braye (2022a, s. 3) mohou stát za růstem poptávky po stínovém vzdělávání, neboť zvyšují míru soutěživosti a společenský tlak na rodiče na zajištění doučování. Sriprakash, Hu a Proctor (2016) na příkladu čínských imigrantů v Austrálii upozorňují, že nemusí jít nutně jen o kulturně podmíněný fenomén, ale spíše promyšlenou strategickou volbu rodin v kontextu vzdělávacího systému, v němž mají

---

<sup>24</sup> Tato svědectví byla publikována na webových stránkách poskytovatelů a ilustrují spokojenost rodičů s prací soukromých doučujících. Autoři je rozdělili do čtyř kategorií podle toho, zda obsahovaly pozitivní implikace stínového vzdělávání pro rodiče (např. We are thrilled that Samatha's report card is her best ever; We are so happy), děti (např. Philip's confidence was suggesting because he couldn't keep up with the rest. Thanks to you, now he's getting better grades and loving school again), či vzdělávací služby (Martha has been the most wonderful, caring and patient tutor; her students are always happy and smiling).

přijímací zkoušky velkou váhu, a zároveň jim není přizpůsobováno kurikulum běžné školní výuky. Jimi dotázaní rodiče vyjadřovali spokojenost se školou, zejména s důrazem na kreativitu a integrované kurikulum, nicméně byli nespokojeni s malým množstvím domácích úkolů či mírou rigoroznosti a drilu, školu považovali za velmi „uvolněnou“ a žinantní jim byla z jejich pohledu velmi nízká míra kontroly výsledků ze strany školy. Používání (slovy B. Bernsteina) pedagogicky „neviditelných“ postupů je vedlo k zajištění stínového vzdělávání, které pro ně představovalo způsob, jak pedagogickou práci zexplicitnit a zviditelnit, aby rodiče dosáhli „rovnováhy“ ve vzdělávání svého dítěte.

Co se týče oceánských ostrovů (Melanésie, Mikronésie, Polynésie), jsou dostupná empirická data buď jen „diagnostického“ charakteru velmi raritní, či v případě mnohých ostrovních států žádná. Menefee a Bray (2015) ve zprávě o vzdělávání v Commonwealthu zmiňují, že jde o významný fenomén napříč zeměmi Commonwealthu. Nicméně v části věnované tichomořským (současným či bývalým) členům Commonwealthu, tj. například Fidži, Kiribati, Nauru, Papua Nová Guinea, Samoa, Šalamounovy ostrovy, Tonga, Tuvalu a Vanuatu, uvádějí s jednou jedinou výjimkou, že data o rozšíření stínového vzdělávání nejsou dostupná. Tou výjimkou je ostrovní království Tonga, kde se ale autoři neopírají o žádné empirické recenzované studie, ale o workshop ředitelů konaný v roce 2014, kteří míru využívání stínového vzdělávání odhadli na 40 % žáků (Menefee & Bray, 2015, s. 15). Bez empirických dokladů by proto jakékoli další komentáře o charakteristikách stínového vzdělávání v této části Oceánie byly spíše jen spekulací.

## **2.7 Východní Asie**

### **2.7.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext**

Region východní Asie v této komparativní analýze tvoří Čína, Japonsko, Severní a Jižní Korea, Taiwan, Hong Kong a Macao (Obrázek 16). Geograficky je východní Asie oddělena od zbytku asijského kontinentu řadou vysokých horských pásem, včetně Himálaje na jihu a pohoří Ťan-šan na západě. Tato pohoří vytvářejí přírodní bariéru, která historicky pomáhala izolovat region od zbytku Asie a hrála roli při utváření jeho jedinečného kulturního a historického vývoje, který je výslednicí interakcí prastarých civilizací v regionu i jejich vnitřního kulturního, společenského i technologického vývoje. Historicky významný vliv v regionu měla zejména čínská civilizace. Z ní se rozšířila filozofie konfucianismu, která kromě filozofické roviny přikládala velký význam také etickým zásadám a jejich aplikaci v praktickém životě. Konfucianismus zdůrazňuje důležitost vzdělání, vlastní kultivace, sebedisciplíny a mravního chování, klade silný důraz na hodnoty rodiny, úcty ke starším a

sociální harmonie, předpokládá, že ctnostné jednání a dobré vztahy mezi jednotlivci, rodinami a společnostmi jako celkem jsou nezbytné pro sociální stabilitu a prosperitu, zdůrazňuje individuální odpovědnost jednotlivce, oceňuje snahu a tvrdou práci, předpokládá podřízení se řádu a autoritě (například učitele, panovníka). Konfucianismus se rozšířil a dodnes je vlivný nejen v Číně, ale v celém východoasijském regionu včetně Japonska či Koreje (Šťastný, Walterová, et al., 2021).

*Obrázek 16 Východní Asie*



Zdroj: autor

Ekonomicky jde o jeden z nejvyspělejších a nejbohatších regionů světa (s výjimkou Severní Koreji), byť i zde lze najít značné regionální (vnitrostátní) disparity. Čína se ze zchudlé země zbídačené za éry Mao Ce-tunga vypracovala a díky rychlému ekonomickému růstu se dostala na místo druhé největší ekonomiky světa, výhledově nejspíš pokoří z hlediska velikosti ekonomiky (hrubého domácího produktu) i Spojené státy americké. Japonsko patří do skupiny G7 (neformální sdružení sedmi ekonomicky velmi rozvinutých zemí světa) a také v Jižní Koreji je (na rozdíl od jejího severního protějšku) velmi vysoká životní úroveň. Z hlediska příjmových nerovností patří k zemím s průměrnou mírou nerovností, poslední dostupné hodnoty GINI indexu se pohybují na 38,2 v Číně, 32,9 v Japonsku a 31,4 v Jižní Koreji (The World Bank, 2023f).

Demograficky patří populace zemí ve východní Asii k nejstarším. Ve druhé polovině 20. let sice populace rostla signifikantním tempem, což vedlo čínskou vládu k zavedení tzv.



politiky jednoho dítěte, nicméně současné demografické trendy spíše ukazují nejen na zpomalení tempa přírůstku obyvatel, ale přímo na jeho úbytek v blízké budoucnosti (Šťastný, Walterová, et al., 2021). Stále lepší lékařská péče a zlepšování kvality života vedly k prodlužování naděje na dožití, k tomu se přidává i pokles porodnosti v zemích regionu, který ohrožuje stabilitu sociálních a penzijních systémů založených na průběžném financování. Dalším trendem v zemích regionu je postupující proces urbanizace, která dále prohlubuje ekonomické rozdíly mezi venkovem a městskými oblastmi. Konfuciánské společnosti jsou tradičně patriarchální a od žen se očekává spíše tradiční role, kterou ve společnosti mají plnit, nicméně v moderní době se postavení žen ve společnosti zlepšuje a nezřídka zastávají i vysoké politické funkce.

### 2.7.2 Formální vzdělávání

Vzdělávací systémy ve východní Asii patří mezi ty, které v mezinárodních srovnávacích výzkumech vzdělávání a učení žáků vykazují jedny z nejlepších výsledků. V cyklu PISA 2018 se mezi nejlepšími deseti umístilo sedm vzdělávacích systémů nacházejících se právě ve východní Asii: ve všech třech měřených doménách šlo o Čínu,<sup>25</sup> Hongkong, Makao, Japonsko a Jižní Koreu (viz Tabulka 7).

*Tabulka 7 Výsledky východoasijských zemí a ekonomik v šetření PISA 2018 (srovnání s ČR)*

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Japonsko	6. (527)	6. (529)	15. (504)
Jižní Korea	7. (526)	8. (519)	9. (514)
Čína (regiony)	1. (591)	1. (590)	1. (555)
Hongkong	4. (551)	10. (517)	4. (524)
Makao	3. (558)	3. (544)	3. (525)
Taiwan	5. (531)	11. (516)	17. (503)

Zdroj: OECD (2019b)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

V souladu s konfuciánskou filozofií je ve východoasijských kulturách přikládán velký význam vzdělání. To je vnímáno 1) jako klíč k sociální mobilitě (na rozdíl od západních kultur, kde je spíše cílem získat dovednosti a znalosti); 2) motivace se vzdělávat je z povahy věci převážně externí, sycená především externími faktory; 3) vzdělání je odrazem toho, jak

<sup>25</sup> Za Čínu se testů PISA účastnily jen vybrané provincie, což může zkreslovat celkový výsledek (Šťastný, Walterová, et al., 2021).

se jednotlivci snaží bez ohledu na své socioekonomického rodinné zázemí; 4) vzdělání je nástroj selekce elit, proto je kompetitivní; 5) elita má být vzorem pro ostatní, proto je kladen důraz také na morální dimenzi ve vzdělávání (Cheng, 2014).

Na přelomu tisíciletí implementovaly země regionu holistické vzdělávací reformy, které byly zaměřené zejména na získávání dovedností a kompetencí potřebných pro život a úspěch ve 21. století. Ty se dotkly vzdělávacích cílů a vzdělávacích metod a postupů užívaných ve výuce, došlo k redukci kurikula (Kattan & Bend, 2018) i změnám ve způsobu organizace a řízení školství směrem k větší decentralizaci (King & Cordeiro Guerra, 2005). Reformy byly motivovány snahou odklonit se od tradičních a dlouho zažitých způsobů vyučování. Frontální výuka měla být nahrazena upozaděním role učitele a důrazem na samostatné učení žáků a objevování, které by vedlo k osvojování kompetencí spíše než pouhému memorování, byť i to má ve vzdělávání ve východoasijských kulturách stále své místo (Crehan, 2022; Šťastný, 2016c).

Vzdělávací systémy ve východní Asii kladou velký důraz na dobré školní výsledky žáků a poskytují jim k tomu velkou míru podpory. Například japonští učitelé mají vysoká očekávání od všech svých žáků a věří, že všichni žáci mohou uspět. Učitelé v Japonsku jsou kvalifikovaní a velký důraz kladou na přípravu hodin a následnou skupinovou reflexi vyučovacích hodin (tzv. *lesson study*) pro dovednostně heterogenní skupiny žáků. Kromě běžné výuky jim poskytují i bezplatné doučování o přestávkách (Crehan, 2022). Obdobný přístup nicméně není v zemích regionu výjimkou. Dobrým výsledkům nejsou na překážku ani komparativně velmi vysoké počty žáků ve třídách, které se pohybují mezi 35 a 40 (například v Japonsku v nižším sekundárním vzdělávání má průměrná třída 32 žáků oproti ČR s 22 žáky, OECD, 2023), nicméně výjimkou nejsou ani třídy s 50 a více žáky. Významnou komponentou východoasijských vzdělávacích systémů jsou náročné standardizované a centralizované „high-stake“ zkoušky, jejichž výsledek je určující pro další studium na univerzitách. Univerzity jsou značně horizontálně stratifikované a o obsazení míst na těch prestižních univerzitách rozhoduje především výsledek ve zkouškách a pořadí umístění jednotlivých kandidátů. Tento element tak přispívá ke značné soutěživosti mezi žáky zejména na vyšších stupních vzdělávací soustavy.

### **2.7.3 Stínové vzdělávání**

Východní Asie je zcela oprávněně nazývána „kolébkou doučování“ (*the cradle of tutoring*, Manzon & Areepattamannil, 2014, s. 389). V žádném jiném regionu světa totiž není stínové vzdělávání tak tradičně zakořeněné, tak masově a intenzivně využívané. V podstatě se

týká naprosté většiny žáků v Japonsku (Entrich, 2018; Matsuoka, 2019; Takashiro, 2021), v Jižní Koreji (Kim & Jung, 2019), na Taiwanu (Chou, 2014) i v Hong Kongu (Zhan et al., 2013). Donedávna ještě zcela bezprecedentně rostla míra využívání stínového vzdělávání také v pevninské Číně (Liu & Bray, 2017b; Zhang & Bray, 2017), avšak čínská vláda se rozhodla v roce 2021 komerční doučování zakázat (viz Box níže). Masivní rozšíření stínového vzdělávání mezi žáky od preprimární (!) (Kobakhidze & Hui, 2023) po terciární úroveň (Wright et al., 2018) vzdělávání má v tomto světovém regionu několik synergicky působících příčin (souhrnně viz také Bray & Lykins, 2012; Kim & Jung, 2021; Zhang & Yamato, 2018).

Za prvé, již zmiňované kulturní tradice, přesvědčení a zvyklosti formované konfucianismem, se promítají i do specifického stylu výchovy a rodičovství (nazýváno například jako „tygří výchova“, Zhang, 2020), kdy rodiče mají od dětí vysoká očekávání a stanovují jim vysoké cíle. Je zcela běžné, že v Japonsku, Jižní Koreji, Číně, Singapuru, Hongkongu či na Taiwanu rodiče i jiní rodinní příslušníci napříč společenskými vrstvami často nabádají své děti (vnuky a vnučky, neteře či synovce) k tomu, aby se pilně učili, a díky tomu získali lepší životní postavení a status v budoucnosti (Nguyen et al., 2021; Šťastný, Walterová & Zhu, 2021).<sup>26</sup> Soukromé doučování je zde rodiči i žáky všech společenských vrstev obecně považováno za jeden z hlavních nástrojů či prostředků, jak toho docílit. Třeba studie Yunga (2019) z Hongkongu popisuje konkrétní případ žákyně Diany se sociálně slabším rodinným zázemím,<sup>27</sup> pro kterou bylo stínové vzdělávání v angličtině investicí – prostředkem, jak získat potřebné znalosti a dovednosti k úspěchu u přijímacích zkoušek. V hongkongském kontextu s vysokou mírou neformální horizontální stratifikace institucí terciárního vzdělání, kdy úspěch u přijímacích zkoušek na prestižní univerzity zpravidla znamená jistotu dobrého zaměstnání a pracovní kariéry (Šťastný, 2016), tak investici do stínového vzdělávání vnímala jako prostředek pro mezigenerační vzestupnou sociální mobilitu. Yung (2019) popisuje, jak si Diana a její matka přivydělávaly, aby si i na úkor jiných výdajů mohly dovolit zaplatit za stínové vzdělávání, dokonce si i peníze vypůjčily od rodinných příslušníků. Navštěvování kurzů angličtiny jí umožnilo setkávat se s „lepšími“ spolužáky (sama navštěvovala jen průměrnou veřejnou školu, zatímco na soukromých kurzech potkávala spolužáky ze škol s lepšími výsledky) s lepší úrovní angličtiny, což ji dále

---

<sup>26</sup> Že jde ve východoasijských zemích o kulturní fenomén, dokládají i studie chování migrantů z těchto zemí provedené v jiných národních a kulturních kontextech, které ukazují, že tyto rodiny intenzivně investují do stínového vzdělávání i v odlišných životních podmínkách hostitelské země (např. Kim et al., 2021; Sriprakash et al., 2016).

<sup>27</sup> Otec spáchal sebevraždu, když byla ještě dítě, její matka je migrantka z pevninské Číny bez znalosti angličtiny i bez formálního vzdělání.

motivovalo k ještě usilovnější práci a zvýšilo vlastní sebevědomí, neboť navštěvování těchto kurzů oslabilo její dřívější (sociálně) zkonstruovanou identitu zaostávajícího žáka ze špatné školy. Byť byla při prvním pokusu přijata na méně prestižní univerzitu, místo odmítla a přípravné kurzy navštěvovala ještě další rok, poté již její snaha byla úspěšná. Yung (2019) uzavírá, že by vlády měly rozhodně zvážit možnosti, jakými by bylo možné finančně podpořit účast sociálně znevýhodněných žáků na stínovém vzdělávání, neboť pak by mohlo naopak dojít ke snížení vzdělanostních nerovností.

Za druhé, významným faktorem jsou expanze formálního vzdělávání (Mori & Baker, 2010) a s ním spojená společnost diplomů, tzn. vysoká míra důležitosti formálního vzdělání pro budoucí uplatnění a úspěch na trhu práce (Petrusek, 2020). Kvůli vysoké míře konkurence mezi žáky zejména ve velkých městech zpravidla dochází k velké míře selekce již na vstupu prostřednictvím velmi náročných high-stake přijímacích zkoušek (například v Číně zkoušky *zhongkao* a *gaokao*). I navzdory nedávným a dlouhodobým snahám o jejich reformování (souhrnně viz Ogawa, 2017)<sup>28</sup> je v uvažování studentů zemí východní Asie stále hluboce kulturně zakořeněno, že k úspěchu je potřeba skórovat v testu co nejlépe a že na test se nejlépe připraví tvrdou dřinou ve stínovém vzdělávání. Nemalou roli taktéž hraje tlak vrstevníků a taktizování rodičů: v případě, kdy většina žáků dochází na nějakou formu soukromého doučování, by jejich děti měly automaticky horší startovní pozici, tedy z pohledu rodičů je stínové vzdělávání nevyhnutelné (Yu & Ding, 2011).

Za třetí, volný trh se stínovým vzděláváním přilákal mnohé poskytovatele těchto služeb, přičemž mnozí v současnosti dosahují obrovských ročních obrátů a zaměstnávají tisíce lidí. Marketizace celého odvětví dosahuje v některých zemích extrémní míry. Pobídky poskytovatelů a reklamní akce často stimulují poptávku i v případech, kdy by rodiče o využití stínového vzdělávání ani neuvažovali (Eng, 2019; Koh, 2014). Extrémní příklad nabízí Hongkong, kde jsou reklamy poskytovatelů stínového vzdělávání všudypřítomné na billboardech v ulicích i na autobusech, objevují se v jiných médiích, sami doučující se aktivně zapojují do marketingové komunikace a mnozí doučující požívají velké slávy srovnatelné s filmovými celebritami. Studie Laie et al. (2020) ukázala na příkladech několika známých soukromých hongkongských učitelů (např. Mii Wongové nebo Alana Chana), jakými způsoby tito „tutor superstars“ budují svoji personalizovanou obchodní „značku“. Děje se tak

---

<sup>28</sup> Jde například o zavedení většího počtu pokusů test absolvovat, zavádění motivačních pohovorů, doplnění celkového skóre hodnocením portfolia atd. Ogawa (2017, s. 9) vysvětluje, že „testování stále zůstává tou nejferovější metodou pro výběr kandidátů“, proto výsledky testů zůstávají stále velmi prominentním kritériem.

prostřednictvím různých kanálů, například skrze vlastní reklamní předměty s fotografiemi či logy doučujících, vlastní certifikované učebnice, speciální promo akce, které směřují k upevnění jejich pozice na trhu, ale i spoluprací a „aliancemi“ s dalšími doučujícími či sítěmi poskytovatelů, kteří si navzájem „vypomáhají“ (noví doučující využívají „značku“ a slávu těch seniornějších, kteří pak díky spolupráci získávají určitý podíl ze zisku). Na rozdíl od většiny jiných zemí včetně České republiky je jméno doučujícího v Hongkongu vnímáno jako „human brand“, tedy pro rodiče je při výběru doučování mnohem důležitější konkrétní doučující, než název firmy, pro kterou pracuje.

*Obrázek 17 Příklad reklamy na stínové vzdělávání, Hongkong*



Zdroj: <https://www.expats.hk/amp/400-understanding-celebrity-tutors-in-hong-kong.html>

Navzdory vysoké kvalitě formálního vzdělávání tedy tyto faktory vedly k tomu, že v těchto zemích je stínové vzdělávání byznysem, ve kterém se „točí“ miliardy jüanů (jenů, wonů, taiwanských dolarů...). Například v Hong Kongu na konci střední školy využívá soukromé hodiny či kurzy 72 % žáků a jejich rodiče za ně v průměru utratí 1 589 hongkongských dolarů, v přepočtu asi 4 500 Kč, měsíčně (Zhan et al., 2013). V Japonsku podle odhadu výzkumné agentury Yano Research Institute (cit. podle Entrich, 2018, s. 49) byl v roce 2015 obrát celého sektoru se službami stínového vzdělávání 2,5 bilionu jenů, tj. v přepočtu téměř 476 miliard Kč (pro srovnání šlo asi o dvě pětiny příjmů celého státního rozpočtu České republiky v roce 2015). Jižní Korea má celosvětově jednu z největších měř participace žáků na stínovém vzdělávání a podle údajů Korejského statistického úřadu se v roce 2018 stínového vzdělávání účastnilo přibližně 83 % žáků v primárním, 70 % žáků v nižším sekundárním a 65 % žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání (cit. podle Bray,

2020c, s. 7). V roce 2015 pak celkové útraty korejských rodin za služby stínového vzdělávání činily 18,1 bilionu wonů, tj. 345 miliard Kč (Kim & Jung, 2019, s. 36). Situace v Číně je velmi diverzifikovaná podle lokality – zatímco podle národního reprezentativního šetření CFPS využílo v posledních dvou měsících před šetřením stínové vzdělávání 17 % žáků ve vesnických oblastech, ve městech se jednalo v průměru o 47% (Liu & Bray, 2017a, s. 212), a ve velkoměstech, jako je Šanghaj, dosáhla míra participace mezi žáky posledních ročníků nižších sekundárních škol až 75 % (Zhang & Bray, 2017). Excesivní využívání stínového vzdělávání vede v tomto regionu k přetěžování žáků a negativním dopadům na jejich duševní pohodu a spokojenost, a to vede místní vlády k zavádění politik obecně nevstřícných vůči stínovému vzdělávání. Například v Koreji bylo stínové vzdělávání zakázáno v 80. letech 20. století, pro obtížnost vymahatelnosti těchto opatření nicméně bylo od této politiky ustoupeno. V současnosti se o něco takového pokouší Čína, jak vysvětluje následující Box.

**Box: Stínové vzdělávání v Číně – od rozkvětu po zákaz**

Na rozdíl od Jižní Koreje nebylo stínové vzdělávání ve druhé polovině 20. století v Číně příliš rozšířené, dynamicky se vyvíjelo a rozšiřovalo až po skončení éry Mao Ce-tunga, během které se státní moc snažila potlačit veškeré soukromé aspekty ve vzdělávání (včetně například soukromých škol). Ve snaze oprostít se od neblahého dědictví maoismu, jehož éra zanechala (nejen) oblast vzdělávání v žalostném stavu, byly od 80. let 20. století zaváděny ekonomické reformy v souladu s principy tržního hospodářství. Finančně bylo podporován zejména malé množství tzv. „klíčových škol“ (prestižní školy s velkým převisem poptávky zájemců nad nabídkou míst), zároveň došlo v roce 1977 k obnově centralizovaných státních přijímacích zkoušek na vysoké školy. Oproti Maově éře, kdy bylo množství škol zavřeno a kdy o společenském úspěchu rozhodoval spíše rodinný dělnický původ a nadšení pro budování maoistické společnosti více než odborná kvalifikace, se tak obnovila meritokratická funkce vzdělání a jeho funkce pro sociální mobilitu. Tyto faktory začaly ve velké míře sytit poptávku po stínovém vzdělávání, které se ve větší míře začalo objevovat v 80. a 90. letech a poskytovali je zejména učitelé či studenti učitelství, nezářídka pod záštitou školy a mimo pozornost tvůrců vzdělávací politiky (Feng, 2020).

K dalším výrazným proměnám čínského stínového vzdělávání dochází na přelomu tisíciletí – v Číně zintenzivnil proces industrializace v různých odvětvích a dotknul se také stínového vzdělávání. V čím dál větší míře bylo poskytováno specializovanými firmami, spíše než jednotlivci. To bylo dáno tím, že tvůrci vzdělávací politiky omezili možnost poskytování placených soukromých hodin učitelů a školami s argumentem, že jde o neetické jednání.

Zároveň v čínské populaci stoupal zájem o terciární vzdělávání, přičemž přijetí na vysokou školu bylo podmíněno úspěchem u centrálních zkoušek, což opět přispělo k růstu poptávky po doučování. Spolu s vysokou mírou koncentrace kapitálu na trhu vykrystalizovalo několik úspěšných soukromých doučovacích společností se stovkami poboček i s mezinárodním přesahem. Feng (2020, s. 6) s odkazem na čínské zdroje uvádí, že v roce 2019 existovalo více než 20 čínských doučovacích společností, které byly veřejně obchodovány na burze.

Čínská vláda si ale je na základě široké empirické poznatkové báze získané výzkumem dobře vědoma vysokého studijního zatížení žáků (nejen v důsledku soukromého doučování, ale třeba i velkého objemu domácích úkolů) a negativních dopadů, které má toto studijní zatížení na spokojenost a pohodu žáka či na rodinné rozpočty (Šťastný, Walterová, & Zhu, 2021). Významná pro její rozhodování o regulacích byla i studie Zhangové a Braye (2017), která poukázala na vzájemnou propojenost stínového a školního vzdělávání v Šanghaji. Studie například zjistila, že školy obcházely politiku zkracování školní výuky tím, že poskytovaly dodatečné soukromé hodiny, ale také to, že školy díky připravenosti žáků využívajících stínové vzdělávání zrychlovaly předávání předepsaného kurikula na úkor žáků, kteří se stínového vzdělávání neúčastnili. Nejproblematictější zjištěním nicméně byla spolupráce prestižních škol s poskytovateli doučování, kdy účast na tomto doučování neformálně sloužila jako skrytý mechanismus pro přijímání žáků ke studiu, který de facto nahradil oficiálně zrušené přijímací zkoušky. V konečném důsledku tak spoluprací obou sektorů docházelo k posilování společenských nerovností, namísto aby byly působením školy tlumeny.

Ve snaze omezit přílišné studijní zatížení žáků ve škole i mimo školu začala čínská vláda postupně zavádět stále přísnější regulace, které významným způsobem dopadly na trh se stínovým vzděláváním. Nařízení ze srpna 2018, vydané po rozsáhlé inspekci poskytovatelů doučování, například omezovalo pracovní dobu (zakazovalo poskytovat doučování po 20:30), stanovovalo přísnější kontroly licencí pro poskytování doučovacích služeb a zavádělo i přísnější hygienické normy pro poskytování doučování (Liu, 2018). V létě 2021 pak byla zavedena pro stínové vzdělávání naprosto zásadní politika „dvojitá redukce“ („double reduction“), spočívající ve snížení zatížení žáků a rodin plynoucích jak z požadavků škol, tak z komerčního doučování (Chen, 2022). Zaváděná opatření směřovala k „deindustrializaci a dekapitalizaci“ tohoto sektoru a zmenšení jeho tržního rozsahu (Zhang, 2021a, s. 57). V praxi to znamenalo:

- nutnost transformace organizací poskytujících stínové vzdělávání pro žáky podléhající povinnému vzdělávání do formy neziskových organizací (většina z nich se proto rozhodla zcela skončit);
- zákaz doučování o prázdninách a svátcích, povolena jsou pouze odpoledne a večery v běžném pracovním týdnu;
- masivní mediální podporu a informování rodičů o vládní kampani a jejích cílech;
- rozvoj programů mimoškolní výchovy po vyučování (Zhang, 2021a, s. 57).

Na komplexní hodnocení střednědobých a dlouhodobých dopadů této politiky na různé stakeholdery je nyní sice ještě brzy, nicméně z krátkodobého hlediska je možné dle Zhangové konstatovat, že tato čínská politika je efektivně zaměřena na řešení příčin i symptomů a zmíněná opatření pro vytlačení kapitálu a komerčních zájmů z této oblasti se dosud jeví jako úspěšná. Projevila se například ihned tím, že z veřejného prostoru zmizely agresivní komerční reklamy na stínové vzdělávání, nebo také prudkým rozvojem programů mimoškolní výchovy rozvíjející nenaukové oblasti. Na druhou stranu ale poznamenává, že se opatření jen málo dotknou rodin s nejvyššími příjmy, které si mohou dovolit zaplatit soukromé učitele a nebyly tak moc závislé na doučování ze strany firem, jejichž ceny byly díky skupinové výuce nižší. Příslušníci (nižší) střední třídy s ambicemi na mezigenerační sociální vzestup se nyní cítí nejistě, neboť vzdělávání dítěte svěřují v mnohem větší míře do rukou škole, případně hledají nelegální doučování na černém trhu, který je neregulovaný a skýtá pro ně více nebezpečí (Zhang, 2021a, s. 57–60).

Různorodé reakce rodičů na novou politiku dokumentují již i první empirické studie. V rámci longitudinální studie zkoumali Liuová a Bray (2022) pětici rodičů, kteří svým dětem platili doučování ještě před implementací politiky *double reduction*. Po jejím zavedení shrnují jejich reakce následovně:

- první přestal usilovat o doučování pro své dítě, nicméně cítil se kvůli tomu velmi úzkostně,
- druhá politiku uvítala, neboť podporovala vyváženější a méně stresující život, nicméně se obávala, že její syn nebude mít volný čas trávit produktivně;
- třetí stále nechala svoji dceru doučovat, ale snížila počet hodin doučování a doučující docházela natajno do jejich bytu;
- dítě čtvrtého rodiče v doučování pokračovalo ve firmě, která se přejmenovala a poskytovala doučování načerno;



- pátý se dohodnul s dalšími dvěma rodiči a zaplatili doučujícího, který k nim tajně dochází domů.

Čína tedy představuje zemi, ve které silný státní aparát s mnoha různými nástroji na vynucování dodržování vydaných předpisů konfrontuje silný trh s mnoha vlivnými hráči, a to v kontextu historicky kulturně zakořeněné preference vzdělávání dlouhodobě se projevující například velkým příklonem rodin k využívání stínového vzdělávání. Budoucnost ukáže, zda bude tato politika úspěšná, nebo zda selže jako již dřívější pokusy v jiných zemích.

## 2.8 Latinská Amerika a Karibik

### 2.8.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext

Jižní Amerika a Karibik je region velkých kontrastů. Najdeme zde jedny z nejlidnatějších států světa (např. Brazílii se 214 miliony obyvatel či Mexiko se 130 miliony obyvatel), ale i mnohé karibské „mini“ státy, které nemají mnohdy více než 100 tisíc obyvatel (United Nations, 2021, Obrázek 18).

*Obrázek 18 Latinská Amerika a Karibik*



Zdroj: autor

Existují zde také jedny z největších ekonomických rozdílů jak v rámci velkých měst, tak i mezi rozvíjejícími se městy a „zapomenutými“ venkovskými oblastmi (White et al., 2011, s. 280). Ekonomická situace současné Latinská Ameriky není nejlepší, byť má zlepšující se tendenci. V roce 2002 žilo v průměru 45,4 % populace zemí Latinské Ameriky pod hranicí chudoby (12,2 % v extrémní chudobě), v roce 2018 to bylo „jen“ 30,8 % (a 10,7 % v extrémní chudobě), přičemž nejvíce se chudoba dotýká osob ve venkovských oblastech, dětí ve věku do 14 let a původních obyvatel (Abramo, 2020, s. 17). Z hlediska distribuce příjmů patří Latinská Amerika k regionům s nejvyššími příjmovými nerovnostmi, v poslední době ale dochází ke zlepšování situace. Například souhrnný GINI koeficient za 15 latinskoamerických zemí v roce 2002 nabýval hodnoty 54, ale v roce 2018 klesnul na 47. Prakticky to znamená například to, že jednomu procentu nejbohatších Brazilců patřilo (v roce 2014) 27,5 % všeho bohatství (Abramo, 2020, s. 21). Nerovnosti jsou podle studie Světové banky (De Ferranti, 2004) všudypřítomné a prostupují všechny aspekty života – přístup ke zdravotnictví, veřejným službám, vzdělávání, dostupnost úvěrů, přístup na formální trhy práce a také k politickému vlivu. Kromě ekonomických nerovností přetrvávají také významné rasové a etnické rozdíly v uvedených oblastech.

Historické kořeny těchto hlubokých strukturálních nerovností lze hledat v procesu evropské kolonizace a institucích, které byly během ní zaváděny a které systémově zvýhodňovaly úzkou hrstku elity (majetné evropské kolonizátory a jejich potomky). Od 16. století Jižní Ameriku kolonizovali zejména Portugalci a Španělé, později v menší míře také Nizozemci a Francouzi. Původní obyvatelé sami tvořili silně hierarchizované a stratifikované společnosti, kterým tvrdou rukou vládla nepočtená elita (např. říše Inků, Mayů Aztéků). Španělé a Portugalci v počátcích kolonizace tyto společnosti poměrně snadno rozvrátili (navzdory početní převaze, jakou měli původní obyvatelé) a de facto postupně převzali moc buď chytrou sňatkovou politikou (vliv získávali například sňatky s místními ženami z vyšších pater společnosti), nebo silou. Na jimi kolonizovaných územích pak zaváděli na feudalismu založený systém sociální organizace s vlastními institucemi zvýhodňujícími nově příchozí kolonisty. Tento systém se udržel po několik dalších staletí a petrifikoval společenský řád a pozici místních elit a jejich potomků. Když v 19. století došlo k oslabení Španělska v důsledku napoleonských válek, oslabil také jeho vliv na jednotlivé místní vládcy, kteří postupně vyhlášovali nezávislost. Zároveň však ztráta zámořské autority znamenala zintenzivnění bojů o vliv mezi elitami a v dlouhodobém horizontu vedlo v těchto zemích k

chronické politické nestabilitě, vzestupu diktátorů, rozšíření korupce a kriminality,<sup>29</sup> nízké vymahatelnosti (vlastnického i jiného) práva (a v důsledku toho poměrně rizikového podnikatelského prostředí) a vzniku specifické politické kultury zcela odlišné od té ve Spojených státech amerických (De Ferranti, 2004, s. 110; Hoffman & Centeno, 2003).<sup>30</sup>

Většina populace jihoamerického kontinentu žije u pobřeží, vnitrozemí je obydleno jen velmi řídko, což je dáno obtížnými přírodními podmínkami, nicméně díky investicím do infrastruktury se tyto oblasti začínají ekonomicky rozvíjet. Současná ekonomická situace jednotlivých zemí se značně liší, najdeme zde i relativně bohaté a dynamicky se rozvíjející země, jako je Brazílie, Mexiko, Čile, Argentina, Peru, či Kolumbie. Například Brazílie je součástí organizace BRICS, jejímž členem je mimo jiné i Čína, druhá největší ekonomika světa. Na straně druhé je v mnoha zemích nízká životní úroveň, a to navzdory jejich ekonomickému potenciálu spočívajícímu v zásobě nerostných surovin. Příkladem může být Venezuela, která má jednu z největších zásob ropy na světě, avšak jsou na ni, podobně jako na Kubu, uvaleny hospodářské sankce ze strany Západních států.

### 2.8.2 Formální vzdělávání

Vzdělávání v době kolonialismu mělo za cíl christianizovat, naučit jazyk kolonizátora a legitimizovat kolonizaci. Po vzniku národních států v 19. a 20. století se vzdělávací systémy snažily vštěpovat narativy spojené s identitou nově ustanovených národů a expanze vzdělávání byla spojena s rozvojem zahraničního obchodu a státní byrokracií, nicméně téměř žádné prostředky nebyly vynakládány na vzdělávání ve vesnických oblastech a míra negramotnosti byla poměrně vysoká (UNESCO, 2020). Učitelé byli často placeni špatně či vůbec, takže bylo běžné, že navštěvovali své žáky u nich doma (či oni docházeli k nim) a vyučovali je soukromě za úplatu, úzká elita dokonce těmto soukromým učitelům nabízela i ubytování a stravu. Domácí vzdělávání nabízeli bezplatně i učitelé z řad kléru či rodinných příslušníků (Ventura & Gomes, 2013, s. 138). Prohlubující se industrializace byla podnětem

---

<sup>29</sup> K zemím s největším počtem vražd na světě (přepočítaným na 100 tisíc obyvatel) patří Honduras, El Salvador, Guatemala či Venezuela (UNODC, 2011, s. 9), region tím patří k jedněm z nejnebezpečnějších na světě.

<sup>30</sup> Důvody spočívají v odlišných místních podmínkách a způsobech kolonizace. Britům, kteří s kolonizací začali později, se v Severní Americe nepodařilo aplikovat španělský model, neboť hustota zalidnění původními obyvateli byla mnohem nižší a původní obyvatelé netvořili rozsáhlé centralizované říše s tvrdou sociální hierarchií, půda v mnoha případech nebyla vhodná k pěstování vysoce profitabilních plodin jako cukrová třtina (a tedy k udržování rozlehlých otrockých plantáží). Kvůli nedostatku pracovních sil z řad původních obyvatel bylo ve větší míře nutné spoléhat se na práci kolonistů (a otroků importovaných nejčastěji z Afriky), kteří nicméně kvůli rozlehlosti země mohli snadno utéct nehostinným podmínkám či se snažit najít útočiště u původních obyvatel. Jednotlivé kolonie tak proto místo toho začaly o pracovní síly soupeřit pozitivní motivací a snažili se je přilákat vytvářením vhodnějších životních podmínek, nabídkami pozemků k obdělávání či poskytováním politických práv kolonistům. To v konečném důsledku položilo základy americké demokracie a vedlo k vytvoření mnohem svobodnější a rovnější společnosti (De Ferranti, 2004).

pro další expanzi vzdělávání ve 2. polovině 20. století, nicméně nerovnosti, významná segmentace a stratifikace podle socioekonomického statusu mezi veřejnými a soukromými školami a nižší úroveň vzdělanosti v neurbánních oblastech přetrvává (UNESCO, 2020). V tomto kontextu vznikala například i emancipační díla Paula Freireho, který podstatnou část inspirace čerpal právě ze svých pobytů na brazilském venkově.

V posledních dekádách se zvyšuje nejen participace na vzdělávání, ale také pravděpodobnost úspěšného dokončení školní docházky, která je ale například u vyššího sekundárního vzdělávání u dětí z nejvyššího příjmového kvintilu pětkrát vyšší než u dětí z nejnižšího příjmového kvintilu. Přestože v poslední době došlo ke značnému rozšíření školní docházky, stále je v regionu 12 milionů dětí, které do školy nechodí (UNESCO, 2020, s. 6). Výsledky zemí Latinské Ameriky v testech PISA nejsou příliš příznivé. Jak dokládá Tabulka 8, latinskoamerické země nedosahují ani průměrných výsledků v žádné z testovaných gramotností a obsazují poslední příčky žebříčku.

*Tabulka 8 Výsledky vybraných latinskoamerických zemí v PISA 2018*

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Dominikánská republika	79. (325)	79. (336)	77. (342)
Panama	77. (353)	76. (365)	72. (377)
Argentina	72. (379)	65. (404)	64. (402)
Brazílie	71. (384)	65. (404)	58. (413)
Kolumbie	70. (391)	63. (413)	59. (412)
Peru	65. (400)	65. (404)	65. (401)
Kostarika	64. (402)	61. (416)	50. (426)
Mexiko	62. (409)	58. (419)	54. (420)
Čile	60. (417)	46. (444)	44. (452)
Uruguay	59. (418)	54. (426)	49. (427)

Zdroj: OECD (2019b)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

Výrazná školní segregace podle etnického původu či socioekonomického statusu, které nezabránilo ani významné omezení volby školy ve většině latinskoamerických zemí, má příčinu zejména v rezidenční segregaci (bohatí se stěhují do spádových oblastí, kde bydlí jiní bohatí, vytvářejí se tak socioekonomicky homogenní školy) a kopíruje celkové společenské nerovnosti (UNESCO, 2020). Příčiny nedostatečných výsledků vzdělávání lze také spatřovat

na straně učitelů, kteří se v latinskoamerických zemích často cítí společensky i finančně nedocenění, programy pro přípravu učitelů nejsou pro mladé lidi příliš atraktivní a nereflektují aktuální pedagogické a didaktické trendy, což se promítá i do nízké kvality výuky poté, co absolventi nastoupí do praxe (Muscará, 2013). Rodiče v zemích latinské Ameriky vnímají veřejné školství převážně jako nekvalitní a ti bohatší preferují spíše soukromé, tedy placené školy (Varkey Foundantion, 2018, s. 14).

### 2.8.3 Stínové vzdělávání

Před více než 10 lety Mark Bray poznamenal, že stínové vzdělávání v této části světa je, až na vyšší sekundární vzdělávání, relativně málo rozšířené, ale zároveň dodal, že „to se může změnit – stejně jako v Západní Evropě, Severní Americe nebo Australasii.“ (Bray, 2009, s. 24). Jeho tvrzení bylo nicméně založeno spíše na expertním úsudku, neboť studií o stínovém vzdělávání přímo z jednotlivých zemí Latinské Ameriky psaných v anglickém jazyce existuje jen pomálu ve srovnání s empirickými doklady z jiných koutů světa, zejména z východoasijských zemí. Jistou představu o rozšíření stínového vzdělávání v těchto zemích, která ale úplně nepotvrzuje Brayova slova, nabízí analýza Entricha (2020, Supplementary material, s. 4) založená na datech PISA 2012. Podle jejích výsledků se míra využívání hodin mimoškolní výuky pořádaných nějakou soukromou společností a placených rodiči žáků alespoň jednu hodinu týdně pohybovala od 16 % v Čile přes 25 % v Mexiku, 30 % v Kostarice, 33 % v Uruguayi až po 37 % v Peru, 45 % v Argentině, 47 % v Kolumbii a 49 % v Brazílii. Je však potřeba vzít v úvahu, že další typy placeného stínového vzdělávání, například placené individuální či skupinové hodiny soukromé výuky, nebyly předmětem šetření. Rovněž jsou data z PISA 2012 již poměrně zastaralá, a tedy současná situace v uvedených zemích již může být poněkud odlišná.

Stínové vzdělávání je v mnoha zemích Jižní Ameriky považováno za jisté privilegium a prestižní záležitost, odraz sociálního statusu, neboť v očích rodičů pomáhá žákům uspět u selektivních přijímacích zkoušek a dostat se na prestižní vysoké školy. V Brazílii, jak uvádí Ventura a Gomes (2013) patří mezi nejčastější poskytovatele právě soukromí doučující poskytující hodiny doučování u sebe doma, byť zejména ve velkých městech jako Rio de Janeiro roste i počet firemních poskytovatelů mimoškolní výuky, a to zejména v oblasti cizích jazyků. Podle Ventury a Gomese v Brazílii stínové vzdělávání vzkvétá díky nízké kvalitě vzdělávacího systému a neschopností poskytnout podporu žákům, kteří výuku nezvládají a často také opakují ročník, a z toho plynoucí nedůvěry rodičů. Rovněž stále větší míra scholarizace, tj. rozšiřování přístupu ke vzdělání, s sebou zákonitě nese v absolutních číslech

větší poptávku po službách stínového vzdělávání (blíže viz také Mori & Baker, 2010). Dalším významným faktorem je převis zájmu o vysokoškolské vzdělávání nad reálnou kapacitou, přičemž na tuto poptávku reagují poskytovatelé přípravných kurzů (podobná situace je dle Cámarové, Coseaniho a Gertela, 2014 také v Argentině). Ve velké míře také stínové vzdělávání v Brazílii (Ventura & Gomes, 2013) přispívá k prohlubování vzdělanostní nerovnosti, neboť žáci rodičů s vyššími příjmy zpravidla nejen využívají soukromé hodiny či přípravné kurzy, ale také navštěvují drahé soukromé školy, jejichž kvalita je obecně vyšší než u škol veřejných. Na tuto situaci reagují i vysoké školy či někteří učitelé, kteří socioekonomicky znevýhodněným uchazečům nabízejí i alternativní, tzv. komunitní kurzy, které jsou zdarma (rovněž v Argentině je toto běžné, viz Cámara et al., 2014). Situaci v Brazílii, která je jistě v mnohém podobná i situaci v jiných latinskoamerických zemích, autoři shrnují tak, že „...s ohledem na politické rozhodování v posledních letech vedoucí k posilování high-stake testování na všech úrovních vzdělávacího systému, na neskonale dynamický tržní přístup a vnímanou protihodnotu investic [do stínového vzdělávání] ze strany žáků a rodin se dá usuzovat na pokračování trendu posilování sektoru dodatečného vzdělávání v Brazílii.“ (Ventura & Gomes, 2013, s. 147).

V **Karibiku** může jako instruktivní příklad podoby stínového vzdělávání sloužit studie Stewartové (2015) z Jamajky. Koloniální minulost a dědictví dodnes na Jamajce ovlivňuje prevalenci a charakter soukromých hodin (*extra lessons*). Historicky totiž Jamajka zdědila Brity založený silně stratifikovaný vzdělávací systém, který kapacitně neodpovídal potřebám celé populace – jednoduše řečeno počet primárních a sekundárních škol a míst v nich byl nižší než počet potenciálních zájemců o studium. Proto byly v roce 1882 zavedeny Cambridgské místní zkoušky (*Cambridge local examinations*), což položilo základ současné „kultuře zkoušek a testů“ související s vysokou návratností vzdělání a jeho role pro vzestupnou sociální mobilitu. Po osamostatnění Jamajky v roce 1962 měla vláda snahu řešit kapacitní problém škol zakládáním nových škol, které však neměly takovou prestiž jako původní britské školy, a tato horizontální stratifikace škol, do nichž je vstup podmíněn složením přijímacích zkoušek, je tahounem poptávky po soukromých hodinách i na nižších stupních vzdělávacího systému. Velkým problémem zůstává nedostatečná výbava některých škol vzdělávajících převážně socioekonomicky znevýhodněné žáky, která brání efektivní výuce (nejen chybějící ICT, ale i základní materiální vybavení jako učebnice či odpovídající nábytek, což Stewartovou dotázání učitelé vysvětlovali obavami z toho, že by je žáci ukradli), početné třídy a z nich pramenící nekázeň a nedostatek času na samotné učení a vyučování,

nekvalitní a nedostatečně motivovaní učitelé a podobně, což v očích žáků a jejich rodičů vede k potřebě doučování. V jamajských školách existují i psychologické bariéry učení – Stewartová byla při sběru dat svědkem toho, jak v několika školách byly místo běžných dveří do třídy mříže, což jí evokovalo pocit vězení. U žáků v dobře zajištěných rodinách a lépe vybavených školách žáci také využívali soukromé hodiny, což zdůvodňovali zejména tím, že se ve výuce nudí a není pro ně dost náročná. Tyto faktory vedou k vysoké prevalenci stínového vzdělávání – ve výzkumu Stewartové (2015) na vzorku 1654 žáků využívalo soukromé hodiny více než devět z deseti dotázaných. Podobnou situaci, tj. zděděné elitářské a vysoce segmentované školství a velkou roli přijímacích zkoušek při postupu vzdělávacím systémem s následnou vysokou prevalencí stínového vzdělávání popisují také Barrow a Lochan (2012) v Trinidad a Tobagu.

Kuba se od ostatních karibských ostrovů liší tím, že je její historie ovlivněna příslušností k bývalému socialistickému bloku. Rovněž na Kubě je stínové vzdělávání běžné, ale historicky k tomu vedly podobné důvody jako u jiných post-socialistických zemí (viz kapitola 2.10). Od 90. let 20. století procházela Kuba po pádu SSSR, přerušení mnoha tradičních obchodních vazeb a pod tíhou západních sankcí těžkou ekonomickou krizí obnášející nedostatek základního zboží, což vedlo ke vzniku černých trhů a šedé ekonomiky. Se špatným stavem veřejných financí a rozpočtovými škrty byly spojeny také velké odchody učitelů z profese (Bredlid, 2007) a nedostatek učitelů přetrvává i v současnosti (Pentón, 2022). Ten vedl dle Dawley-Carrové (2021) ke snížení kvality veřejného vzdělávacího systému, (bývalí) učitelé byli motivováni k poskytování neoficiálního soukromého doučování (*clases particulares*), což posílilo vzdělanostní nerovnosti v tradičně rovnostářské kultuře. Zvláště významně expandovalo stínové vzdělávání v angličtině, a to zejména kvůli prospektům práce v turistickém ruchu. Soukromé hodiny na Kubě podle autorky „...odrážejí odklon od neformální, solidární pomoci kamarádů, rodin nebo sousedů sdílejících své znalosti s mladými lidmi zdarma“ (Dawley-Carr, 2021, s. 5).

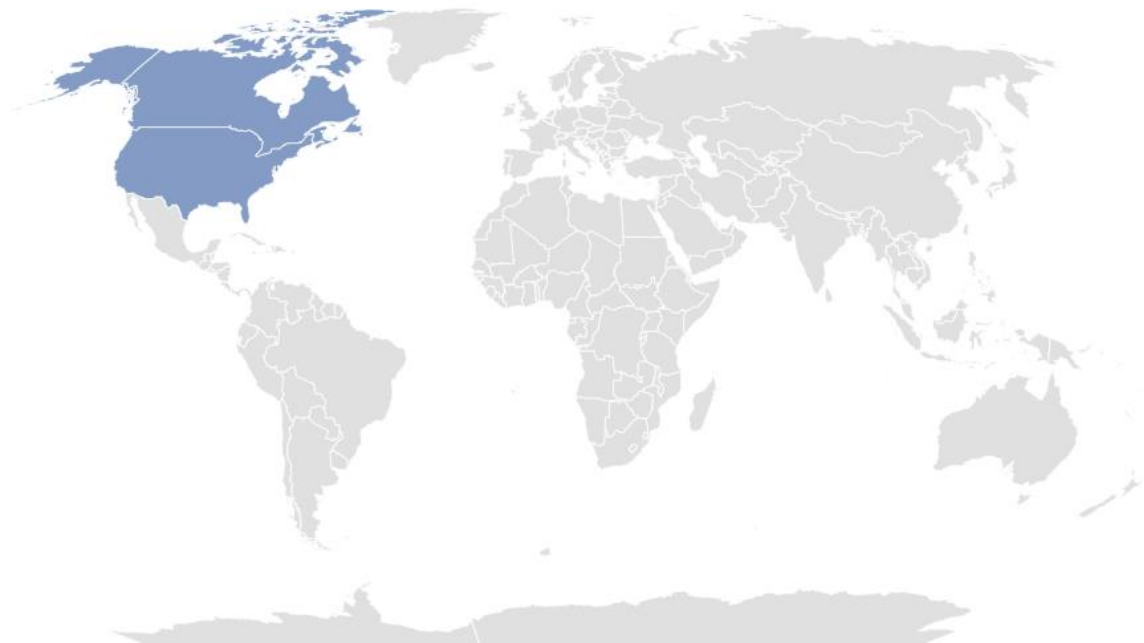
## **2.9 Severní Amerika**

### **2.9.1 Historický, kulturní, sociální a ekonomický kontext**

Severoamerický region sestává ze dvou zemí – Kanady a Spojených států amerických, které jsou po Rusku druhou a třetí nejrozlehlejší zemí světa. Tyto dvě země mají relativně nízkou hustotu zalidnění, jsou bohaté na přírodní zdroje a udržují mezi sebou úzké obchodní, kulturní i společenské vazby. Ekonomicky patří Spojené státy americké i Kanada mezi nejvyspělejší a hospodářsky nejvýkonnější země světa, což dokládá i jejich členství ve

skupině zemí G7 a světové prvenství USA v nominální velikosti hrubého domácího produktu. Populace je na severoamerickém kontinentu rozmístěna značně nerovnoměrně. Nejvyšší hustotu zalidnění má východní pobřeží (East coast), kde se nacházejí také hlavní města obou zemí (Washington a Ottawa) a další významná velkoměsta (New York, Toronto, Montréal), hustě zalidněné je i západní pobřeží (West coast) s velkoměsty San Francisco, Los Angeles či Vancouver, naopak ve střední části hustota zalidnění nižší, stejně jako v nejsevernějších oblastech kontinentu (např. na Aljašce). Vysoký životní standard obou zemí je lákadlem pro imigranty z celého světa, v případě USA ve velké míře zejména z Mexika (White et al., 2011).

*Obrázek 19 Severní Amerika*



Zdroj: autor

Spojené státy se nicméně potýkají s velkými sociálními nerovnostmi, které se projevují nejen geograficky v rozdílech mezi venkovskými a městskými oblastmi, ale také ve značných rozdílech v životních šancích podle sociálního původu či imigrantského statusu. Velmi nerovnou distribuci příjmů v populaci dokládá vysoká hodnota tzv. GINI koeficientu 41,5 v roce 2019 (pro srovnání – v ČR 25,3; nejvyšší je v Jižní Africe 63; nejnižší na Slovensku 23,2), která se od r. 1990 navíc stále zvyšuje. V Kanadě jsou příjmové nerovnosti mnohem nižší a GINI index dosahuje hodnoty 33,3 (The World Bank, 2023j).



## 2.9.2 Formální vzdělávání

Společenské nerovnosti se zákonitě projevují jak ve formálním vzdělávání, tak i v tom stínovém. O tom, že americký vzdělávací systém nenabízí rovné vzdělávací příležitosti, referovala již notoricky známá Colemanova zpráva, ovšem ani soudobý sociálně-stratifikační výzkum nepřináší o mnoho příznivější poznatky, a to navzdory mnoha politickým iniciativám, jejichž deklarovaným cílem bylo právě snížení vzdělanostních nerovností (Jackson & Holzman, 2020). Byť je tedy často Amerika označována jako země příležitostí pro všechny, tvrdá data ukazují, že realizovat „Americký sen“ (přesvědčení, že každý může bez ohledu na svůj sociální původ či okolní podmínky tvrdou práci dosáhnout společenského úspěchu, Truslow Adams & Schneiderman, 2017) se rozhodně nepodaří všem.

Výsledky vzdělávání v USA (pro zjednodušení opět nahlíženo skrz výsledky PISA 2018, viz Tabulka 9) jsou spíše průměrné. Hanushek (2014) to vysvětluje relativně vysokou měrou ekonomických nerovností a z toho plynoucí chudobou některých skupin obyvatel, důrazem vzdělávacího systému na měkké dovednosti (například týmovou práci) spíše než na kognitivní aspekty, silnými institucemi a výsadní ekonomickou silou, která tlumí neefektivitu škol. Varuje však, že do budoucna bude pro USA nedostatek lidí vybavených dostatečnými kompetencemi potřebnými pro život stále větším a větším problémem.

Tabulka 9 Výsledky severoamerických zemí v PISA 2018

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Spojené státy americké	38. (478)	19. (502)	13. (505)
Kanada	12. (512)	9. (518)	6. (520)

Zdroj: OECD (2019b)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

Oproti tomu kanadský vzdělávací systém funguje v příznivých ekonomických a sociálních podmínkách obdobných těm ve skandinávských zemích. Oproti sousedním USA se vyznačuje základním zajištěním dětí na základě všeobecného zdravotního pojištění a vyšší mírou spravedlivosti ve vzdělávání, která se projevuje například vyšší mírou rovnosti v přístupu k vyšším úrovním vzdělávání, která není natolik podmíněna etnickým původem (Průcha, 2017). V šetření PISA patřila Kanada do skupiny zemí s nadprůměrnými výsledky a zároveň podprůměrnou silou vztahu mezi výsledky a socioekonomickým zázemím žáka (OECD, 2019a). Kanadský vzdělávací systém je decentralizovaný, každá provincie má vlastní vzdělávací politiku řízenou ministerstvem, nicméně i navzdory absenci federálního řídicího

subjektu jsou si vzdělávací systémy jednotlivých 13 provincií značně podobné (Aurini & Davies, 2013, s. 157). Kanada dosahuje velmi dobrých výsledků v PISA testech (ve všech třech testovaných oblastech dlouhodobě nad průměrem OECD), platy a prestiž učitelů je na dobré úrovni (Průcha, 2017). V Kanadě je velmi rozvinutý systém pomoci žákům, kteří mají problémy se zvládnutím školních nároků, přímo ve školách. Ve srovnání s USA, kde je akontabilita škol a ředitelů chápána více ve smyslu „zavinění“ a „ručení“ a špatné výsledky školy vedou v některých státech k punitivním opatřením typu propuštění ředitele. V Kanadě je školám, jejichž výsledky nedosahují očekávaných standardů, poskytována finanční i metodická pomoc s cílem zlepšit podmínky, procesy a výsledky vzdělávání a výsledky standardizovaných provinciálních testů jsou spíše orientační. Vzdělávací systémy v jednotlivých provinciích jsou nediferencované, žáci pro přijetí na vyšší sekundární školu nemusejí skládat žádné přijímací zkoušky (Crehan, 2022; Veselý, 2013).

### 2.9.3 Stínové vzdělávání

Dostupných výzkumných nálezů o stínovém vzdělávání v Severní Americe je ve srovnání s jinými oblastmi spíše málo. V USA to ale ostře kontrastuje s tím, že jde o velmi rozšířenou formu vzdělávání. Podle analytického tržního reportu firmy Global Industry Inc. je obrat na tomto trhu 26 miliard dolarů za rok 2022, tedy odhadem 18 % globálního obratu na trhu se stínovým vzděláváním (146 miliard dolarů) (Research & Market, 2023). Mnohem delší výzkumnou tradici zde má spíše studium extrakurikulárních neplacených či dotovaných forem vzdělávání ve volném čase, tedy i v nenaukových předmětech, a často poskytovaných školou či dobrovolníky žákům z méně podnětného či socioekonomicky znevýhodněného prostředí (o situaci v USA viz např. Gardner et al., 2009; Mahoney et al., 2005, Mahoney et al., 2009b).<sup>31</sup>

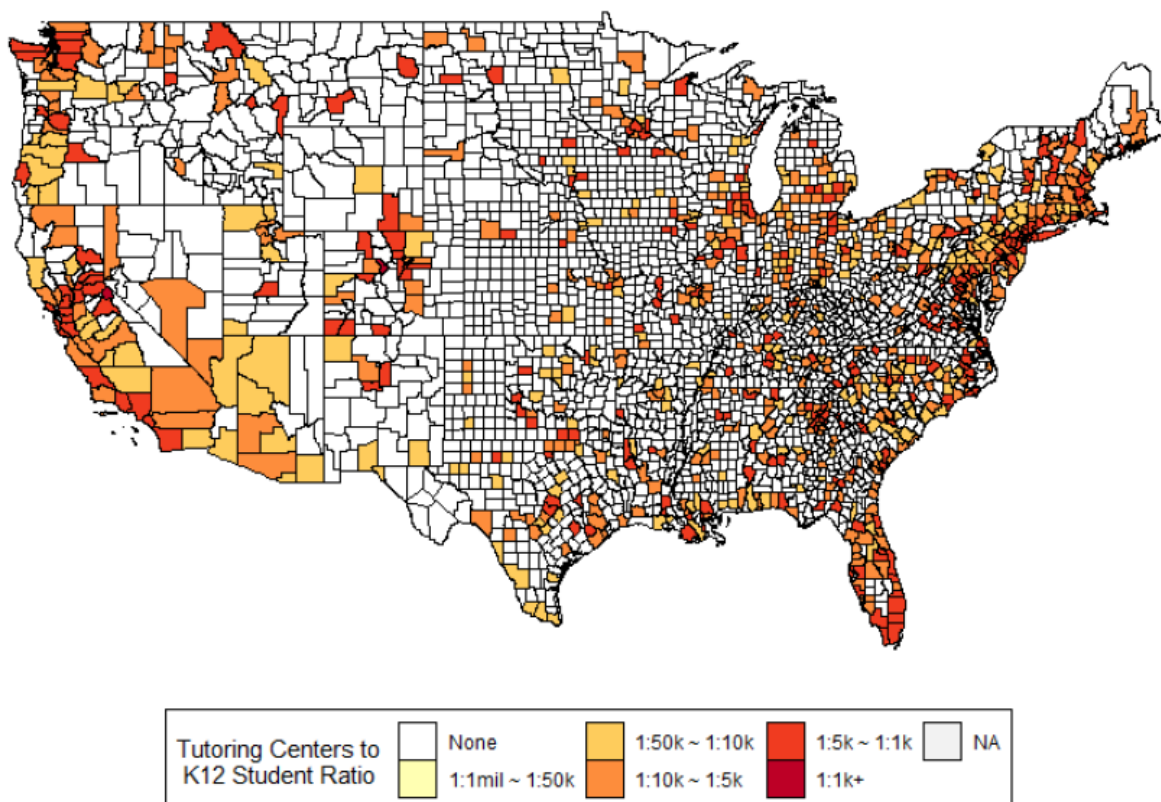
Významným výzkumným tématem je v USA bezesporu také doučování v rámci programu *No child left behind*, které bylo dotováno z federálních prostředků. Náklady za doučování tak byly rodinám propláceny a komerční poskytovatelé mohli své služby nabízet nejen bohatším zákazníkům, ale také nízkopříjmovým rodinám, pokud byli do programu zařazeni (Bray, 2009), což nepřímo vedlo k rozšíření stínového vzdělávání v USA a k růstu počtu jeho poskytovatelů. Toto rozšíření empiricky dokládají Kim, Goodman a West (2021)

---

<sup>31</sup> Organizované volnočasové programy pro děti po skončení školní výuky poskytované různými organizacemi (např. YMCA) mají v USA velmi dlouhou tradici již více než jednoho století a jejich vznik lze přičítat významným společenským a ekonomickým změnám na přelomu 19. a 20. století, zejména v souvislosti s industrializací a přesunem práce rodičů mimo domov, snižující se poptávce po, či nutnosti dětské práce, školní docházkou a zvyšujícím se podílem volného času dětí (Mahoney et al., 2009b).

na základě longitudinálních dat z administrativních zdrojů. Autoři provedli geografickou analýzu vývoje počtu firem poskytujících stínové vzdělávání (tedy individuální poskytovatelé zůstali stranou jejich zájmu), mezi něž zahrnuli jak poskytovatele „běžného“ doučování, tak i poskytovatele specializující se na přípravu na standardizované přijímací zkoušky formou testu studijních předpokladů (tzv. SAT – scholastic aptitude test). Doložili, že mezi lety 1997 až 2016 v USA kontinuálně narůstal počet doučovacích center – ztrojnásobil se až na téměř 10 000 v celém USA. Tyto doučovací firmy se koncentrují zejména v oblastech, kde obyvatelé mají vysoké příjmy a vyšší vzděláním rodičů, tedy na západním, ale zejména východním pobřeží USA je jejich hustota (počet vztážený k počtu žáků v primárním a sekundárním vzdělávání) nejvyšší (Obrázek 20). Z hlediska vývoje v čase autoři zaznamenali nárůst počtů napříč celou zemí. Zároveň jsou také častější v oblastech, v nichž žije větší počet migrantů, a zejména těch z Asie. Jejich studie tak potvrdila i nálezy z Austrálie (Sriprakash et al., 2016), které ukazují, že nově příchozí obyvatelé si s sebou do nové země přinášejí i kulturní hodnoty, přesvědčení či očekávání vzhledem ke svým potomkům, což se odráží i v jejich preferencích ke stínovému vzdělávání (viz kap. 2.7).

*Obrázek 20 Počet doučovacích center v poměru k počtu žáků v primárním a sekundárním vzdělávání v USA*



Zdroj: Kim et al. (2021, s. 10)

Významným tahounem poptávky po stínovém vzdělávání jsou v USA přijímací zkoušky, realizované formou testu studijních předpokladů (SAT či ACT) užívaných na většině vysokých škol pro testování předpokladů uchazečů ke studiu (v oblastech matematiky, kritického čtení a psaného projevu) a jako podstatné kritérium pro rozhodování o (ne)přijetí uchazeče. Zatímco ještě v roce 1992 se ve stínovém vzdělávání připravovalo na tyto testy 10 % amerických středoškoláků, v roce 2012 to byl již čtyřnásobek (Kim et al., 2021, s. 1). Zároveň se potvrzuje, že participace na aktivitách přípravy na přijímací zkoušky SAT je v USA socioekonomicky podmíněná, tj. žáci vzdělanějších a bohatších rodičů mají vyšší pravděpodobnost je využívat častěji, intenzivněji a po delší časová období, a zvyšovat tak své šance na přijetí na prestižní školy (Buchmann et al., 2010).

Kanadský kontext je z hlediska přístupu rodičů k výchově dětí a jejich zapojování do aktivit stínového vzdělávání odlišný. I zde samozřejmě rodiče dětem zajišťují organizované volnočasové aktivity pro jejich všestranný rozvoj, včetně doučování v naukových předmětech, nicméně, jak zjistili Auriniová, Missaghian a Millian (2020), logika rozhodování kanadských rodičů nemá významný stratifikační podtext – tedy není orientovaná snahou o přijetí dětí na elitní univerzity jako v USA,<sup>32</sup> což je dáno právě relativně nízkou horizontální stratifikací kanadských vysokých škol a vzájemně relativně podobnou mírou veřejností vnímané prestiže. Kompetitivní jsou spíše jen některé prestižní obory a z hlediska budoucího uplatnění není tak důležité, z jaké vysoké školy diplom absolventi obdrželi. Pro přijetí není zpravidla vyžadováno složení přijímacích zkoušek, přijímací pohovory, portfolia či doporučení (Aurini & Davies, 2013, s. 159). Většina vysokoškolských studentů proto navštěvuje vysokou školu poblíž svého bydliště (Davies & Milian, 2016, s. 51).

Motivace kanadských rodičů kupovat dětem soukromé doučování tak nespočívá primárně v sociální kompetici, ale spíše má širší instrumentální (např. zlepšení známek) a expresivní (posílení sebedůvěry, schopnosti učit se a samostatně své učení organizovat) povahu. Požadavkům rodičů vycházejí vstříc i poskytovatelé doučování. Z důvodu absence high-stake testů a absenci celonárodního předepsaného kurikula jsou poskytovatelé stínového vzdělávání spíše jednotlivci či jen malé firmy s lokálním dosahem, které se soustřeďují zejména na individualizovanou pomoc se zvládnutím školního kurikula. Existují ale i „učební centra“ zaměřená kromě samotné výuky také na osvojování studijních návyků a jiných měkkých dovedností žáky a studenty. Některé z nich jsou otevřeny celoročně i během prázdnin, aby se

---

<sup>32</sup> Např. MIT jsou věhlasné prestižní univerzity. Kanada obdobně světoznámé univerzity nemá.

pomohly vyhnout učebním ztrátám (*learning loss*). Stínové vzdělávání žáků ale jen málo zasahuje do jejich životů, neboť jen malé množství kanadských rodičů investuje velké sumy peněz do intenzivního stínového vzdělávání, naopak pokud se pro ně rozhodnou, jde nanejvýš o několik hodin týdně, což zásadně nenarušuje chod domácností (Aurini & Davies, 2013, s. 160–164).

## **2.10 Rusko a post-socialistické země v Asii**

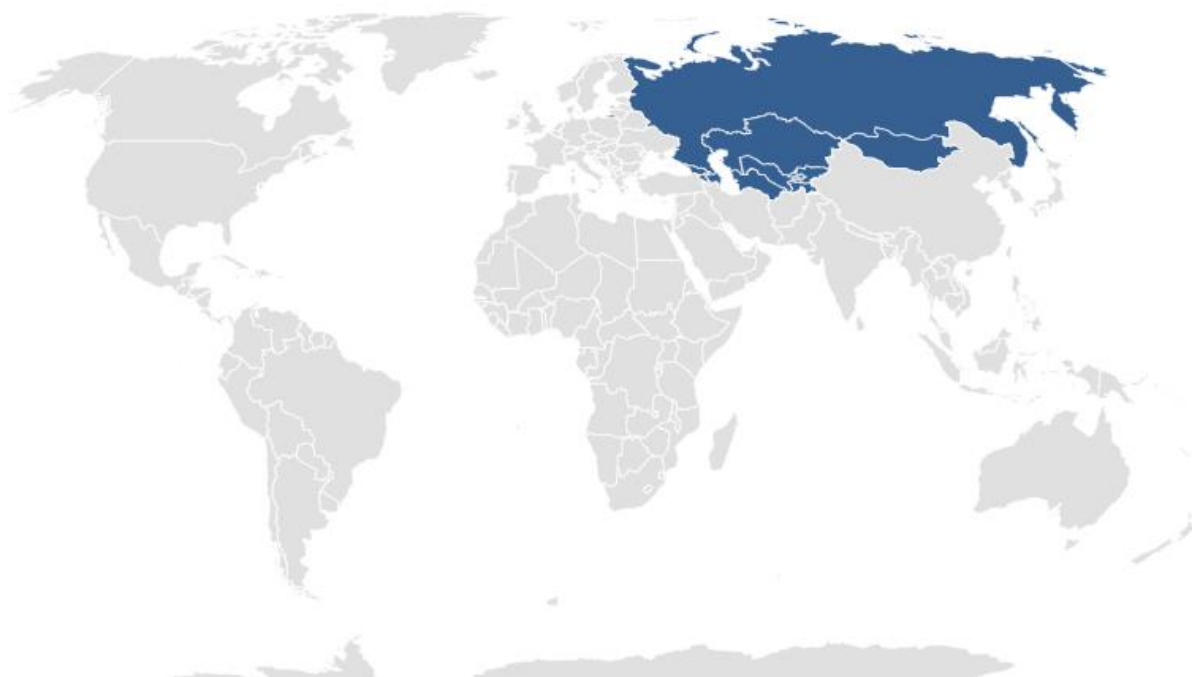
### **2.10.1 Historický, kulturní a ekonomický kontext**

Region se rozpíná od východní části Evropy přes pohoří Ural až po východní část severní Asie (Obrázek 21). Až do roku 1991 sestával víceméně z jediného státního útvaru – Sovětského svazu,<sup>33</sup> po skončení Studené války došlo k jeho rozpadu na Rusko a další post-sovětské republiky – Ukrajinu, Moldavsko, Bělorusko (slovanské státy, jejichž situace se stínovým vzděláváním je blíže pojednána v kapitole 2.11.3.4), Arménii, Ázerbajdžán, Gruzii (jihokavkazské státy), Kazachstán, Kyrgyzstán, Tádžikistán, Turkmenistán a Uzbekistán (středoasijské státy). Dnes je dominantní zemí Ruská federace, která je i nejrozlehlejším státem světa. Mnohé postsocialistické země zůstaly více či méně ve sféře ruského vlivu. Celý region je charakteristický značnou vnitřní etnickou, kulturní i náboženskou diverzitou a jeho historie je poznamenána více či méně artikulovanou historickou tenzí mezi ortodoxními křesťany a muslimy, a také mezi Rusy a ostatními národy (White et al., 2011, s. 33).

---

<sup>33</sup> Součástí bývalého Sovětského svazu byly i pobaltské republiky, ty nicméně White et al. (2011) řadí do regionu Evropa z důvodu jejich dnešního členství v Evropské unii. Tohoto rozdělení se drží i tato publikace. Mongolsko sice nebylo oficiální součástí Sovětského svazu, do tohoto regionu je ale z historických důvodů zařazeno.

*Obrázek 21 Rusko a post-socialistické země v Asii*



Zdroj: autor

Po rozpadu Sovětského svazu si země regionu prošly poměrně bolestivým transformačním obdobím. Došlo k opuštění modelu plánované ekonomiky a zavádění tržních principů, soukromého vlastnictví výrobních prostředků, liberalizaci cen a k narušení do té doby existujících dodavatelských řetězců. V transformačním období v 90. letech 20. století docházelo ke značné inflaci, nárůstu nezaměstnanosti, propadu kupní síly, zvýšení chudoby, přechodného nedostatku některých druhů zboží, a také snižování vládních výdajů na vzdělávání (Silova, 2009, 2010). V roce 2021 patřila ruská ekonomika postavená především na exportu přírodního bohatství (zejména zemního plynu a ropy) mezi deset největších ekonomik světa, je to středněpříjmová země s HDP na hlavu ve výši přibližně 12 tisíc USD (pro srovnání v ČR 26,8 tisíc USD), což je ovšem mnohem více než v dalších postsocialistických asijských zemích (například gruzínské HDP per capita bylo 5 tisíc USD, tádžikistánské 0,9 tisíc USD, The World Bank, 2023a). I navzdory značnému růstu nerovnosti v období transformace zůstávají relativní příjmové nerovnosti v zemích regionu průměrné (GINI index mezi 32 až 36 v Rusku, Uzbekistánu, Gruzii, Tádžikistánu, či Mongolsku) až podprůměrné (mezi 25 až 29 v Kyrgyzstánu, Azerbajdžánu či Arménii) (The World Bank, 2023h).

Populačně řeší země regionu problém úbytku obyvatel. V době rozpadu Sovětského svazu mělo Rusko přibližně 149 milionů obyvatel, dnes je to 144 milionů, a to navzdory

imigraci mnoha etnických Rusů z oblastí bývalého Sovětského svazu. Porodnost v roce 2018 dosahovala úrovně 1,82 dětí, tedy nacházela se pod úrovní prosté reprodukce 2,1. Snížila se také naděje na dožití, a to zejména u mužů (ze 71 let v roce 1991 na 67 v roce 2018), což demografové přičítají nezdravému životnímu stylu (rozšířenému kouření, pití tvrdého alkoholu), nehodám a (sebe)vraždám (Nijman et al., 2020).

### **2.10.2 Formální vzdělávání**

První pokusy o založení formálního vzdělávacího systému v carském Rusku lze spatřovat na konci 18. století za dob carevny Kateřiny Veliké (1729–1796), ale vzdělávací systém jako takový se konstitoval až za cara Alexandra I. na začátku 19. století. Reformy v 60. letech 19. století umožnily rozvoj vzdělanosti pro široké vrstvy obyvatel, zejména dětí bývalých nevolníků, neboť nevolnictví bylo definitivně zrušeno. Ruské vzdělávání do značné míry přejalo pruské (německé) tradice a metody založené na vyžadování tvrdé disciplíny, „šprtání“ a rigidním kurikulu. I po rozpadu Ruského impéria byla dále posilována centralizace státní správy a veřejného vzdělávání, která měla mnohonárodnostnímu státnímu celku pomoci vytvořit homogenní národní identitu. V období stalinismu nabyła tato snaha až extrémní pozice snahou potlačit místní jazyky a v souladu se socialistickou ideologií vytvořit „nového socialistického člověka“. Na tuto historickou etapu však nelze nahlížet jen negativně, neboť vzdělávání v období socialismu dosahovalo i nesporných úspěchů – patrná i relativně úspěšná byla snaha o zpřístupnění vzdělání širokým vrstvám společnosti (včetně znevýhodněných osob či žen), o vyrovnávání socioekonomických nerovností a o dosažení všeobecné gramotnosti (Silova & Eklof, 2013, s. 382–385).

Po pádu Železné opony pak v post-socialistických zemích dochází k zásadním transformačním změnám, které ovlivňují společenský řád věcí včetně vzdělávání. Změnila se konceptualizace cílů a smyslu vzdělávání – zatímco v Sovětském svazu bylo vzdělávání vnímáno více jako veřejný statek sloužící sociálním, morálním a ekonomickým cílům celé společnosti, byla po pádu Železné opony upozaděna sociální a morální složka a relevantní zůstaly důrazy politické, tj. prostřednictvím vzdělávání je artikulován zájem na posílení národní identity, regionálního vlivu a mezinárodní legitimacy, a zejména ekonomické – v souladu s teorií lidského kapitálu je vzdělání stále více vnímáno jako investice do vyšší produktivity a konkurenceschopnosti jedince i národních států vedoucí k ekonomické modernizaci a znalostní společnosti. Reálně se projevuje růstem poptávky po vyšším vzdělání (Chankseliani & Silova, 2018, s. 10).

Došlo také k decentralizaci ve formálním vzdělávání a otevření trhu se vzděláváním mnoha soukromým aktérům. Kromě nových soukromých škol na všech úrovních vzdělávání se rovněž začali objevovat soukromí poskytovatelé neformálního vzdělávání, a to jak organizace (firmy, vzdělávací agentury), tak i jednotlivci (Chankseliani & Silova, 2018; Silova, 2009; Silova & Eklof, 2013). Velmi často šlo o učitele běžných škol, jejichž kupní síla se v důsledku zmenšujících se veřejných výdajů na vzdělávání v porevolučních dobách propadla, a kteří tak hledali dodatečné zdroje příjmů. Podle Braye (2021c) jejich platy nebyly dostatečné ani pro zajištění základního ekonomického fungování jejich domácností, a tak se přivýdělkou učitelů, často poskytováním soukromých hodin, staly běžnou součástí jejich profesní identity.

I v současnosti jsou vzdělávací systémy v těchto zemích značně podfinancované. Vládní výdaje na vzdělávání ve členských zemích OECD představovaly v roce 2020 v průměru 5,3 % HDP, nicméně v Rusku pouze 3,7 %, v Arménii dokonce pouze 2,7 %. Nad průměrem OECD tak byly pouze Tádžikistán (5,9 %) a Kyrgyzstán (6,2 %) (The World Bank, 2022c). Platy učitelů nejsou v současnosti nijak vysoké, přičemž relativně nejlepší situace panuje v Rusku, kde došlo před dekádu k významnému posílení učitelských platů, což mělo za cíl nalákat do profese také nové a mladé učitele (Ježková et al., 2013). Reforma byla do značné míry úspěšná, průměrné platy se podařilo dorovnat minimálně na úroveň průměrných regionálních platů a stárnutí učitelských sborů i odliv učitelů byly (po)zastaveny (Avraamova & Loginov, 2016). I podle mezinárodního výzkumu Global Teacher Status patří v Rusku učitelství mezi velmi vážené profese (Varkey Foundation, 2018).<sup>34</sup> Kvůli komparativně lepší situaci proto mnoho učitelů z bývalých sovětských republik migruje za prací do Ruska (Trilling, 2021). To je možná také jeden z důvodů, proč jsou výsledky žáků ve vzdělávacích systémech asijských postsocialistických zemí silně podprůměrné (Moldavsko, Ázerbájdžán, Kazachstán i Gruzie se umístily nejlépe na 55. příčce v matematické, 68. příčce v přírodovědné a 69. příčce ve čtenářské gramotnosti), zatímco výsledky ruských patnáctiletých žáků jsou oproti zbývajícím zemím regionu výrazně lepší (kolem 30. místa). V porovnání se všemi členy OECD nicméně patří žáci Ruské federace mezi průměrné (Tabulka 10).

---

<sup>34</sup> Na škále od 0 do 100 (index statusu učitelské profese, vyšší hodnoty znamenají také vyšší status) určené na základě odpovědí široké veřejnosti na otázky týkající se statusu různých profesí získali učitelé v Rusku skóre 65 a z 31 zapojených zemí obsadili 4. příčku. Nejvyšší status podle tohoto výzkumu měli učitelé v Číně (100), Malajsii (93) a na Taiwanu (70), v České republice měl tento index hodnotu 23,9.



Tabulka 10 Výsledky Ruska a vybraných asijských postsocialistických zemí v PISA 2018

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
Ruská federace	31. (488)	34. (478)	30. (479)
Kazachstán	55. (423)	70. (397)	70. (387)
Gruzie	67. (398)	74. (383)	71. (380)
Ázerbájdžán	57. (420)	68. (398)	69. (389)

Zdroj: OECD (2019a)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

### 2.10.3 Stínové vzdělávání

Stínové vzdělávání je silně ovlivněno historickou tranzicí k post-socialistické společnosti, byť jeho historické kořeny sahají již mnohem hlouběji (například v Rusku je existence stínového vzdělávání doložena již v 19. století, Mikhaylova, 2022). Zatímco v dobách Sovětského svazu mělo stínové vzdělávání marginální charakter a bylo „zlehčováno autoritami, které chtěly zachovat zdání bezplatného a rovného vzdělávacího systému podle socialistického ideálu“ (Bray & Lykins, 2012, s. 25–26), po jeho rozpadu v soukromém doučování spatřovalo mnoho rodičů možnost, jak se vyrovnat s požadavky nové reality a snižující se kvalitou vzdělávání ve školách (Silova, 2009). Bregvadzeová ho označuje jako „deskriptor vzdělávacího systému“, a to v návaznosti na své zjištění, že rozhodnutí gruzínských rodičů investovat do stínového vzdělávání souvisí s jejich negativním vnímáním kvality veřejného vzdělávání a jeho problémů (Bregvadze, 2012, s. 81). Ve srovnávací studii Silové (2009, s. 110), které se účastnili studenti prvních ročníků vysokých škol z Kazachstánu, Kyrgyzstánu a Tádžikistánu, souhlasilo v průměru 81 % těch, kteří v posledním ročníku střední školy využili soukromé hodiny nebo kurzy, že jejich „učitelé ve škole nevysvětlili učivo dostatečně“, a přibližně polovina souhlasila s tvrzením, že „školní kurikulum nepokrylo vše, co bylo potřeba k přijímacím zkouškám na univerzitu“, což odkazuje i k dalšímu faktoru sytícímu poptávku po stínovém vzdělávání.

Zvyšující se ekonomická návratnost formálního vzdělávání totiž vedla ke zvyšování zájmu o terciární vzdělávání, přičemž vstup na univerzitu je v zemích regionu podmíněn přijímacími zkouškami. A příprava na přijímací zkoušky je v Rusku a dalších asijských postsocialistických zemích silnou motivací pro využívání soukromých hodin nebo kurzů. V již zmíněném srovnávacím výzkumu Silove et al. (2009, s. 81) se v Kazachstánu,

Kyrgyzstánu a Tádžikistánu nadpoloviční většina žáků domnívá, že navštěvování soukromých hodin zvyšuje šanci na přijetí na univerzitu a téměř polovina z žáků, kteří tyto hodiny v posledním ročníku střední školy navštěvovali, je považuje za naprosto nezbytné k tomu, aby u přijímacích zkoušek uspěli. Že se situace v Kazachstánu nezměnila, potvrzují i novější data (Hajar et al., 2023) z období pandemie Covid-19. Ve vzorku 366 žáků posledních ročníků středních škol v hlavním městě Astana jich bylo soukromě doučováno 74 %, přičemž 87 % z nich z důvodu přípravy na přijímací zkoušky na vysokou školu.

V Rusku byla expanze trhu se soukromým doučováním v 90. letech 20. století vnímána jako jeden ze zdrojů legitimizace vládní reformy přijímacích zkoušek na vysoké školy, které do té doby byly nejednotné a vedly ke vzniku mnoha různých přípravných kurzů, přičemž absolvování konkrétního kurzu dávalo uchazečům komparativní výhodu. Stínové vzdělávání bylo vnímáno jako riziková oblast z důvodu možné korupce, neboť si často takto přivydělávali také vysokoškolští učitelé, kteří zároveň testy připravovali. V roce 2001 proto byly zavedeny státní jednotné přijímací zkoušky na vysoké školy (Forsberg et al., 2020). Ty nicméně i tak zůstaly významným „tahounem“ poptávky, a to i navzdory skutečnosti, že čtyři pětiny příslušné věkové kohorty na vysokou školu nastupují. Boj se nicméně svádí o místa na prestižních univerzitách a v neplacených studijních programech. Šetření ze tří ruských regionů ukázalo, že před přijímacími zkouškami využívá stínové vzdělávání přibližně polovina žáků (48 % v ruštině, 55 % v matematice), mnohem častěji je využívají děti zámožnějších rodičů a žáci z větších měst, mezi pohlavími nebyl ve využívání rozdíl. Výzkumníci zjistili, že navštěvování soukromých hodin nebo přípravných kurzů pomohlo dobrým žákům, zatímco u slabých žáků efekt nemělo, což autoři studie vysvětlují nižší kvalitou jejich doučování (Loyalka & Zakharov, 2016).

Poskytování stínového vzdělávání je podle Silové (2009) také odrazem krize učitelského povolání v post-sovětských zemích projevující se v nedostatku zájemců o učitelské obory, vysokou mírou feminizace profese, zvyšováním průměrného věku učitelů či malými podíly absolventů pedagogických fakult nastupujících do profese.<sup>35</sup> Mnozí učitelé v poskytování soukromého doučování hledají nejen zdroj přivýdělku, ale vnímají je také jako určitý zdroj pro posílení svého sociálního statusu či prestiže mezi rodiči či žáky (například pokud učitel připravuje žáky na přijímací zkoušky a oni poté uspějí, jeho „cena“ mezi rodiči stoupá). „Pěstují“ si tak i svoji alternativní profesní identitu, jak ukazují příklady z Uzbekistánu

---

<sup>35</sup> Přestože se Silová (2009) zaměřuje zejména na oblast střední Asie a Kavkazu, do značné míry platí její poznatky i v dalších postsocialistických zemích.

(Khaydarov, 2020) či Gruzie (Kobakhidze, 2018a). Podle Khaydarova (2020, s. 82) dochází (nejen) v Uzbekistánu k rekonceptualizaci poskytování stínového učitelů vzdělávání ve smyslu „posunu od mechanismu k přežití směrem k nezbytné součásti [profesní] identity učitele“. Dokládá to na příkladech uzbeckých učitelů z několika elitních gymnázií, kteří nejen že v masovém měřítku soukromě doučují, ale ve spolupráci se školou provozují soukromá doučovací centra přímo v budovách školy.

Učitelé jsou v asijských postsocialistických státech hlavními poskytovateli soukromých hodin – v Tádžikistánu docházelo 73 % soukromě doučovaných žáků v posledním ročníku střední školy na hodiny vedené učiteli, v Kazachstánu 70 % a v Kyrgyzstánu 63 % (Silova, 2009, s. 77) a také v Mongolsku 73 %, kde nicméně výjimku představuje hlavní město Ulánbátar, kde žáci využívali ve větší míře doučování vysokoškolskými učiteli, neboť jim to přinášelo větší výhody u přijímacího řízení (Dong et al., 2006, s. 248).

Neetické chování učitelů, například vynucování soukromého doučování na žácích, které se stává podmínkou dobrých známek, je odrazem obecnější kultury (připomeňme, že podle indexu vnímání korupce tyto země pravidelně zauímají místa spíše ve spodní polovině žebříčku, Transparency International, 2022), která se promítá nejen do soukromého doučování, ale neetické chování učitelů se neomezuje jen na tuto oblast (Johnson, 2020).<sup>36</sup> Například Kobakhidzeová (2014) upozornila na případy, kdy gruzínští učitelé aktivně nabízeli své placené služby svým žákům přímo ve škole, případně si žáky doporučovali navzájem se svými kolegy. Obrázek nicméně není vždy černobílý. Kobakhidzeová (2014) totiž upozorňuje metaforou „učitele jako Robina Hooda“ (tedy toho, kdo bohatým bere a chudým dává) na případy, kdy učitelé přistupují k poplatkům za doučování u různých žáků odlišně se znalostí jejich socioekonomického prostředí. Při skupinové výuce pak žáci z bohatších rodin platí více než žáci z chudších poměrů, kteří jsou často od placení zcela osvobozeni. Kromě učitelů s růstem ekonomické úrovně na trh pronikají kromě individuálních poskytovatelů i menší, střední či větší vzdělávací organizace poskytující stínové vzdělávání v různých předmětech a často nejen žákům či studentům, ale i dospělým.

Výše uvedené faktory vedou k tomu, že se stínovým vzděláváním má v regionu na úrovni sekundárního vzdělávání přímou osobní zkušenost většina žáků, samozřejmě s přihlédnutím k regionálním či sociodemografickým odlišnostem v míře jeho užívání. Spolu s korupčním

---

<sup>36</sup> V Kyrgyzstánu byly dokumentovány případy, kdy učitelé kradli peníze ze společného fondu (příspěvky rodičů), prozrazovali dopředu zadání testů nebo falšovali jejich výsledky za úplatky, nebo dokonce rozprodávali školní majetek (Johnson, 2020).

potenciálem se tak stalo předmětem diskuzí tvůrců vzdělávací politiky, kteří k němu byli nuceni zaujmout stanovisko. V Arménii a Ázerbájdžánu po zralé úvaze nakonec zvolili politiku laissez-faire, učitelské platy jsou zde natolik nízké, že by učitelům zákaz soukromého doučování či jeho regulace znemožnila, nebo přinejmenším velmi ztížila možnost přivýdělku. V Gruzii bylo ministerstvem školství vydáno závazné doporučení učitelům neposkytovat placené doučování svým vlastním žákům, nicméně povědomí učitelů o jeho existenci je nevalné a mnozí je porušují, i když jsou si ho vědomi (Kobakhidze, 2018b). Relativně nejdále jsou s regulací sektoru v Rusku, kde jsou právně stanoveny hygienické normy pro místo poskytování stínového vzdělávání, jsou rozpracovány detailní standardy pro různé druhy doučujících, ministerstvo školství také doporučuje časové limitace doučování v průběhu roku nebo dne (například nemělo by začínat před osmou hodinou ranní a končit později než v osm hodin večer) či délku přestávek a podobně (podrobně viz Zhang, 2021a).

## 2.11 Evropa

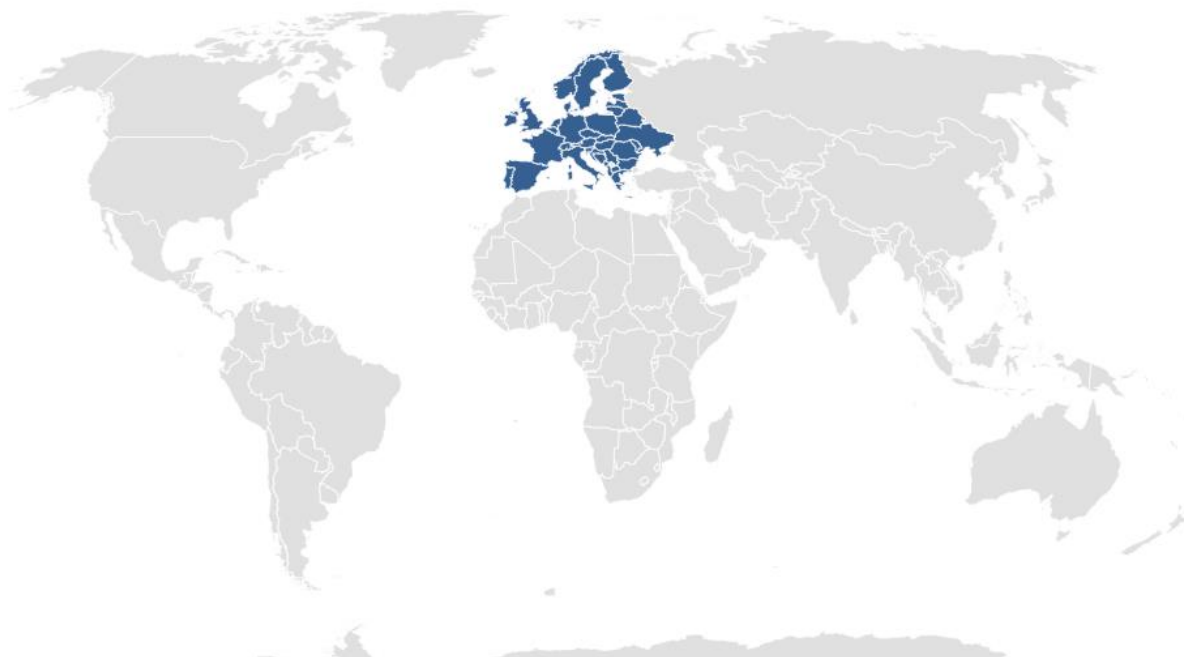
### 2.11.1 Historický, kulturní a ekonomický kontext

Exkurz do stínových vzdělávacích systémů ve světě končí tím, co je českým čtenářům patrně nejbližší, a sice regionem Evropy (Obrázek 22). V dějinách lidstva sehrála Evropa (v dobrém i ve zlém) klíčovou úlohu – v Evropě vzniklo osvícenství, které vedlo k průmyslové revoluci a zrodu moderního světa, Evropa dala lidstvu mnoho vynálezů, vědeckých objevů, svůj vliv šířila po celém světě. Byla ovšem v historii také jevištěm mnoha ozbrojených konfliktů včetně těch, které si kdy vyžádaly největší počty obětí. Evropa je komplexní národnostní a etickou mozaikou, obývá ji přes 600 milionů obyvatel ve 47 zemích<sup>37</sup> hovořících několika desítkami jazyků. Populace evropských států stárne, zvyšuje se naděje na dožití, což lze přičítat kvalitní lékařské péči a příznivým životním podmínkám, na druhou stranu je porodnost evropských zemí pod úrovní prosté reprodukce, a některé země se tak v obavách o udržitelnost průběžně financovaného systému sociálního zajištění snaží demografický problém řešit migrací (White et al., 2011).

---

<sup>37</sup> Jde o celkový počet obyvatel evropských zemí bez Turecka a Ruska, které jsou v této práci zařazeny do jiných světových regionů.

Obrázek 22 Evropa



Zdroj: autor

Historicky na území Evropy (ko-)existovaly státní útvary s odlišnými jazyky, náboženstvím, politickým zřízením, odlišnou strukturou ekonomických vztahů. Sociální realitu v jednotlivých zemích rovněž bezesporu formovaly odlišné geografické podmínky (například přístup k moři nebo splavným řekám nahrával obchodu a ekonomickému rozvoji). V rámci Evropy lze proto narýsovat několik dělicích čar, respektive identifikovat několik menších subregionů. Akalyisky (2019) na základě podrobné srovnávací analýzy uvádí, že ze všech relevantních kritérií pro seskupování evropských zemí z hlediska jejich kulturní blízkosti je tím nejvýznamnějším (i po více než 30 letech) to, na které straně železné opony (zda na západní, nebo východní) se země před jejím pádem nacházela. I ekonomické rozdíly mezi východní a západní částí Evropy jsou stále velmi znatelné. Většina evropských zemí je již dlouhou dobu členskými státy Evropské unie, která je v součtu výkonnosti svých ekonomik třetí největší ekonomikou světa (po Spojených státech a Číně; hlavním ekonomickým „tahounem“ Evropy je Německo, které produkuje čtvrtinu hrubého domácího produktu celé Evropské unie), přičemž tento politický projekt deklaruje jako jeden z integračních cílů „snížování rozdílů mezi úrovní rozvoje různých regionů a snížení zaostalosti nejvíce znevýhodněných regionů.“ (Konsolidované znění Smlouvy o Evropské unii a Smlouvy o fungování Evropské unie, 2007 článek 174). Je pravda, že individuální příjmové nerovnosti měřené GINI koeficientem jsou v Evropě spíše podprůměrné (na Slovensku dokonce nejnižší na světě – hodnota GINI koeficientu 23), nicméně cíl vyrovnávat

nerovnosti mezi jednotlivými zeměmi Evropské unie se zatím daří naplňovat jen částečně a z hlediska kupní síly obyvatelstva stále přetrvávají značné rozdíly mezi státy východní a západní Evropy (The World Bank, 2021). Zanedbatelné nejsou ani ekonomické rozdíly na ose sever–jih, což Marshall (2018) vysvětluje tím, že sever se industrializoval dříve, a proto byl i hospodářsky úspěšnější, příznivější geografické podmínky navíc umožňovaly snadný obchod a vzájemné hospodářské vazby.

V Evropě tak lze pro účely této srovnávací studie ve shodě s Whitem et al. (2011, s. 56) identifikovat čtyři relativně homogenní subregiony. **Jižní Evropu** tvoří Portugalsko, Španělsko, Itálie, Řecko, Kypr a Malta. Typický je pro tyto země důraz na širší rodinné vztahy a sociální struktury, které hrají významnou roli v každodenním životě. Mnohé země mají historickou zkušenost s autoritářstvím (například Salazarův režim v Portugalsku či Frankův režim ve Španělsku), s čímž patrně souvisí v současnosti poměrně negativní vnímání míry korupce a nízká důvěra v instituce. Země se vyznačují bohatou historií a kulturou, což je zdrojem jejich národní hrdosti a identity (Řecko bývá považováno za kolébku evropské civilizace).

**Severní Evropa** je tvořena severskými zeměmi – Islandem, Dánskem, Norskem, Švédskem a Finskem. Díky obtížným přírodním podmínkám (chladnému klimatu, nízké hustotě zalidnění) jsou Skandinávské země charakteristické důrazem na rovnost (egalitarianismus), vysokou mírou společenské důvěry a solidarity (a tedy i vysokým zdaněním, které umožňuje financovat *welfare state*), nízkou mírou korupce a vysokou mírou společenské koheze a důvěry v politické instituce (Marshall, 2018; Nijman et al., 2020; White et al., 2011).

**Západní Evropa** zahrnuje Francii, Německo, Belgie, Lucembursko, Nizozemí, Švýcarsko, Rakousko, Lichtenštejnsko, Velkou Británii a Irsko. Mnohé z těchto zemí jsou bývalé koloniální mocnosti a s mnoha bývalými koloniemi udržují i nadále ekonomické i jiné vztahy. Ekonomicky tvoří páteř regionu a jejich ekonomická síla jim umožňuje provozovat rozsáhlé systémy sociálního zabezpečení. Charakteristický je multikulturní charakter západních zemí s velkým podílem imigrantů či jejich potomků v populaci.

Mezi státy **Východní Evropy** patří bývalé socialistické země v sovětské sféře vlivu (kromě balkánských a pobaltských států, Polska, Maďarska a Slovenska také Česká republika). Byť pro mnohé země nebyla po pádu Železné opony demokratická správa historicky nová, dědictví socialismu je v regionu stále velmi silné, projevuje se mimo jiné

v poměrně nízké důvěře v politické instituce či relativně negativním vnímáním míry korupce, což je nejspíš dáno také průběhem procesu ekonomické a politické transformace. Pro obecný kontext platí mnohé z toho, co bylo již uvedeno v předchozí kapitole 2.10.

### 2.11.2 Formální vzdělávání

Evropské formální vzdělávací systémy často vyvíjely relativně odděleně, samostatně v rámci různých národních tradic a kulturních i legislativní rámců. V Evropě začaly být jako první již na konci 18. století a v průběhu 19. století etablovány formální vzdělávací systémy, které později hrály významnou roli při konstituování národních států v Evropě (Hörner et al., 2015, s. xviii). V Evropě proto z důvodu odlišných národních tradic a kořenů v současnosti najdeme velmi různorodé vzdělávací systémy jak s jednotnou základní školou (např. Švédsko, Francie), tak i systémy, které rozdělují žáky do různých vzdělávacích větví již velmi časně (např. Německo, Rakousko, Česká republika, Slovensko, Maďarsko), vzdělávací systémy s významným (např. Nizozemí, Belgie, Velká Británie) i relativně zanedbatelným (např. Finsko, Švédsko) zastoupením soukromých primárních a sekundárních škol, vzdělávací systémy silně centralizované (např. Francie, Rakousko) i silně decentralizované, s vysokou mírou autonomie škol a ředitelů (např. Nizozemí, Česká republika) a podobně.

Dělicí linie sever–jih a východ–západ je viditelná i ve vzdělávacích výsledcích žáků (Tabulka 11). Žáci v **Jižní Evropě** dosahují výsledků podprůměrných (země subregionu obsadily v průměru 39. příčku v přírodovědné a čtenářské a 37. příčku v matematické gramotnosti). Země se vyznačují jednotným základním vzděláváním, poměrně dlouhou povinnou školní docházkou (například v Portugalsku až do 18 let, EACEA, 2022), komparativně méně rozvinutým odborným vzděláváním (CEDEFOP, 2020) a s tím souvisejícími problémy mnoha mladých lidí s uplatněním na trhu práce, a také relativně podfinancovaným školstvím (výdaje na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání jsou ve všech zemích regionu pod průměrem OECD, OECD, 2022, s. 238).

Nejlepších výsledků dosahují žáci v severských zemích (průměrné umístění kolem 18. místa v matematice a čtenářské gramotnosti, 23. místo v přírodovědné), kromě Islandu se umísťují mezi prvními 20 zeměmi či ekonomikami. Rovnostářská kultura **Severní Evropy** se promítá i do oblasti vzdělávání, pro které je charakteristická dominance veřejných poskytovatelů, přičemž vzdělání je poskytováno bezúplatně a uplatňuje se společné vzdělávání (tj. comprehensive schooling) všech žáků bez ohledu na jejich rodinné zázemí minimálně po dobu povinného vzdělávání (Christensen & Zhang, 2021). Severské vzdělávací systémy se vyznačují vysokou mírou spravedlivosti (tj. např. nízkou mírou závislosti

výsledků žáků na socioekonomickém zázemí rodiny), vysokou kvalitou a schopností efektivně uspokojovat vzdělávací potřeby žáků (Crehan, 2022; Ježková et al., 2012; Průcha, 2017).

Špatných výsledků nedosahují ani žáci v **Západní Evropě**, v průměru nejlépe jsou na tom v matematické gramotnosti (průměrně na 19. místě), relativně dobré výsledky mají ale i v přírodovědné (průměrně 22. místo) a čtenářské gramotnosti (průměrně 23. místo z téměř osmdesáti zemí). Vzdělávací systémy kladou velký důraz na kvalitu a spravedlivost ve vzdělávání, byť jejího dosahování se jim daří s různou mírou úspěchu. Zatímco některé vzdělávací systémy jsou na nižším sekundárním stupni vzdělávání velmi diferencované (Nizozemí, Švýcarsko, Německo, Rakousko), jiné uplatňují model jednotné školy (Francie, Irsko). Domácí socioekonomické zázemí žáků má v mnoha západních zemích nadprůměrně silný vliv na jejich výsledky (Horváth et al., 2020).

S několika výjimkami jsou velmi podprůměrné také výsledky **východoevropských zemí** účastnících se výzkumu PISA 2018 (v průměru 40. místo). Těmi výjimkami je Estonsko, které vyniká ve všech třech měřených gramotnostech, a Polsko, kde došlo k velkému zlepšení výkonnosti (i spravedlivosti) po implementaci několika vzdělávacích reforem, mimo jiné zavedení společného základního vzdělávání (Jakubowski, 2021). Špatných výsledků nedosahuje ani Slovinsko. Východoevropské vzdělávací systémy jsou často decentralizované a významnou roli v nich hrají místní či regionální samosprávné orgány (Fiszbein, 2011).

*Tabulka 11 Výsledky vybraných evropských zemí v PISA 2018*

	<b>Matematická</b>	<b>Přírodovědná</b>	<b>Čtenářská</b>
<b>Česká republika</b>	<b>22. (499)</b>	<b>22. (497)</b>	<b>26. (490)</b>
<i>Západní Evropa</i>			
Německo	20. (500)	16. (503)	21. (498)
Francie	26. (495)	25. (493)	23. (493)
Belgie	15. (508)	20. (499)	23. (493)
Nizozemí	9. (519)	16. (503)	27. (485)
Švýcarsko	11. (515)	24. (495)	28. (484)



Rakousko	22. (499)	28. (490)	28. (484)
Lucembursko	34. (483)	35. (477)	38. (470)
Velká Británie	17. (502)	15. (505)	15. (504)
Irsko	20. (500)	23. (496)	8. (518)
<i>Jižní Evropa</i>			
Itálie	32. (487)	40. (468)	33. (476)
Portugalsko	29. (492)	27. (492)	25. (492)
Řecko	45. (451)	45. (452)	43. (457)
Malta	39. (472)	44. (457)	45. (448)
Kypr	45. (451)	48. (439)	51. (424)
Španělsko	35. (481)	31. (483)	nezveřejněno
<i>Severní Evropa</i>			
Finsko	16. (507)	7. (522)	6. (520)
Dánsko	13. (509)	25. (493)	19. (501)
Švédsko	17. (502)	20. (499)	11. (506)
Norsko	19. (501)	28. (490)	20. (499)
Island	26. (495)	36. (475)	36. (474)
<i>Východní Evropa</i>			
Bosna a Hercegovina	63. (406)	68. (398)	63. (403)
Kosovo	76. (366)	76. (365)	75. (353)
Severní Makedonie	68. (394)	63. (413)	67. (393)
Rumunsko	52. (430)	54. (426)	48. (428)
Černá Hora	52. (430)	62. (415)	53. (421)
Bulharsko	50. (436)	57. (424)	54. (420)
Albánie	49. (437)	60. (417)	62. (405)
Srbsko	47. (448)	47. (440)	46. (439)
Ukrajina	44. (453)	39. (469)	40. (466)
Chorvatsko	41. (464)	37. (472)	30. (479)
Bělorusko	39. (472)	38. (471)	36. (474)
Maďarsko	35. (481)	33. (481)	33. (476)
Slovensko	33. (486)	42. (464)	42. (458)
Litva	35. (481)	32. (482)	33. (476)
Lotyšsko	24. (496)	30. (487)	30. (479)

Estonsko	8. (523)	5. (530)	5. (523)
Polsko	10. (516)	12. (511)	10. (512)
Slovinsko	13. (509)	14. (507)	22. (495)

Zdroj: OECD (2019a)

Poznámka: číslovka uvádí pořadí země, v závorce je uvedeno dosažené průměrné skóre

Podle zprávy Eurydice o učitelské profesi v Evropě (EACEA, 2021) se většina evropských zemí se potýká s obecným nedostatkem kvalifikovaných a kvalitních učitelů nadto umocněným jejich nerovnou distribucí napříč regiony či konkrétními obory (vyučovanými předměty). Vlády evropských zemí se proto snaží implementovat plány reformních kroků, které by zabránily předčasným odchodům učitelů z profese a zároveň nalákaly nové zájemce s cílem zabránit úpadku kvality poskytovaného vzdělávání. Zatímco v západních zemích jsou zpravidla učitelské platy poměrně vysoké (v poměru k HDP na hlavu například v Nizozemí jsou o 25 % vyšší), ve východních zemích jsou spíše podprůměrné, nejnižší jsou podle zprávy v Srbsku, Černé hoře nebo na Slovensku, což se negativně promítá také do spokojenosti učitelů v profesi.

### 2.11.3 Stínové vzdělávání

Podoba stínového vzdělávání v Evropě je diverzifikovaná podobně, jako jsou diverzifikovány formální vzdělávací systémy, a stejně tak se liší rozsah a charakter stínového vzdělávání v jednotlivých subregionech:

- v Jižní Evropě je stínové vzdělávání běžnou součástí života většiny žáků, a to zejména v Řecku, na Maltě a na Kypru, byť i v Itálii a Španělsku není jeho rozsah zanedbatelný;
- Severní Evropa je dosud nejméně dotčená stínovým vzděláváním, ovšem i sem pronikají celosvětové trendy vedoucí k vyšší míře soukromého doučování;
- Západní Evropa má dlouhou tradici soukromého doučování, ale pouze v malém rozsahu, to se nicméně v poslední dekádě mění a využívání stínového vzdělávání rapidně vzrůstá;
- ve Východní Evropě je stínové vzdělávání velmi rozšířené, což souvisí s ekonomickou, politickou a vzdělávací transformací v 90. letech 20. století (Bray, 2021c).

Stínové vzdělávání v jednotlivých subregionech nyní bude rozebráno podrobněji.

### 2.11.3.1 Jižní Evropa

Stínové vzdělávání je v jižní Evropě (v Itálii, Španělsku, ale zejména na Kypru, Maltě a v Řecku velmi rozšířené (Bray et al., 2013b). Například Kassotakis a Verdis (2013) citují množství studií, v nichž se míra participace řeckých žáků na různých druzích stínového vzdělávání na různých stupních vzdělávacího systému pohybovala mezi 60–90 %. Ve Španělsku konstatují Runte Geidelová a Marzo (2015) na základě analýzy dat PISA, že mezi lety 2000–2009 mělo osobní zkušenosti s různými formami doučování 53 – 65 % patnáctiletých žáků. Situaci nejen v Řecku, ale i v jiných zemích tohoto regionu, tak dobře shrnuje konstatování, že „navštěvování soukromého doučování je považováno za normální“ (Tsiplakidese, 2018, s. 81) či dokonce „je všeobecně považováno za nezbytnou sociální aktivitu“ a „faktor úspěchu ve vzdělávacím systému“ (Panagiotis et al., 2018, s. 72). Na Kypru je stínové vzdělávání tak rozšířené, že o něm Stylianou et al. (2004) hovoří doslova jako o „moru“ a uvádějí, že „... soukromé doučování je integrální součástí vzdělávacího systému do takové míry, že se stalo absolutní nezbytností, a je téměř jisté, že každý žák bude v některém momentě své školní docházky hledat doučování v jednom nebo i více předmětech“ (Stylianou et al., 2004, s. 335). Příčiny tohoto stavu lze hledat v historických, kulturních, ekonomických, ale i politických kontextech i v charakteru vzdělávacích systémů.

Třeba v Itálii byly soukromé hodiny v Itálii tradiční formou neformálního vzdělávání již v 19. století, ale jejich intenzita stoupla v období fašistické Itálie (1922–1943), neboť mnoho antifašistických intelektuálů, kteří nebyli ochotni se přizpůsobit nové politické realitě, využilo možnost si přivydělávat soukromými hodinami (často nelegálně), a jejich postoje a názory se mnohdy promítaly do kurikula poskytovaných soukromých hodin. Po válce bylo soukromé doučování již hluboce zakořeněnou sociální institucí a pokračovalo ve stejné míře i nadále (Campani, 2013). Kromě Mussoliniho Itálie měly ve 20. století historickou zkušenost s různými formami diktatury i další země v tomto regionu (frankistické Španělsko, „plukovnícké“ Řecko), a byť nejsou známy publikace obdobné té od Campaniové (2013) a mapující situaci v těchto jiných zemích, lze důvodně předpokládat, že situace protirežimních intelektuálů (včetně učitelů) tam byla podobná.

V Řecku identifikovali Kassotakis a Verdis (2013) tři významné historické události, které podpořily rozvoj stínového vzdělávání. První byla válka s Tureckem (1919–1922), v důsledku které Řecko přijalo velké množství uprchlíků a z důvodu nedostatku míst na vysokých školách došlo k zavedení přijímacích zkoušek jako selektivního mechanismu na řeckých univerzitách. Druhou byla řecká občanská válka (1946–1949), v důsledku které se

zvýšil počet soukromých doučujících – šlo o levicové učitele, kteří byli z ideologických důvodů odejiti ze svého zaměstnání. Tou třetí pak období diktatury (1967–1974), kdy ze škol museli znova odejít učitelé s disentními názory. Řecké rodiny jsou si vědomy hodnoty vzdělání pro sociální mobilitu a nabídka i poptávka se tak vzájemně sytí (Kassotakis & Verdis, 2013).

V relativně nedávné době podpořila vysokou míru soukromého doučování také finanční krize z přelomu nultých a desátých let 21. století, která se jižních států dotkla v mnoha ohledech výrazněji než jiných evropských subregionů, což mělo zásadní dopady i na vzdělávání. V již zmiňovaném Řecku se rozpočtové škrty veřejných financí dotkly mimo jiné i vzdělávacího systému – učitelé přestali být zaměstnáváni na dobu neurčitou (a mnozí začali hledat či rozšiřovat své stávající příležitosti k přivýdělku i ve stínovém vzdělávání), zvýšil se počet žáků ve třídách, snížila se kvalita výuky ve veřejných školách. Společně se systémem selektivních přijímacích zkoušek na vysoké školy to vedlo dle Chatzitzakiová et al. (2021a) k dalšímu rozšiřování stínového vzdělávání v důsledku zhoršující se kvality veřejného vzdělávacího systému a vyšší nabídky soukromých hodin ze strany bývalých učitelů.<sup>38</sup> Zároveň se ale v Řecku jako projev solidarity v dobách ekonomické krize začalo z popudu místních aktivistů či přímo obcí rozvíjet tzv. „sociální doučování“ (*social frontistira*), kam docházejí dobrovolní učitelé a vyučují zdarma (Zambeta, 2014).

V neposlední řadě pak poptávku po stínovém vzdělávání živí také velké množství různých externích „high-stake“ zkoušek, které žáci v těchto vzdělávacích systémech absolvují, zejména těch při přechodu do terciárního vzdělávání (ve Španělsku tzv. „Selektividad“, Borji & Sánchez, 2019; v Řecku „Apolytirion“ neboli panhellénské zkoušky, Ioakimidis & Papakonstantinou, 2017 atd.). Podobně jako i v jiných obdobně strukturovaných a organizovaných vzdělávacích systémech tak největší poptávka po stínovém vzdělávání vzniká v „tranzitních bodech“, tedy v posledních ročnících před přechodem na vyšší stupeň vzdělávacího systému. Kvůli značné finanční nákladnosti stínového vzdělávání to má značné dopady na spravedlivost a rovný přístup k terciárnímu vzdělávání (např. Buhagiar & Chetcuti, 2013; Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005). Ve Španělsku například Moreno (2022) zjistil, že chudé domácnosti (v prvním příjmovém kvintilu) za stínové vzdělávání svých dětí vynakládají až pětkrát menší částky než domácnosti bohaté (v pátém kvintilu).

---

<sup>38</sup> Chatzitzakiová et al. (2021b) nicméně také uvádí, že se v důsledku finanční krize zhoršily i pracovní podmínky soukromých doučujících (například výše hodinové sazby se dle jejich respondentů snížila, průměrný počet odpracovaných hodin týdně se zvýšil).

### 2.11.3.2 Severní Evropa

S ohledem na dřívější absenci empirických podkladů a relativní nezájem výzkumníků o toto téma se dlouho „věřilo“, že stínové vzdělávání je ve Finsku, stejně jako v jiných severských zemích, jen okrajovou záležitostí. Ještě v roce 2011 v reportu o výzvách stínového vzdělávání pro tvůrce vzdělávacích politik v zemích Evropské unie připraveném na žádost Evropské komise psal Mark Bray o Skandinávii jako o oblasti, kde je soukromé doučování jen marginálním fenoménem, a komentoval tuto skutečnost následovně (Bray, 2011, s. 25): *„Jak se zdá, skandinávské země udržují silnou tradici škol, které adekvátně uspokojují potřeby svých žáků. Samozřejmě, že žáci ve Skandinávii mají hodiny doučování, jak pro slabší žáky, aby drželi krok s ostatními, tak i takové pro rozvoj dobrých žáků, ale ty jsou většinou poskytovány v rámci formálního vzdělávacího systému spíše než v systému paralelním.“* Dále upozorňuje na relativní nedostatek empirických studií, které by se tomuto fenoménu věnovaly. Od vydání jeho původního reportu nicméně bylo publikováno nemalé množství časopiseckých studií, které tuto zažitou představu vyvracejí a dokladují rostoucí podíly žáků využívajících stínové vzdělávání zejména ve Švédsku, ale i ve Finsku či Dánsku (Bray, 2021c).<sup>39</sup>

Přestože tedy i v severských zemích prevalence stínového vzdělávání roste, jeho charakter se značně odlišuje od stínového vzdělávání ve východní Asii, jak dokumentuje čínská výzkumnice Wei Zhangová (2021a) na základě svých dlouhodobých výzkumných zkušeností z Dánska. Rozdíly identifikovala v mnoha rovinách, například:

- dánští rodiče vidí stínové vzdělávání spíše jako prostředek k naplnění vnitřních potřeb žáka a jeho osobní rozvoj, zaměřují se prostřednictvím stínového vzdělávání více na jeho zájmy, motivaci, sebedůvěru a rozvoj učebních návyků, zatímco čínští rodiče reagují stínovým vzděláváním zejména na společenský tlak a chtějí, aby jejich děti „neprohrály již na startovní čáře“ (Šťastný, 2016d) tím, že by jejich vrstevníci měli více soukromé výuky než oni;
- v Dánsku jsou hlavními příjemci stínového vzdělávání žáci neprospívající a cílem doučování je posunout je směrem k „průměru“, spíše než získat kompetitivní výhodu

---

<sup>39</sup> Zde jsou možné dvě interpretace: buď bylo stínové vzdělávání rozšířené již v roce 2011, jen nebylo reflektováno akademickým výzkumem, nebo, a to je z pohledu autora práce pravděpodobnější, došlo k vývoji v poslední dekádě. Stínovým vzděláváním ve Skandinávii se dokonce zabývalo i monotematické číslo časopisu ECNU Review of Education (Christensen & Zhang, 2021), jehož součástí byly studie ze Švédska a Dánska.

v egalitáriánsky nastavené spoločnosti, zatímco v Číně jsou to zejména žáci s již dobrými školními výsledky, kteří chtějí ještě více vynikat;<sup>40</sup>

- v Dánsku jsou školní prázdniny a víkendy běžnou dobou zejména pro volnočasové aktivity a čas strávenému v rodinách či v místní komunitě, zatímco v Číně tráví toto období čas stínovým vzděláváním;
- stínové vzdělávání ve značně decentralizovaném dánském vzdělávacím systému se z hlediska kurikula musí přizpůsobovat individuálním potřebám každého žáka, neboť školní kurikulum je mezi školami mnohem diverzifikovanější, zatímco čínské školní kurikulum je standardizované a centrálně předepsané, což poskytovatelům stínového vzdělávání usnadňuje přípravu unifikované stínové výuky (zaměřené zejména na přijímací zkoušky).

Zhangová (2021a) nicméně dodává, že ani dánští rodiče nejsou imunní vůči externím neoliberálním tlakům na performativitu, které se promítají do vzdělávání a postupně ovlivňují i tradiční dánskou kulturu.

Politické intervence měly také dopad na stínové vzdělávání, jak dokládá příklad Švédska. Hallsénová (2020) zdůrazňuje, že stínové vzdělávání mimo vzdělávací systém má ve Švédsku sice krátkou tradici, ale současný růst stínového vzdělávání dává do souvislosti s vládní politikou „podpory domácích úkolů“ (švédsky *Läxhjälp*) zavedenou od začátku nového milénia s cílem zlepšit vzdělávací výsledky žáků. Podobně jako ve Francii (Šťastný, 2014) mohli ve Švédsku mezi lety 2007–2015 poskytovatelé služeb pro domácnosti nárokovat odpočet daní na své služby, kam spadalo i poskytování domácího doučování a podpory při vypracovávání domácích úkolů, čehož okamžitě využily soukromé společnosti poskytující stínové vzdělávání. To podle Hallsénové (2020) legitimizovalo existenci soukromého doučování a stimulovalo jeho nabídku a vedlo k vytvoření nového trhu s těmito službami. Po politických debatách, v nichž byla zdůrazňována zejména nerovnost v přístupu k tomuto druhu neformálního vzdělávání, byly tyto daňové úlevy zrušeny, naopak značné fondy byly alokovány do programů na podporu doučování zdarma přímo jednotlivým školám. Nově vzniklé doučovací společnosti to postavilo do obtížné pozice, mnoho z nich však nezanklo, ale přizpůsobilo se novým podmínkám a diverzifikovalo portfolio nabízených služeb.

---

<sup>40</sup> To se promítá i do názvů korporátních poskytovatelů stínového vzdělávání: v Číně typicky „VIP kid“ či „Elite Smart“, v Dánsku „MentorDanmark“, „GoTutor“ či „FixMyAssignment“. (Zhang, 2021, s. 6–7).

Jedna z nově vzniklých švédských doučovacích firem (My Academy) expandovala i do Dánska a v roce 2012 tam vytvořila lokální pobočku. Prosperitě poskytovatelů stínového vzdělávání tam ale podle Mikkelsena a Gravensena (2021) pomohla až stávka dánských učitelů v roce 2013 doprovázená zavřením škol po dobu jednoho měsíce. Rodiče tak byli nuceni rychle najít alternativu. Ze situace nejvíce vytěžila soukromá společnost MentorDanmark, která ovládla 80 % trhu se stínovým vzděláváním. Nicméně ve srovnání s jinými částmi světa vysvětlují pomalý růst prevalence stínového vzdělávání kulturními a pedagogickými tradicemi a zvyklostmi. Jednak upozorňují na tradiční oddělení školy od (institucionálně organizovaných) mimoškolních volnočasových aktivit, jednak také na celkovou filozofii školního vzdělávání a vnímání vzdělání obecně. Autoři dokládají, že „pro Dány je vzdělání mnohem více než jen školní výsledky a výkon“ (Mikkelsen & Gravesen, 2021, s. 8) a dodávají, že dánské školství bylo tradičně orientováno na celistvý rozvoj osobnosti a dovednosti, spíše než „šprtání“ a soutěživost. To však v současnosti mění globální trendy ovlivňující řízení vzdělávání v souladu s principy nového veřejného managementu (*new public management*) či soutěživost vtělenou v žebříčcích PISA.

Ač stínové vzdělávání není na nižších stupních vzdělávací soustavy příliš rozšířené, nedá se totéž tvrdit o stupních vyšších, zejména v případě tranzice do terciárního vzdělávání. Ve Finsku, kde je v průběhu povinného vzdělávání to stínové pouze marginální, jsou poměrně rozšířené placené přípravné kurzy na univerzity, a to zejména na žádané obory (včetně učitelství). Podle Kosunenové et al. (2020) se jich účastnilo až 29 % univerzitních studentů (22 % studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání a až 38 % studentů z rodin, v nichž jsou oba rodiče vysokoškolsky vzdělání) a kurzy mohou stát až 6500 EUR. V souladu s hluboce zakořeněnými kulturními hodnotami, tradicemi a obecně vysokou důvěrou ve vzdělávací systém a politické instituce není obecné veřejné mínění ve Finsku existenci těchto kurzů příliš nakloněno, neboť jsou vnímány jako narušitelé meritokratického principu a spravedlivého vzdělávacího systému snažícího se o snižování role finančního zajištění rodiny v přístupu k vyššímu vzdělání (Jokila et al., 2020).

### 2.11.3.3 Západní Evropa

V těchto zemích je intenzita stínového vzdělávání komparativně nižší než třeba v Asii,<sup>41</sup> nicméně jeho prevalence v poslední dekádě značně vzrostla. Příkladem může být náš

---

<sup>41</sup> Auriniová, Davies a Dierkes (2013) ve své monografii prezentují Kanadu, Německo, USA či Austrálii jako země s nízkou intenzitou stínového vzdělávání a dávají je do opozice k zemím s vysokou intenzitou (Čína, Vietnam, Japonsko, Turecko či Brazílie).

soused Německo. Entrich a Lauterbach (2020) na datech z dlouhodobého šetření German Life Courses into Early Adulthood (LifE) dokládají, jak se spolu s expanzí vysokoškolského vzdělávání v průběhu let 2000–2015 postupně zvyšovala také poptávka po stínovém vzdělávání. Zatímco v roce 2000 využíval stínové vzdělávání přibližně jeden žák ze čtyř, v roce 2015 to byli již dva žáci z pěti.

Proč v těchto zemích prevalence stínového vzdělávání roste? Podle Braye (2021c) lze tuto situaci v Západní Evropě připsat vzrůstající konkurenci, neboť formální vzdělání (a jeho kvalita či prestiž) hraje významnou roli pro úspěšnou integraci na pracovním trhu. Soutěživost podpořily také zapojení do mezinárodních srovnávacích výzkumů vzdělávání PISA a TIMSS, orientace tvůrců vzdělávacích politik na zlepšení umístění své země v těchto žebříčcích a z této snahy také plynoucí větší důrazy na akontabilitu škol a jejich hodnocení a srovnávání. Bray (2021c) dovozuje, že tyto tlaky se přenášejí i na mikroúroveň jednotlivců a rodin. Rozmach stínového vzdělávání odráží také rostoucí míru společensky akceptované marketizace a privatizace ve veřejném vzdělávání (Holloway & Kirby, 2020) přítomné ovšem nejen v zemích Západu. Poskytovatelé stínového vzdělávání v těchto zemích často využívají stále agresivnější formy propagace svých služeb na zpravidla neregulovaném trhu se stínovým vzděláváním, rodičům „hrají na city“ a „postrkují je“ (někdy až manipulativně) k tomu, aby do stínového vzdělávání investovali (Doherty & Dooley, 2018).

Nejen v západní Evropě funguje mnoho velkých doučovacích společností, jejichž operační prostor často přesahuje hranice jednoho státu. Z těch mezinárodních má například Kumon (se sídlem v Japonsku) pobočky či franšizy v osmnácti evropských zemích. KipMcGrath se sídlem v Japonsku působí na čtyřech kontinentech a franšizy otevírá ve Velké Británii. Koinzer (2013, s. 214–215) zmiňuje, že v Německu je množství velkých doučovacích agentur, mezi dvě největší patří Studienkreis a Schülerhilfe založené již v 70. letech 20. století, které drží 50 % trhu a mají více než 2000 kontraktorů v téměř každém německém městě. Kromě toho na německý trh pronikají i agentury založené v jiných zemích, např. Acadomia nebo KeepSchool z Francie, která je je známým příkladem země s politikou podporující soukromé doučování.

Podpora doučování zde vznikla jako vedlejší produkt politiky zaměstnanosti na přelomu 80. a 90. let 20. století, kdy ekonomická recese provázená vysokou nezaměstnaností motivovala vládu přijmout i méně obvyklá opatření. V zájmu vytvoření nových pracovních míst, snížení míry nelegální práce a tím i daňových úniků se vláda rozhodla fiskálně podporovat práci poskytovanou pro rodiny a domácnosti, které byly vnímány jako nevyužitý



ekonomický potenciál pro tvorbu nových pracovních míst. Zvýhodnění pro poskytovatele formou možnosti odečtu 50 % základu daně z příjmů z činností prováděných v domácnosti „zaměstnavatele“ (jako je kromě úklidu či hlídání dětí také doučování) je legislativně zakotveno v zákoníku práce. Daňové zvýhodnění se týká pouze takového soukromého doučování, které probíhá v domácnosti doučovaného, popř. na jiném veřejném místě, a týká se přímo předmětů vyučovaných ve škole. V roce 1996 byla možnost daňového odpočtu umožněna nejen jednotlivcům nebo organizacím s povolením státu, ale byla garantována i soukromým institucím, které doučování zprostředkovávají. Ve druhé polovině 90. let 20. století se zrodili dnešní giganti „doučovacího průmyslu“ ve Francii – společnosti Complétudes, Keepschool, Profadom, Cours Legendre a Acadomia, s jejímiž akcemi se dokonce jeden čas obchodovalo na burze. Díky vládní politice je pro ně tento trh velmi atraktivní a fiskální možnosti poskytované vládou se stávají běžnou součástí jejich marketingové strategie (například na webové stránce firmy Acadomia [www.acadomia.fr](http://www.acadomia.fr) na možnost odečtu 50 % z ceny doučování upozorňuje velký barevný banner) (Šťastný, 2014). Francouzský vzdělávací systém poskytuje i bezplatné alternativy pro žáky ze znevýhodněného prostředí formou rozsáhlé sítě programů doučování a individuální pomoci hrazená z veřejných prostředků, jejíž služby jsou cílené zejména na žáky s učitelskými potížemi (Šťastný et al., 2017). Fiskální úlevy snižují náklady na soukromé doučování, které ale ve Francii zpravidla nevyužívají děti ze znevýhodněného sociálního prostředí. Je proto namísto otázka, zda je opravdu potřeba „...mírnit nedostatky vzdělávacího systému opatřeními, která zvýhodňují již zvýhodněné...“ (CERC, 2008, s. 3).

Významnou roli ve využívání stínového vzdělávání v západní Evropě, podobně jako i jinde, hrají high-stake zkoušky, na jejichž výsledku závisí přijetí či nepřijetí na (prestižní) školu. V Irsku považují McCoyová a Byrneová (2022) tyto zkoušky, respektive snahu žáků získat v závěrečné zkoušce na středních školách co největší počet bodů umožňující vstup na univerzitu, za hlavní důvod existence soukromého doučování, které je tím ale považováno mechanismus přispívající k sociální reprodukci, neboť není dostupný všem žákům, respektive rodinám. Zjistili, že stínové vzdělávání využívalo 60 % žáků, míra participace se významně lišila podle rodinného zázemí žáků a podle pohlaví (častější bylo u dívek), rovněž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli doučováni častěji.

Odlíšná je nicméně situace v Německu, kde má stínové vzdělávání převážně nápravný charakter (využívají ho spíše žáci s horším prospěchem) a dokonce často i z rodin s nižším socioekonomickým statutem (Entrich & Lauterbach, 2019). To do značné míry odporuje

zažité představě, že stínové vzdělávání za všech okolností podporuje a umocňuje sociální a vzdělávací nerovnosti. Autoři upozorňují, že je nutné rozlišovat účel, cíl, který stínové vzdělávání sleduje. S oporou o teorie racionální volby a efektivně udržované nerovnosti identifikují dvě základní strategie, které stojí za využíváním stínového vzdělávání rodinami: 1) stínové vzdělávání jako prostředek pro získání kompetitivní výhody pro jejich děti prostřednictvím zajištění vstupu do prestižních studijních programů a dosažení lepší úrovně vzdělání (strategie „dosahování statusu“) a 2) podpořit zlepšení výkonu u slabých žáků s cílem splnit standardní úroveň požadavků (strategie „kompenzace“).

*Tabulka 12 Strategie využívání stínového vzdělávání*

	Nízký SES	Vysoký SES
Slabí žáci	Kompenzační strategie	Kompenzační strategie
Dobří žáci	Strategie zvýšení statusu	Strategie udržení statusu

Zdroj: autor na základě Entrich & Lauterbach (2019)

Výsledky jejich analýzy longitudinálních dat z panelu LIfE 2012 (n = 449) ukázaly, že v bývalém Západním Německu jsou to spíše žáci rodičů s neuniverzitním vzděláním, kteří mají vyšší pravděpodobnost využívat placené doučování, příjem rodiny je přitom pozitivně asociován s placeným doučováním právě jen ve skupině žáků, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Co naopak roli hraje napříč jednotlivými skupinami žáků podle socioekonomického statusu, jsou školní známky – čím horší jsou, tím vyšší pravděpodobnost využití stínového vzdělávání daný žák má. Entrich a Lauterbach uvádějí, že poptávku po stínovém vzdělávání v Německu živí zejména méně vzdělaná, ale relativně majetná střední třída snažící se o mezigenerační sociální mobilitu, a že žáci z rodin s vysokým statusem mají jen nízkou pravděpodobnost využívat stínové vzdělávání s cílem udržení sociálního statusu, jako je běžné ve východoasijských společnostech. Autoři to připisují právě absenci high-stake testování podmiňujícího vstup do terciárního vzdělávání. Stále více Němců studuje v maturitních oborech, kde jsou konfrontováni s vyššími požadavky ze strany školy, a tak je pro ně další studijní podpora formou stínového vzdělávání důležitá (zejména s ohledem na jejich potenciální postup do terciárního vzdělávání a potenciální mezigenerační zvýšení statusu) a zároveň dostupná. V tomto smyslu, jak Entrich s Lauterbachem (2019, s. 156) uzavírají, „vyšší míra využívání doučování v Německu spíše snižuje socioekonomicky

podmíněné rozdíly ve výsledcích namísto aby tyto nerovnosti prohlubovala.“<sup>42</sup> Pro úplnost je potřeba dodat, že jejich závěry potvrzují zjištění z dřívějších studií z Německa. Například Luplowová a Schneider (2014) nenalezli souvislost placeného doučování se vzděláním rodičů či jejich příjmy. Hille, Spiessová a Stanjveová (2016) analyzovali longitudinální data studie SOEP a zjistili, že zatímco v letech 2000–2013 byli nejčastějšími uživateli placeného doučování žáci ze 4. (nejvyššího) příjmového kvartilu, v letech 2010–2013 to již byli žáci z 3. kvartilu. Z hlediska vzdělání matky rovněž nebyly zjištěny zásadní rozdíly. Zdá se tedy, že v Německu se kombinuje relativně vysoká kupní síla obyvatel, dobrá dostupnost doučování v různých cenových hladinách a zejména „tradiční“ a stále převládající pojetí využívání doučování jako pomoci neprospívajícím spíše než podpora těch již dobrých, která vede k tomu, že stínové vzdělávání je široce dostupným prostředkem pro kompenzaci špatného prospěchu spíše než nástrojem, jakým si horní vrstvy společnosti mezigeneračně udržují svůj privilegovaný status.

Kromě výkonových motivací hraje významnou roli v poptávce po stínovém vzdělávání také motivace nevýkonová. Ve Francii poukázali Ollerová a Glasman (2013) na to, že rodiče se často uchylují k soukromému doučování proto, aby se svými dětmi nemuseli vypracovávat domácí úkoly či se učit sami. Ne, že by to mnozí z nich nedokázali, ale mnoho rodičů poukazuje na problematické vztahy se svými dětmi v důsledku tenzí způsobovaných jejich nároky na školní výsledky či na odlišné vnímání autority doučujícího v případě, že jde o externí osobu. Soukromé doučování tak často hraje roli mediátora rodinných vztahů a je způsobem, jak „obrušovat hrany“ ve vzájemných vztazích.

#### 2.11.3.4 Východní Evropa

V oblasti postsovětských států, včetně států východní Evropy, existovala tradice soukromého doučování již před politickými změnami konce 80. a začátku 90. let. 20. století (viz také 2.10). Totéž platí i pro východní Evropu. Například v Polsku zdokumentovala Nawrot-Borowská (2009) roli soukromých učitelů již v 19. století. V případě Rumunska hovoří Popa a Acedo (2006, s. 103) o soukromém doučování jako o „hluboce zakořeněné tradici prosperující jak za komunistického režimu, tak i před rokem 1945.“ Jak obecně o zemích v této oblasti zmiňují Silova a Bray (2006b, s. 44), existence soukromého doučování byla tehdejší systémem připouštěna jen velmi neochotně. V socialistické společnosti bylo

---

<sup>42</sup> Samozřejmě relevantní (metodologické) výtky mohou směřovat ke způsobu měření využívání stínového vzdělávání, Entrich a Lauterbach použili jen dichotomickou proměnnou (využil-nevyužil), která však nedokáže zachytit nuance v kvalitě či intenzitě využívaného stínového vzdělávání.

totiž považováno za elitářskou praxi dostupnou jen několika málo vyvoleným a narušovalo žádoucí obraz bezchybného, efektivního a spravedlivého socialistického vzdělávacího systému. V důsledku transformačních změn v 90. letech 20. století došlo v mnoha východoevropských zemích doslova k „boomu“ stínového vzdělávání – soukromé osoby poskytující stínové vzdělání mohly vyjít z „ilegality“ a nově poskytovat své služby na živnostenský list, nově zakládány byly vzdělávací agentury (včetně jazykových). Tito poskytovatelé na otevřeném a liberalizovaném trhu reagovali na neuspokojenou poptávku sycenou otevřením hranic a zvyšující se důležitostí angličtiny, i na významnou částí rodičovské veřejnosti vnímanou snižující se kvalitu veřejného vzdělávacího systému (Silova & Eklof, 2013). Ze specifických historických faktorů je dále možné zmínit válku v Jugoslávii v 90. letech 20. století, která situaci stínového vzdělávání v tomto subregionu také nepřímo ovlivnila. V Bosně a Hercegovině zmiňují Husremovićová a Trbićová (2006, s. 147), že kromě nezanedbatelných psycho-sociálních problémů měli děti rodičů, kteří ze země kvůli konfliktu emigrovali a vrátili se až po delší době, značné problémy se zvládnutím mateřského jazyka a adaptací na požadavky vzdělávacího systému vlastní země. To se pak stalo jedním ze zdrojů jejich poptávky po stínovém vzdělávání.

V některých východoevropských zemích se zkoušky na konci středoškolského studia (maturity) liší od přijímacích zkoušek na vysoké školy, a výsledky závěrečných zkoušek univerzity při přijímání uchazečů nezohledňují. Pro žáky to pak může představovat dvojnásobný tlak na stínové vzdělávání, které musí pokrýt odlišný obsah obou druhů zkoušek (Murawska & Putkiewicz, 2006). Ke zvýšení potřeby soukromého doučování pravděpodobně vedly i změny v podmínkách skládání těchto zkoušek. Když se například Polsko v roce 2010 rozhodlo k reformě maturitní zkoušky a zavedlo povinnou maturitu z matematiky, nezůstalo to bez odezvy ve stínovém vzdělávacím systému – skokově narostl podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování v matematice, a to z 36 % v roce 2008 na 80 % v roce 2011 (Długosz, 2012).

Vzdělávací expanze v zemích východní Evropy měla rovněž nezanedbatelný dopad na stínové vzdělávání. Długosz (2016) dovozuje, že několikanásobné zvýšení počtu studentů univerzit v Polsku i na Ukrajině vedlo k devalvaci hodnoty diplomů. Nově zformovaná střední třída tak zintenzivnila své investice do vzdělávání, aby zabránila sestupné mobilitě (viz také Keller & Tvrdý, 2008). Soukromé doučování je podle Długosze (2016) významným nástrojem využívaným střední třídou k posílení lidského kapitálu svých potomků s cílem zajistit, aby se dostali na prestižnější univerzity. To podle závěrů jeho empirického šetření

platí jak v Polsku, tak i na Ukrajině, kde ale zámožnější rodiče směřují své potomky spíše na zahraniční západní univerzity. Soukromé doučování v průběhu střední školy využívalo 62 % polských a 69 % ukrajinských žáků, v obou zemích šlo s větší pravděpodobností o žáky rodičů z větších měst a s vyšším ekonomickým (příjmy, bohatství) a kulturním (vzdělání) kapitálem, což potvrzuje jeho hypotézu o prominentní roli středostavovských rodičů.

Angličtina je ve východní Evropě jedním z nejvýznamnějších předmětů doučování. V Maďarsku provedla Hegedúsová (2021) kvalitativní studii s rodiči deseti žáků ve věku 15 až 18 let a zjišťovala jejich motivaci platit za doučování v angličtině. Rodiče v jejím vzorku negativně hodnotili především kvalitu školní výuky podle „pruského modelu“, tj. dle jejich názoru zaměřenou zejména na gramatiku, netečnost učitelů k individuálním potřebám žáků a omezené možnosti procvičovat učivo. Rodiče chtěli svým dětem zajistit dobrou znalost angličtiny formálně potvrzenou i mezinárodním certifikátem, na který mělo doučování připravovat. Od této znalosti si slibovali příležitosti pro sociální mobilitu svých dětí. Komparativní studie stínového vzdělávání v postsocialistických státech ukázala, že soukromé doučování v cizích jazycích patří k nejčastějším. Například v Litvě je využívalo v posledním ročníku střední školy 43 % dotázaných, v Polsku 34 %, na Ukrajině 47 % (Silova & Bray, 2006c).

### 3 Stínové vzdělávání v České republice<sup>43</sup>

#### 3.1 Historický, společenský a vzdělávací kontext

Předchozí kapitola se týkala stínového vzdělávání ve východní Evropě. V tomto regionu nyní ještě zůstaneme, neboť se tato kapitola podrobněji věnuje situaci v naší domovině, která je řazena do této oblasti, byť kulturně i historicky leží Česká republika se svojí polohou ve středu Evropy spíše na pomezí obou kulturních okruhů západní a východní Evropy. Na jedné straně je to dědictví předchozího režimu před rokem 1989 a příslušnost k bývalému východnímu bloku, která je i po více než 30 letech od pádu Železné opony významným faktorem ovlivňujícím kulturní a společenské hodnoty (Akaliyski, 2019) a vzhledem k této „rozporuplné epizodě“ ve vývoji české vzdělanosti, jak období socialismu Průcha nazývá (2015, s. 27–37), platí i u nás mnohé z charakteristik, které byly zmíněny v souvislosti se soukromým doučováním v oblasti východní Evropy a Ruska a post-socialistických zemí v Asii (kapitoly 2.11.3.4 a 2.10). Vývoj od 90. let 20. století nám přinesl větší integraci do západních struktur, neoliberální reformy a posílení tržních principů ve vzdělávání, formální vzdělání začalo být stále častěji vnímáno jako ekonomický statek s vysokou mírou ekonomické a společenské návratnosti,<sup>44</sup> což se promítlo i do vzrůstající poptávky po něm. V současné české společnosti je vzdělání a vzdělávání přisuzován velký význam (Průcha, 2015). Tyto skutečnosti si mnozí čeští rodiče dobře uvědomují, což se dále promítá do jejich uvažování a zájmu o stínové vzdělávání. Doučování je „...jedním z rysů významnosti, která je v české populaci spojována se vzděláním“ (Průcha, 2015, s. 132).

Po roce 1989 byla obnovena možnost živnostenského podnikání, čehož mohlo využít mnoho soukromých osob, do té doby poskytujících vzdělávání mimo školu tzv. „na černo“. Na trhu se dále objevilo velké množství různých jazykových agentur či vzdělávacích center určených nejen dospělé populaci, ale také žákům a starším studentům, placená příprava na maturitní či přijímací zkoušky je v současnosti jednou z často nabízených služeb těchto vzdělávacích agentur.

Kontroverzní prvek českého vzdělávacího systému představují víceletá gymnázia, o jejichž existenci se dlouhodobě vedou spory jak v odborné, tak i laické veřejnosti. Obhájci

---

<sup>43</sup> Vybrané pasáže v této kapitole jsou upravenou, rozšířenou či převzatou verzí textů z přechozích prací autora, zejména Šťastný (2016, 2017).

<sup>44</sup> Dostupná data systematicky poukazují na pozitivní efekty formálního vzdělání, zejména na úzkou spojitost formálního vzdělání a vyšší mzdy, nicméně vzdělanější osoby vykazují také vyšší míru politické participace, nižší riziko rozvodu či vyšší míru aktivního trávení volného času v porovnání s osobami méně vzdělanými (Hamplová & Katrňák, 2018).

víceletých gymnázií argumentují tím, že tento typ školy poskytne vhodnější prostředí pro učení se a vzdělávání nadaným žákům a v porovnání se společným vzděláváním jsou tak pro ně vhodnější, odpůrci naopak poukazují na možné negativní dopady (před)časné diferenciaci na principy spravedlivosti ve vzdělávání a na kvalitu prostředí pro vyučování a učení na druhém stupni základních škol, která se zpravidla zhorší po odchodu části vybraných žáků na víceleté gymnázium (Sucháček, 2014). Existence víceletých gymnázií bezesporu ovlivňuje i podobu a rozsah stínového vzdělávání, neboť je spojena s mnohdy velmi kompetitivními přijímacími zkouškami a mnozí rodiče vnímají placenou přípravu a doučování jako nezbytný předpoklad šance na úspěch (Straková & Greger, 2013; Šťastný, 2023).

Při přechodu do terciárního vzdělávání by působení vzdělávací expanze (ve smyslu zvyšování podílu absolventů přijatých do vysokoškolského studia, které kontinuálně pozorujeme, Vojtěch & Kleňha, 2018) mohlo poptávku po soukromém doučování spíše tlumit. Avšak jak vysvětluje Bray (2009, s. 77), otázka často nestojí, zda se podaří uchazeči dostat na univerzitu, ale spíše na jakou univerzitu se dostane. V případě České republiky došlo ke kvantitativnímu zvyšování příležitostí ke studiu na vysokých školách, i tak ale na některých univerzitách či v některých žádaných oborech zůstává poptávka stále mnohem vyšší než nabídka studijních míst, typicky v oborech z oblasti psychologie (úspěšnost uchazečů 14 %), publicistiky, knihovnictví a informatiky (34 %), lékařských věd (35 %) či umění (39 %, viz Vojtěch & Kleňha, 2018, s. 10). Vzhledem k tomu, že české univerzity mají např. v porovnání s univerzitami ve Francii, Dánsku nebo Rakousku vysokou autonomii pro stanovování podmínek pro vstup a selekci vhodných kandidátů (Estermann et al., 2011, s. 46), přijímací zkoušky v některých případech zůstávají stále vysoce kompetitivní, což motivuje část maturantů využít placené formy přípravy na tyto zkoušky.

### **3.2 Stínové vzdělávání**

Dosavadní odborné výstupy z akademického výzkumu stínového vzdělávání poskytují již poměrně dobrou poznatkovou bázi o tom, do jaké míry je tento fenomén rozšířený a jaké jsou jeho základní charakteristiky. Dosud nejprobádanější je na nižším sekundárním stupni vzdělávání (Novotná, 2020; Šmejkalová, 2019; Šťastný, 2023; Terreros, 2021), v menší míře na vyšším sekundárním stupni (Šťastný, 2016a), kde nejsou dostupné informace o soukromém doučování v učňovských oborech. Dosud málo informací o stínovém vzdělávání je z prvního stupně základních škol (Höschlová, 2012; Chramostová, 2014, z pohledu přípravy na přijímací zkoušky také Straková & Greger, 2013) a v předškolní výchově, kde se mu jen okrajově věnoval jen Greger a Potužníková v rámci longitudinálního výzkumu CLoSE

(Greger, 2016). V následujících podkapitolách jsou na základě těchto nálezů shrnuty základní „diagnostické“ údaje o soukromém doučování v České republice.

### 3.2.1 Základní charakteristika

Tato podkapitola shrne na základě dostupných empirických zjištění základní informace o stínovém vzdělávání v České republice – postupně se zabývá jeho prevalencí, organizačními formami, využívání v jednotlivých ročnících studie, doučoványi předměty a intenzitou.

#### 3.2.1.1 Prevalence

Na úrovni **primárního vzdělávání** se v širším kontextu se Straková a Greger (2013) zabývali faktory přechodu žáků na víceletá gymnázia. Na základě reprezentativního kvantitativního šetření v rámci projektu CLoSE zjistili, že doučování bylo jednou z častých strategií přípravy žáků na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. Přestože nebylo explicitně deklarováno jako soukromé (placené), 54 % z nich využilo doučování/přípravu na přijímací zkoušky s jiným dospělým než s rodinným příslušníkem, přes 34 % žáků navštívilo přípravný kurz matematiky a stejný podíl i přípravný kurz českého jazyka organizovaný samotným víceletým gymnáziem, 24 % jiný přípravný kurz, téměř 17 % přípravný kurz matematiky a přes 15 % kurz českého jazyka organizovaný jejich základní školou. Jejich analýza také ukázala rozdíly v míře participace s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů využívaly tyto formy přípravy častěji (Straková & Greger, 2013, s. 80–81). Výhradně na soukromé doučování se zaměřila ve své diplomové práci Höschlová (2012). Provedla kvantitativní sondu mezi rodiči žáků prvního stupně (n=100) a zjistila, že ve zkoumaném vzorku svým potomkům nějakou formu soukromého doučování zajistilo 28 % z nich (za typ doučování považovala i soukromou přípravu na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, tamtéž, s. 9). Ačkoli výsledky nebylo možné generalizovat na celou rodičovskou populaci, studie potvrdila, že příprava na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia byla častým důvodem soukromého doučování zejména u rodičů s vyšším socioekonomickým statusem. Na její práci navázala Chramostová (2014), která s využitím podobného výzkumného designu dospěla v nenáhodném vzorku rodičů (n=134) k údaji o prevalenci 40 % soukromě doučovaných žáků.

Na **nižším sekundárním stupni vzdělávání** je v České republice k dispozici největší množství empirických dokladů. Terreros (2018) distribuovala dotazník žákům 9. ročníků náhodně vybraných základních škol v Ústeckém a Středočeském kraji (N = 1 016). Soukromé



hodiny nebo kurzy v jejím vzorku využilo 45,8 % dotázaných žáků (vyšší prevalenci – přibližně o 7 procentních bodů - zjistila ve Středočeském kraji). Novotná (2020, s. 90) se naopak zaměřila na hlavní město a zkoumala porozumění žáků v matematice právě ve spojitosti s doučováním tohoto předmětu. Na vzorku 318 žáků ze čtyř nenáhodně vybraných fakultních škol zjistila, že 70 % (tj. 223 žáků) využilo během své školní docházky nějaký typ placeného doučování nebo přípravných kurzů (nejen matematiky), z toho 143 žáků (45 % dotazovaných) individuální doučování. Jedná se o poměrně vysokou zjištěnou prevalenci, kterou lze nicméně připsat jak nenáhodnosti výběru, tak také specifiky velkého města. Na druhou stranu i v rámci Prahy mohou mezi školami existovat značné rozdíly v míře využívání soukromého doučování, jak dokládá například i případová studie jiné (nefakultní) pražské základní školy (Šmejkalová, 2019). Šmejkalová uvádí, že soukromé (placené) doučování na druhém stupni (napříč ročníky) využilo 15,8 % žáků (z celkového vzorku 247 žáků). Sama ale uvádí (s. 67), že v 9. ročníku, kde existuje významný tlak na přípravu na přijímací zkoušky, měla při zadávání dotazníku technické problémy, a tak byla její návratnost v tomto ročníku nejnižší. Šťastný (2023) se dotazoval celorepublikově reprezentativního vzorku žáků v posledním ročníku nižšího sekundárního vzdělávání (n=1280). Zkušenost se soukromými hodinami nebo kurzy během svého studia na 2. stupni základní školy nebo na víceletém gymnáziu uvedlo 47 % dotázaných žáků, tedy téměř každý druhý žák v nižším sekundárním vzdělávání.

Ve **vyšším sekundárním vzdělávání** jsou k dispozici údaje z disertačního výzkumu autora práce (Šťastný, 2016a). Výzkum byl proveden na reprezentativním vzorku 1 265 žáků posledních ročníků pražských a moravskoslezských středních škol, kteří studovali v maturitních oborech. V něm deklarovalo přímou osobní zkušenost se soukromými hodinami doučování v průběhu středoškolského studia 37 % dotázaných ze vzorku a 10 % participaci na přípravných kurzech na přijímací zkoušky. Celkově deklarovalo zkušenost s nějakou z výše uvedených dvou forem soukromého doučování 41 % dotázaných.

Výše uvedené kvantitativní údaje samozřejmě nejsou navzájem srovnatelné – byly sbírány v jinou dobu na různě konstruovaných vzorcích, a ne všechny studie konceptualizovaly ústřední fenomén stejným způsobem (byť některé – Šťastný, 2016a, 2023 i Terreros, 2021 – byly ve shodě, neboť operovaly s rozlišením na soukromé hodiny a kurzy), a stejné konstatování platí i v případě jakýchkoli dalších atributů stínového vzdělávání prezentovaných v následujících podkapitolách. Údaje z různých studií jsou nicméně konzistentní natolik, že můžeme konstatovat, že v našich podmínkách **soukromé doučování**

**není ani marginální záležitost** jako například ve Skandinávských zemích (viz kapitulu 2.11.3.2), **ani široce rozšířený fenomén týkající se většiny studentů** jako například v Ázerbájdžánu (Silova & Kazimzade, 2006) či některých asijských společnostech (Bray & Lykins, 2012).

### 3.2.1.2 Organizační formy

Doučování může být organizováno různými způsoby. Z hlediska počtu doučovaných žáků může jít o doučování individuální (jeden žák, jeden doučující), ale i o výuku v malých skupinkách, ale i větších skupinách, kde se organizace doučování může podobat spíše výuce ve škole. Doučování může být poskytováno osobně, nebo (v reakci na online výuku během covidových uzavírek škol zřejmě stále častěji) online formou přes nějakou komunikační platformu. Soukromé hodiny doučování (poskytované jednotlivci) typicky probíhají individuálně, zatímco soukromé kurzy (organizované nějakou firmou) zpravidla probíhají v početnějších skupinách (Silova et al., 2006).

Na **primárním stupni** vzdělávání naznačují dosavadní výzkumné sondy spíše převahu individuálních hodin doučování. Ve vzorku Höschlové (2012) uvedlo 47 % rodičů, že jejich dítě využilo individuální hodiny doučování, 32 % doučování v menší skupince a 21 % ve velké skupině. Individuální doučování bylo také nejčastější (55 % ze vzorku) mezi doučovanými dětmi ve výzkumu Chramostové (2014), následované doučováním v menší skupince (38 %). Zde nicméně autorky v dotazníku pro rodiče neuvedly, do jakého počtu doučovaných žáků považují skupinu za malou, a kdy již za velkou, takže výsledky mohou být zkresleny subjektivním posouzením respondentů. Za zmínku stojí také to, že obě autorky shodně zjistily, že on-line doučování dětí neuvedl v jejich vzorku žádný rodič, dnes by již výsledky byly jistě odlišné.

Na **nižším sekundárním stupni** se zdají být nejčastější také individuální hodiny. Téměř tři čtvrtiny doučovaných žáků (73 %) bere hodiny doučování individuálně („jeden na jednoho“), 12 % ve dvojici, 11 % ve skupině do 10 žáků a jen 4 % ve skupině s 11 a více žáky (Šťastný, Chvál & Walterová, nepublikováno). K podobným výsledkům dospěla i Novotná (2020, s. 92), kde individuální výuka rovněž dominovala (70,2 % doučovaných žáků). Ve výzkumu Terreros (2021, s. 80) bylo dominantní formou individuálního doučování osobní setkávání s doučujícím, přes internet bylo soukromě doučováno jen velmi zanedbatelné množství (1,8 % doučovaných žáků v angličtině a 1,2 % v matematice). Data ovšem byla sbírána ještě před pandemií Covid-19.

Ve **vyšším sekundárním stupni** je rozložení organizačních forem a velikosti skupin podobné tomu na nižších stupních vzdělávací soustavy. To znamená, že žáci navštěvující soukromé hodiny nejčastěji pracovali s doučujícím ve formě „jeden na jednoho“ (78 % žáků pobírajících soukromé hodiny), ve větších skupinkách jen přibližně pětina soukromě doučovaných, a drtivá většina soukromě doučovaných (97,6 %) tyto hodiny pobírala individuálně (Šťastný, 2016a, s. 133–135). Výzkum nicméně probíhal ještě před pandemií Covid-19, takže v současné době by pravděpodobně dálkové (online) doučování bylo častější.

Na základě výsledků jednotlivých výzkumů se tedy zdá, že v případě soukromých hodin **převažuje v České republice individuální přístup „jeden na jednoho“**, v případě soukromých kurzů jsou počty účastníků větší.

### 3.2.1.3 Ročníky studia

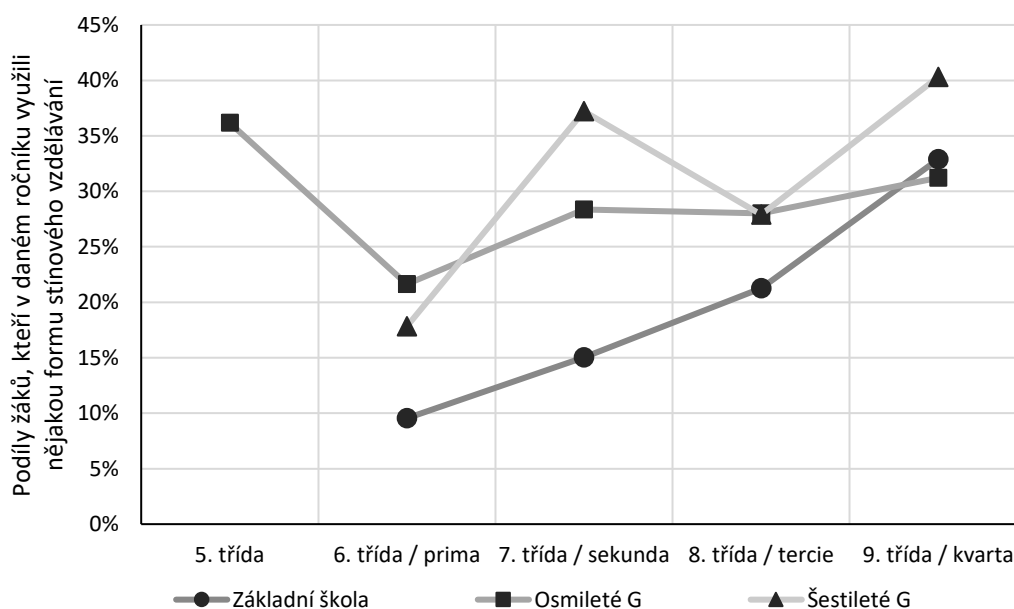
Mnoho zahraničních studií ukazuje, že míra využívání soukromého doučování roste se zvyšujícím se ročníkem, respektive věkem žáka. To je dáno mimo jiné tím, že s vyššími ročníky přicházejí zpravidla i větší školní nároky na dítě a se zvyšující se obtížností učiva se snižují možnosti (kompetence) rodičů efektivně svým dětem s učením pomáhat (Ireson & Rushforth, 2014). Míra využívání stínového vzdělávání je vyšší také v ročnicích, které jsou „tranzitní“, tj. zpravidla při ukončování jednoho stupně vzdělání a přechodu na stupeň vyšší, zejména pokud je přechod podmíněn high-stake přijímacími zkouškami (Bray, 2009, 2021c). Tyto obecné poznatky z mezinárodní literatury potvrzují naše domácí výzkumy víceméně bez výjimky.

Na **primárním stupni** to dokladují výsledky Chramostové (2014, s. 64), kde využívání soukromého doučování stoupá s přibývajícími ročníky. V jejím vzorku uvedlo jen 2,9 % rodičů, že doučování zajistili již v 1. ročníku, ve 2. to bylo 7,5 %, ve 3. ročníku se jednalo o 21,5 % rodičů, což autorka přisuzuje mimo jiné také zavedení cizího jazyka a obtížím s jeho učením, na které žáci narazili, ve 4. ročníku pak 26,1 % rodičů a konečně v 5. ročníku šlo o 41,8 % rodičů, což dává Chramostová do souvislosti s přijímacími zkouškami na víceletá gymnázia.

V **nižším sekundárním vzdělávání** je zjevný vliv struktury vzdělávacího systému, tj. existence víceletých gymnázií. Z grafu (Obrázek 23) je patrné, jak se liší vzorce míry využívání soukromého doučování mezi žáky základních škol, šestiletých a osmiletých gymnázií. Na základních školách podíly soukromě doučovaných žáků plynule rostou od 6. do 9. (posledního) ročníku – 33 % doučovaných žáků základních škol bylo soukromě doučováno

v 9. ročníku, a to většinou (ve více než polovině případů) k přípravě na přijímací zkoušky na střední školy. Mezi žáky šestiletých gymnázií je výrazný nárůst na 37 % v 7. ročníku, přičemž asi třetina těchto případů je reportována jako příprava na přijímací zkoušky (s největší pravděpodobností na víceleté gymnázium). A konečně, žáci na osmiletých gymnáziích mají celkově vyšší míru využívání soukromého doučování a 36 % z nich uvedlo, že v páté třídě navštěvovali soukromé doučování jako přípravu na přijímací zkoušky. Rozsah stínového vzdělávání ve vyšších ročnících je u žáků osmiletých gymnázií zhruba stejný jako u žáků základních škol (u šestiletých gymnazistů dokonce o něco vyšší), přestože jejich rodiče nemusí investovat do doučování, aby se připravili na přijímací zkoušky (Šťastný, 2023).

*Obrázek 23 Využívání soukromého doučování v různých vzdělávacích drahách nižšího sekundárního vzdělávání*



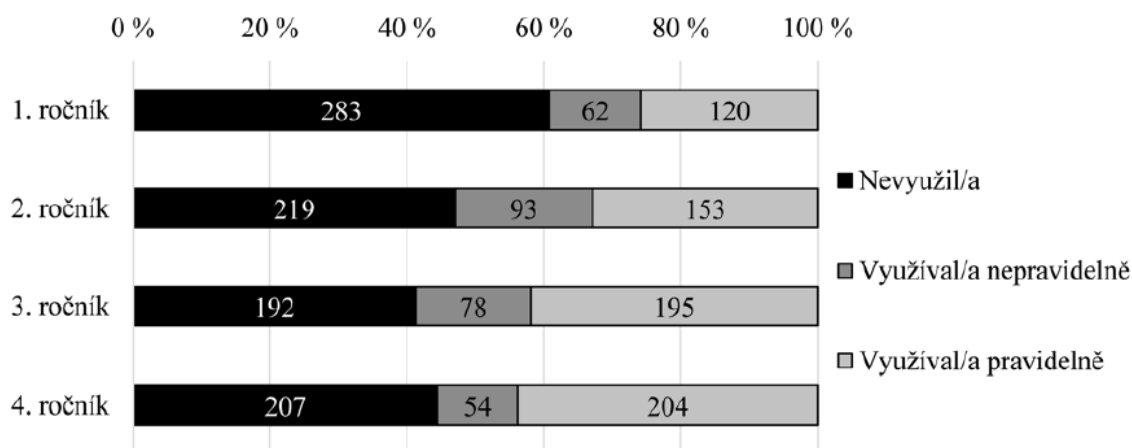
Zdroj: Šťastný (2023)

Poznámka: Odpovědi žáků týkající se 5. třídy se vztahují pouze na respondenty z osmiletých gymnázií, kteří měli uvést, zda absolvovali soukromé doučování, aby se připravili na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. V dotazníku ale nebyly získávány žádné další informace o atributech tohoto doučování.

Využívání soukromých hodin doučování v **jednotlivých ročnících maturitního studia na střední škole** zachycuje Obrázek 24. Rozdíly v míře využití soukromých lekcí v průběhu studia jsou mezi jednotlivými ročníky poměrně značné, neboť míra využívání doučování kolísá mezi 39 % (v prvním ročníku) a 59 % (ve třetím ročníku). Pravidelné využívání soukromého doučování se zvyšuje spolu se zvyšujícím se ročníkem studia a kulminuje ve čtvrtém, posledním, roce studia, což může souviset právě s blížící se maturitní zkouškou. Doučování studenti využili soukromé hodiny nejčastěji jen v jednom ročníku

(40 %, n = 184), pouze ve dvou ročnících využilo soukromé hodiny 29 % (n = 135), ve třech ročnících 16 % (n = 74) a 15 % ve všech čtyřech ročnících středoškolského studia (n = 72) (Šťastný, 2017d, s. 45–46).

Obrázek 24 Využití soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících maturitního studia



Zdroj: Šťastný (2017)

Poznámka: graf uvádí odpovědi dílčího vzorku žáků, kteří v průběhu studia využili či využívají soukromé hodiny, n = 465)

### 3.2.1.4 Předměty

Jedním ze základních atributů, kterým je vymezen pojem soukromého doučování a jeho chápání v této publikaci, je orientace jeho obsahu na školní naukové předměty (matematika, cizí jazyky, chemie atd.), případně na takové obsahy, které sice nejsou součástí školního kurikula, ale jsou vyžadovány u přijímacích zkoušek (viz kapitola 1.1). Které předměty jsou tedy soukromě doučovány nejčastěji? Vždy záleží na konkrétním kontextu a nastavení vzdělávacího systému, obecně jsou ty, které jsou považovány za prospěšné a důležité pro sociální mobilitu a budoucí uplatnění (Bray, 1999, s. 34), zároveň předměty, jejichž znalost je testována na přechodech mezi vzdělávacími stupni (Silova et al., 2006, s. 30). Ve většině vzdělávacích systémů se jedná o matematiku, národní jazyk nebo cizí jazyky (Bray, 1999, s. 34).

Situaci s doučovými předměty v České republice ukazuje Tabulka 13. Přestože výzkumy Höschlové (2012) i Chramostové (2014) byly realizovány na nereprezentativních a poměrně malých vzorcích, a tedy výsledky nelze zobecňovat na populaci žáků prvního stupně, jejich výsledky potvrzují obecné trendy identifikované i v zahraničních studiích – mezi nejčastěji doučovanými předměty u nás patří matematika, český jazyk a cizí jazyky.

Tabulka 13 Využívání stínového vzdělávání v jednotlivých předmětech

	Primární stupeň		Nižší sekundární		Vyšší sekundární
	Höschlová (2012, n = 100)	Chramostová (2014, n = 117)	Šťastný (nepublikováno, n = 1280)	Terreros (2021, n = 1016)	Šťastný (2016)
Matematika	50 %	26,6 %	64 %	62 %	53 %
Český jazyk	50 %	24,3 %	41 %	26 %	8 %
Cizí jazyk	43 %	34,1 %	52 %	42 %	59 %
	(angličtina)		(angličtina)	(angličtina)	
Přírodní vědy (přírodověda, biologie, chemie, fyzika)	4 %	7,2 %	4 %	-	9 %

Poznámky k tabulce: Zatímco údaje jsou vztaženy vždy k dílčímu vzorku doučovaných žáků v příslušné studii, v záhlaví tabulky je u každé studie uvedena velikost celkového vzorku). Höschlová (2012) se dotazovala rodičů v Praze, Chramostová (2014) se zaměřila na mimopražské rodiče z menších měst. Terreros (2021) zkoumala jen žáky ve Středočeském a Ústeckém kraji. Šťastný (2016) zkoumal jen žáky v Moravskoslezském kraji a Praze. U Šťastného (2016) se údaje vztahují jen k individuálním i skupinovým soukromým hodinám.

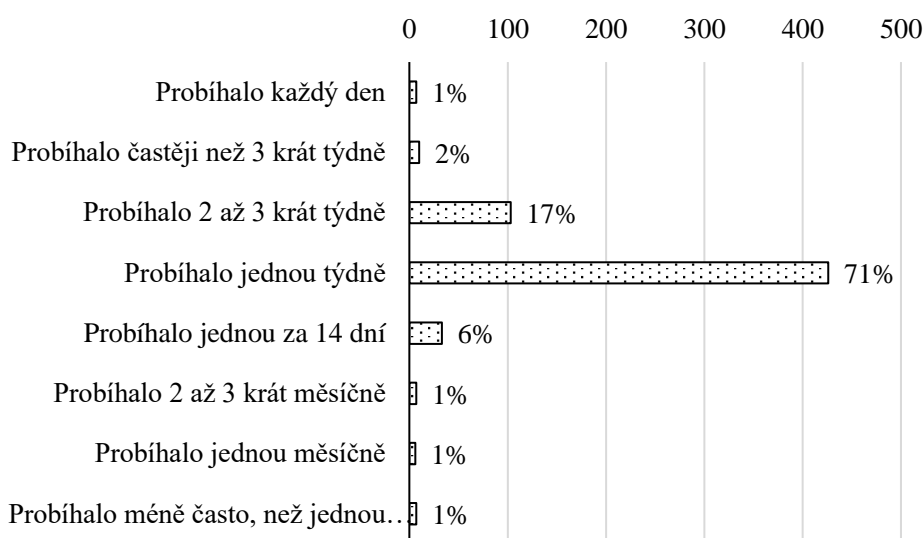
### 3.2.1.5 Intenzita

V literatuře lze identifikovat několik dimenzí intenzity soukromého doučování. Tento pojem může vyjadřovat množství času stráveného za určité časové období soukromým doučováním, lze jej ale také chápat jako množství předmětů, ve kterých doučování konkrétního žáka probíhá (Bray, 2009). Intenzitu ovlivňuje také účel soukromého doučování. Takové, jehož cílem je dlouhodobá studijní podpora žáka, může být průběžné a jeho intenzita víceméně stabilní, naopak intenzita soukromého doučování připravujícího na zkoušku může postupně růst a kulminovat těsně před jejím konáním (Bray et al., 2011, s. 27). Rovněž se může intenzita doučování lišit mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. Metodologicky je proto velmi obtížné operacionalizovat intenzitu doučování. Lze ji „měřit“ počtem doučovaných předmětů, či počtem hodin týdně, ty se nicméně mohou lišit podle ročního období, kdy doučování probíhá, případně je navázáno na různé události (přijímací zkoušky, klasifikační porady a podobně, Šťastný, 2017). Odpovědi respondentů jsou tak často zatíženy určitým „průměrováním“, tedy zkreslením (Bray & Kobakhidze, 2014a, s. 595). Uvedené empirické nálezy z České republiky je proto potřeba interpretovat s tímto vědomím.

Jednu z prvních sond v České republice provedla Korpasová (2009), která se dotazovala malého vzorku žáků 4., 7. a 9. ročníků (celkem  $n = 90$ , 30 v každé skupině) na jejich zkušenosti s doučováním angličtiny. Něco málo více než polovina žáků (54,4 %) měla doučování v tomto předmětu jednu hodinu týdně a téměř všichni ostatní (43,3 %) byli doučováni dvě hodiny týdně, přičemž tyto podíly byly obdobné napříč všemi třemi zkoumanými ročníky. Jen 2,2 % žáků bylo doučováno méně než 1 hodinu, nebo 3 a více hodin týdně. K obdobným výsledkům na **primárním stupni** dospěla Chramostová (2014, s. 70) i Höschlová (2012, s. 64), v jejíž sondě byla nejčastější intenzita jedna hodina (53 % respondentů, jejichž děti využily doučování) či dvě hodiny (36 % respondentů) doučování týdně.

Na **nižším sekundárním stupni** zjistila Terreros (2021, s. 78), že mezi soukromě doučovanými žáky základních škol ve Středočeském a Ústeckém kraji převládá pravidelné doučování (69,5 %) oproti nárazovému – nepravidelnému (30,5 %), a 70 % žáků bylo doučováno jednu až dvě hodiny týdně. Z výzkumu GA ČR v letech 2018–2020 (Šťastný, nepublikováno, viz Obrázek 25) pak je zřejmé, že nejčastěji doučování probíhá jednou týdně (71 %) nebo dvakrát až třikrát týdně (17 %).

Obrázek 25 Intenzita doučování na nižším sekundárním stupni



Zdroj: Šťastný (nepublikováno, data z roku 2015)

Poznámka: údaje se týkají pouze žáků, kteří využili nějakou formu soukromého doučování ( $n = 604$ )

V maturitních oborech středních škol (tj. na **vyšším sekundárním stupni**) převládá z hlediska intenzity měřené počtem doučovaných předmětů situace, kdy žáci využívají soukromé hodiny jen v jednom předmětu (65,4 %), ve dvou předmětech (27,1 %), soukromé

hodiny ve třech a více předmětech využilo jen zanedbatelné množství žáků (Šťastný, 2016, s. 136).

### 3.2.2 Poskytovatelé stínového vzdělávání

#### 3.2.2.1 Typy poskytovatelů a jejich profesní charakteristiky

Odborná literatura nevynechává při analýze sektoru služeb soukromého doučování ani popis a analýzu jeho nabídky, tedy identitu doučujících a jejich případných zaměstnavatelů. Jde například o profesní profil, kvalifikaci či pedagogické a odborné předpoklady, v neposlední řadě o motivaci různých druhů a typů poskytovatelů (Bray, 2011, s. 39). Ve výzkumu soukromého doučování lze v zásadě rozlišit dva druhy poskytovatelů.

Prvním typem jsou **jednotlivci**, to znamená fyzické osoby, které poskytují doučování svým vlastním jménem na základě živnostenského oprávnění, nebo tzv. „na černo“.<sup>45</sup> Takto mohou doučování poskytovat učitelé běžných škol, vysokoškolští učitelé, žáci středních či studenti vysokých škol, profesionálové a experti na danou oblast (např. jazykoví lektori, v případě odborných předmětů účetní, projektanti), v neposlední řadě pak mohou doučování poskytovat osoby v důchodu, matky na mateřské nebo jiné (například ekonomicky neaktivní) osoby, které ho mohou vnímat jako přivýdělek nebo přímo zdroj obživy. Doučující mohou být kvalifikovaní či nekvalifikovaní, doučovat na plný úvazek či jen příležitostně, variabilitu lze nalézt i ve věku doučujících (Bray, 2010a, s. 65, 2011, s. 39).

Tabulka 14 shrnuje výsledky provedených výzkumů, které se týkaly poskytovatelů soukromých hodin doučování. Obecně se z nich dá usuzovat na významnou roli učitelů základních a středních škol jako poskytovatelů soukromých hodin doučování, častými poskytovateli jsou pak také studenti vysokých škol, pro které je poskytování doučování vítaným přivýdělkem a často i prostředkem získání učitelské praxe.

---

<sup>45</sup> Existuje i možnost volného sdružení doučujících, kdy rodiče platí jednomu z nich, ten pak zajišťuje další doučující, s nimiž se po realizaci výuky „vyrovná“. Technicky vzato nejde o organizaci ve smyslu právnické osoby, ale spíše neformálního sdružení poskytovatelů s nerovným postavením v hierarchii neformální organizace.



Tabulka 14 Typy poskytovatelů soukromých hodin doučování

	Primární	Nižší sekundární		Vyšší sekundární
	Chramostová (2014, s. 73)	Terreros (2021, s. 80)	Šťastný (nepublikováno)	Šťastný (2016, s. 139)
Student vysoké školy	22 %	12,5 % – 23,9 %	15 %	23 %
Žák střední školy	-	3,1 % – 12,5 %	5 %	4 %
Učitel ze školy žáka	30 %	6,3 % – 31,1 %	16 %	8 %
Učitel z jiné základní školy	-	12,5 % – 18,8 %	12 %	36 %*
Učitel střední školy	-	6,3 % – 24,8 %	23 %	-
Někdo jiný	35 %	12,5 % – 43,8 %	14 %	6 %
Učitel z vysoké školy	-	-	7 %	10 %
Učitel jazykové školy / vzdělávací agentury	5 %	-	21 %	6 %
Spolužák nebo kamarád	-	-	6 %	-
Asistent pedagoga	5 %	-	-	-
Příbuzný nebo známý	-	-	-	4 %
Učitel v důchodu	-	-	-	3 %

Zdroj: autor na základě údajů z uvedených studií

Poznámky: Terreros (2021, s. 80) uvádí poskytovatele placeného individuálního doučování diferencovaně podle předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk, druhý cizí jazyk), rozsah je u dané kategorie uveden jako nejvyšší a nejnižší podíl.

Tabulka dobře dokumentuje také diverzitu v kategorizaci poskytovatelů doučování v jednotlivých studiích.

\* učitel z jiné školy (bez rozlišení)

Z Tabulky 14 je patrné, že učitelé běžných škol tvoří významnou skupinu poskytovatelů soukromých hodin doučování. Například ve výzkumu Šťastného (2017d) byli žáci doučováni učiteli ze své střední školy v 10 % případů (n = 48), z toho více než v polovině případů vlastním učitelem (n = 27), v 36 % případů (n = 166) se pak jednalo o učitele z jiné školy. Poskytovat soukromé hodiny doučování je podle učitelů, kterých se Šťastný (2017d) dotazoval, zcela běžnou záležitostí, a to i mezi jejich kolegy v učitelském sboru. Doučování považují za vhodný a přirozený způsob, jak si přivydělat peníze k základnímu platu, který nepovažovali za dostatečný na to, aby jim zajistil životní standard odpovídající jejich představám. Z hlediska svého společenského postavení učitele si podle svých slov nemohou

jiný způsob přivýdělku (např. běžné studentské brigády) dovolit, nechtějí-li riskovat ztrátu důvěryhodnosti a respektu svých žáků. Pro některé učitele je poskytování doučování dokonce hlavní činností, které se věnují, ve škole pracují na zkrácený úvazek zejména z toho důvodu, aby měli pokryté odvody na zdravotní a sociální pojištění, ale jako hlavní zdroj obživy jim slouží poskytování soukromých hodin. Šťastným (2017d) dotázaní doučující ze skupiny učitelů běžných škol o zakázky rozhodně nouzi nemají, v jejich prospěch hovoří zejména prokazatelné pedagogické zkušenosti a kvalifikace, kterou jsou rodiče či studenti schopni ocenit a kterou často vyhledávají. Navíc mají tito učitelé z titulu své funkce specifické znalosti týkající se nejen kurikula daného předmětu, ale díky znalosti terénu či spolupráci s různými vzdělávacími organizacemi mohou nabídnout více než jakákoli jiná skupina doučujících. Příkladem může být výborná znalost podoby maturitní zkoušky, jsou-li sami doučující i zkoušejícími u této zkoušky nebo spolupracují-li s CERMATem a jsou-li certifikovanými hodnotiteli. Kromě samotného kurikula tak mohou doučovaným studentům předat i jisté „know-how“ týkající se průběhu zkoušky či rady, tipy a triky jak „oblafnout“ zkoušejícího. To jim na trhu dává nezanedbatelnou konkurenční výhodu oproti doučujícím z jiných socioprofesionálních skupin.

Specifickým tématem je doučování žáků z vlastní školy či přímo vlastních žáků, které se podle výsledků dotazníkového šetření na středních školách týkalo přibližně 6 % soukromě doučovaných žáků, jde tedy spíše o ojedinělé případy. Šťastný (2017d) se o nich dozvěděl spíše „z druhé ruky“ na základě zkušeností jedné respondentky, která soukromě doučovala žáka střední odborné školy elektrotechnické, který k ní údajně přešel na doučování od svého „předraženého“ učitele odborných předmětů. Vzhledem k tomu, že se v této oblasti jako bývalá učitelka SOŠ dlouhodobě pohybuje a mnohé učitele zná, hovořila o „*takové menší klíce elektrikářů*“, kteří tímto způsobem na studentech vydělávají. Zdá se také, že mezi doučujícími učiteli funguje networking, a to v tom smyslu, že si případné zájemce o doučování z řad vlastních žáků navzájem doporučují. Někteří učitelé se širokou základnou kontaktů na relevantní doučující, často z řad svých známých z jiných škol, tímto způsobem získávají zákazníky na neformální bázi, aniž by museli své služby aktivně inzerovat (Šťastný, 2017d, s. 47–49).

V kvantitativním šetření Šťastného et al. (2021) bylo zjištěno, že k základnímu platu si nějakým způsobem přivydělává 36 % učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, přičemž 35 % z nich poskytuje soukromé doučování. S větší pravděpodobností u nás soukromě doučují

učitelé hlavních předmětů (český jazyk, matematika, angličtina) a ti s kratší profesní zkušeností.

Jednotlivci poskytující soukromé hodiny doučování mohou být najímáni i jako vyučující v přípravných kurzech na maturitní či přijímací zkoušky druhým typem poskytovatelů, a sice poskytovateli **institucionálními**, tzn. vzdělávacími organizacemi (často právníckými osobami), které dodatečnou placenou výuku nad rámec školní výuky (nejčastěji individuální, nebo skupinové kurzy) zajišťují skrze smluvní vztah s konkrétními doučujícími, platby rodiče (či žáci) provádějí přímo organizaci. Bray (2021c, s. 14) si všímá, že v Evropě roste zastoupení mezinárodních řetězců doučovacích agentur, které mají své pobočky (či franšízy) ve větším množství zemí nejen v Evropě, ale i v jiných koutech světa (viz kap. 2.11). Jako příklad uvádí školu Kumon, která z Japonska expandovala do mnoha Evropských zemí. I v České republice má jednu pobočku (na Praze 6),<sup>46</sup> nicméně z hlediska institucionálních poskytovatelů u nás tyto mezinárodní franšízy vzdělávacích společností nemají významné postavení, dominují spíše místní, původem i vlastnickou strukturou čeští institucionální poskytovatelé stínového vzdělávání. Mezi ty významné v České republice patří:

- 1) soukromé vzdělávací agentury (mezi ty větší a známější s celorepublikovým dosahem patří např. Tutor, Scio, ale existují ale i menší agentury lokálního významu), včetně jazykových škol, které nabízejí přípravu na přijímací zkoušky, výuku jazyků, doučování neprospívajících žáků, individuální i skupinové kurzy; tyto agentury specializující se na doučování žáků jsou spíše menší a pouze s lokálním dosahem (často je ale šíře jejich služeb širší, neboť nabízejí například i kurzy pro dospělé);
- 2) střední školy (mnohé střední školy nabízejí placené přípravné kurzy na přijímací zkoušky a svým způsobem se rovněž stávají poskytovateli stínového vzdělávání, viz kap. 3.2.4 a Šťastný, 2022);
- 3) vysoké školy (obdobně jako střední školy nabízejí přípravu na vlastní přijímací zkoušky).

### 3.2.2.2 Geografické rozložení nabídky stínového vzdělávání

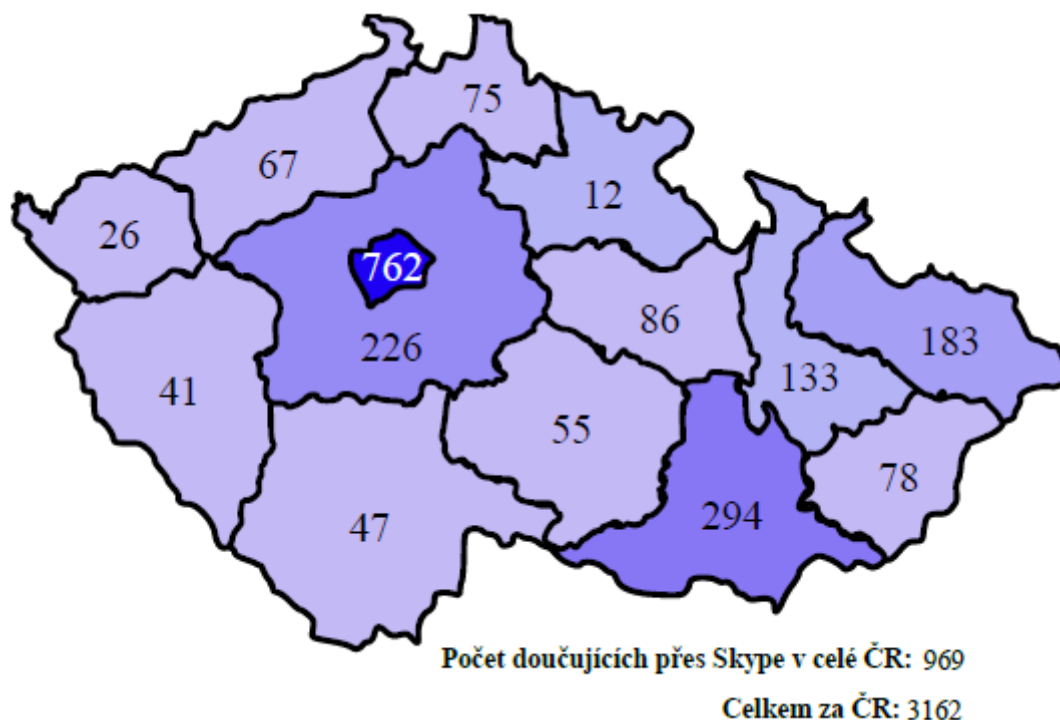
Dřívější analýzy nabídky doučování se zaměřily také na její geografické rozložení (Bray, 2021c; Kim et al., 2021; Tanner et al., 2009), a i v České republice byla provedena geografická analýza **internetové nabídky soukromých hodin doučování** (Šťastný, 2017b). Opírala se o data z jednoho z největších zprostředkovatelských inzertních portálů v České

---

<sup>46</sup> <https://cz.kumon.eu/praha-6/>

republice [www.naucim.cz](http://www.naucim.cz). Z tohoto záměrně vybraného portálu byly extrahovány údaje o počtu registrovaných doučujících, o místech jejich působení, předmětech, které nabízejí, i cenách za hodinu doučování (k metodologickému postupu a s ním spojeným výzvám blíže Šťastný, 2017a). Výsledky ukazuje kartogram (Obrázek 26) znázorňující počet registrovaných doučujících v jednotlivých regionech ČR.

*Obrázek 26 Individuální doučující v jednotlivých regionech ČR (situace ve školním roce 2014/2015 podle portálu [naucim.cz](http://naucim.cz))*



Zdroj: Šťastný (2017b)

Objem internetové nabídky soukromých hodin doučování se jeví jako největší v hlavním městě (celkem 762 registrovaných doučujících zde nabízí své služby) a jeho okolí (Středočeský kraj), druhý největší počet zaregistrovaných doučujících byl ve školním roce 2014/2015 v Jihomoravském kraji (celkem 294) s Brnem jako ekonomickým i kulturním centrem, v Moravskoslezském kraji s „hlavním městem“ Ostravou bylo registrováno 183 soukromých doučujících. Údaj o absolutním počtu registrovaných doučujících sám o sobě nebere v potaz relativní velikost daného regionu, a tak nemusí být příliš vypovídající. V druhém kroku analýzy byl proto tento údaj vztažen k celkovému počtu žáků studujících v akademickém roce 2014/2015 v daném regionu (Tabulka 15).

Tabulka 15 Množství doučujících registrovaných na portálu *www.naucim.cz* ve vztahu k potenciálnímu počtu žáků v regionu

Kraj	Počet žáků ve školách v kraji*	Počet registrovaných doučujících	Počet potenciálních žáků na jednoho reg. doučujícího
Praha	144 124	762	189
Jihomoravský	137 826	294	469
Královéhradecký	69 396	120	578
Olomoucký	78 124	133	587
Středočeský	147 012	226	650
Liberecký	53 071	75	708
Pardubický	63 597	86	740
Moravskoslezský	148 197	183	810
Zlínský	71 229	78	913
Vysočina	62 814	55	1 142
Karlovarský	34 575	26	1 330
Ústecký	103 726	67	1 548
Plzeňský	67 119	41	1 637
Jihočeský	79 229	47	1 686

Zdroj: Šťastný (2017b).

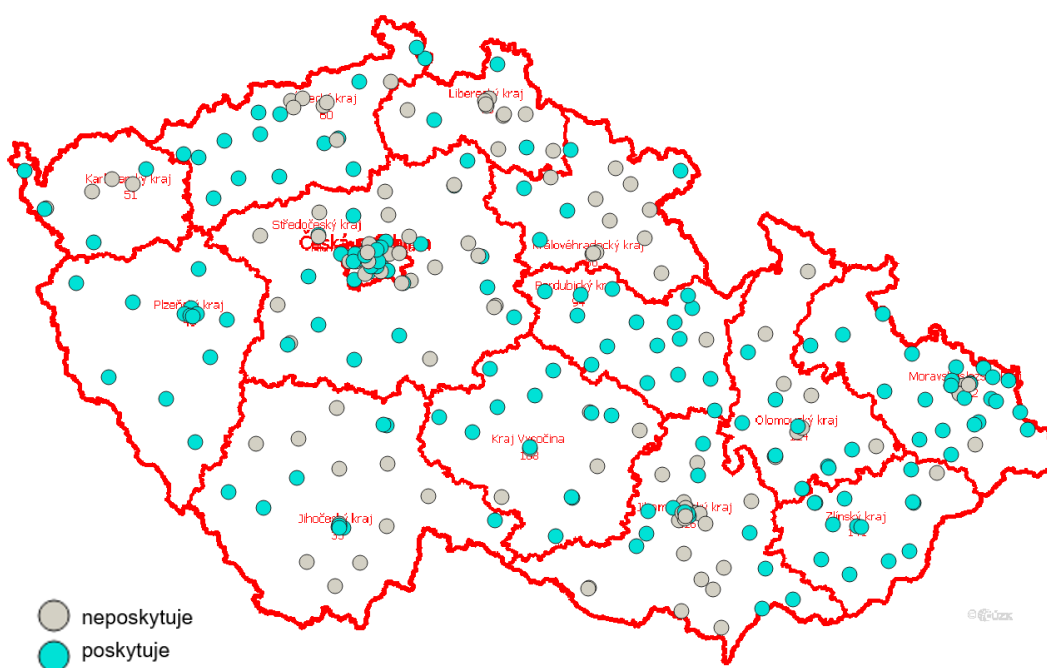
\* Součet počtu žáků ZŠ a SŠ v daném regionu (údaje za školní rok 2014/2015).

Regiony jsou uspořádány vzestupně podle počtu žáků (tedy potenciálních zákazníků) připadajících na jednoho registrovaného doučujícího. Pokud by bylo rozložení nabídky v jednotlivých krajích rovnoměrné, byl by údaj o počtu žáků v kraji připadajících na jednoho doučujícího přibližně stejný ve všech krajích. Regiony se v tomto ukazateli ale značně liší. Potvrdilo se výsadní postavení Prahy z hlediska internetové nabídky soukromého doučování (pouze 189 žáků na jednoho registrovaného doučujícího), druhé místo, avšak se značným odstupem, zaujímá Jihomoravský kraj. Moravskoslezský kraj, ačkoli má největší žákovskou populaci v republice, je z hlediska přepočteného počtu registrovaných doučujících na žáka až na osmém místě, tedy ve druhé polovině. Na konci pomyslného žebříčku se pak nachází Jihočeský kraj, který má při skoro osmdesátitisícové žákovské populaci téměř třikrát méně registrovaných doučujících než například kraj Olomoucký s podobnou velikostí žákovské populace.

Geografické rozložení nabídky soukromých vzdělávacích firem (agentur) je podle nejlepšího vědomí autora v České republice dosud analyticky nezmapováno. Dá se však kvalifikovaně předpokládat, že koncentrace tohoto typu poskytovatelů se bude vyšší v sídlech

s větším počtem obyvatel. Mezi prominentními poskytovateli přípravných kurzů figurují firmy SCIO, které nabízí přípravné prezenční kurzy jen v Praze, Brně a Olomouci (<https://scio.cz/nsz/kurzy.asp>), či TUTOR, který nyní nabízí prezenční přípravné či jazykové kurzy jen v Praze. K tomu lze přidat nespočet menších jazykových či vzdělávacích agentur, které mají spíše regionální působnost. Zároveň se zvyšujícím se významem distanční výuky roste nabídka kurzů probíhajících online, nabízejí je víceméně všechny zavedené vzdělávací soukromé organizace.

Obrázek 27 Přípravné kurzy víceletých gymnázií (školní rok 2018/2019)



Zdroj: vlastní šetření autora, informace čerpány z webových stránek víceletých gymnázií

Zvláštní kategorií tvoří **nabídka přípravných kurzů středních škol**. Tyto kurzy jsou zaměřeny na přípravu na jednotné přijímací zkoušky, případně na přípravu na školní část těchto přijímacích zkoušek. Údaje o přípravných kurzech byly získány z webových stránek středních škol (víceletých gymnázií) a následně analyzovány a vizualizovány v kartogramu (Obrázek 27). Ve školním roce 2018/2019 bylo v provozu v České republice 312 škol, které poskytovaly studium v oborech víceletého (osmiletého či šestiletého) gymnázia. Z tohoto počtu pak o něco více než polovina z nich (53 %,  $n = 166$ ) podle informací na svých webových stránkách nabízela přípravné kurzy pro zájemce o studium v osmiletém či

šestiletém gymnáziu. Z těchto 166 víceletých gymnázií čtvrtina z nich (n = 42) nabízela kurzy zcela zdarma, tři z pěti gymnázií (n = 105) za účast v kurzu účtovaly poplatek. U 19 škol nebylo možné informace o poplatku na webových stránkách spolehlivě dohledat.

Napříč regiony byly v poskytování přípravných kurzů značné rozdíly (Tabulka 16). Zatímco v některých byly kurzy nabízeny všemi nebo valnou většinou víceletých gymnázií v daném regionu (například v Plzeňském kraji nefungovalo jediné víceleté gymnázium, které by nenabízelo přípravné kurzy, v Pardubickém nenabízelo jen 12 % víceletých gymnázií, ve Zlínském kraji 21 %), existovaly ale také regiony, kde naopak přípravné kurzy poskytovala jen malá část víceletých gymnázií (v Jihomoravském kraji a Libereckém kraji jen 23 %, ve středočeském kraji 28 %). Byla by nicméně zapotřebí hlubší analýza, která by zjištěné regionální rozdíly vysvětlila.

*Tabulka 16 Regionální rozdíly v nabídce přípravných kurzů víceletých gymnázií*

Kraj	N		%	
	Neposkytuje PK	Poskytuje PK	Neposkytuje PK	Poskytuje PK
Hlavní město Praha	19	28	40 %	60 %
Jihomoravský kraj	30	9	77 %	23 %
Středočeský kraj	23	9	72 %	28 %
Moravskoslezský kraj	9	23	28 %	72 %
Jihočeský kraj	12	10	55 %	45 %
Ústecký kraj	8	14	36 %	64 %
Olomoucký kraj	9	10	47 %	53 %
Kraj Vysočina	5	12	29 %	71 %
Pardubický kraj	2	15	12 %	88 %
Královéhradecký kraj	11	5	69 %	31 %
Zlínský kraj	3	11	21 %	79 %
Plzeňský kraj	0	14	0 %	100 %
Liberecký kraj	10	3	77 %	23 %
Karlovarský kraj	5	3	63 %	38 %
<b>Celkem</b>	<b>146</b>	<b>166</b>	<b>47 %</b>	<b>53 %</b>

Zdroj: vlastní šetření autora

PK = přípravný kurz

### 3.2.2.3 Ceny doučování

Dosud provedené analýzy cen soukromého doučování je potřeba s ohledem stáří výzkumných nálezů a zejména na obecně vysokou míru inflace v letech energetické krize (přínejmenším od r. 2021) považovat za neaktuální. Například ve více než deset let staré sondě Höschlové (2012) byla zjištěna nejčastější cena doučování na primárním stupni za 60 minut 150–199 Kč, kterou uvedlo 32 % rodičů bydlících v Praze, kde je cenová hladina většiny zboží a služeb vyšší než ve zbytku republiky. Žáci druhých stupňů základních škol ve

Středočeském a Ústeckém kraji ve výzkumu Terreros (2021) uváděli v dotazníku nejčastěji cenu mezi 100 až 150 Kč za jednu hodinu doučování (Tabulka 17).

Tabulka 17 Cena za hodinu individuálního doučování v jednotlivých předmětech

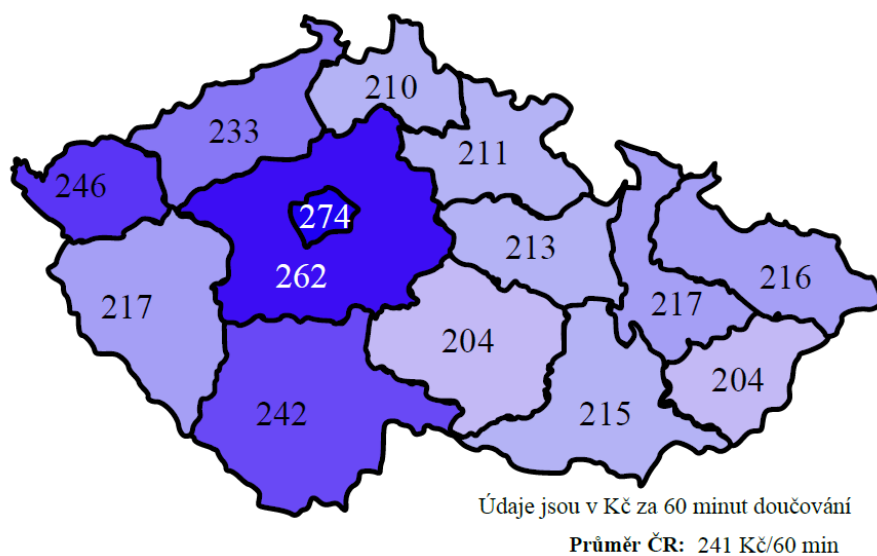
	Ma	Čj	Aj	2. jazyk
	%	%	%	%
Méně než 100 Kč	15,2	21,9	12,0	25,0
100–150 Kč	32,5	34,4	33,3	25,0
151–200 Kč	22,1	25,0	23,1	31,3
Více než 200 Kč	7,4	9,4	25,0	12,5
Nevím	22,7	9,4	6,5	6,3

N = 318

Zdroj: Terreros (2021, s. 81).

Pokud odhlédneme od metodologických problémů spojených se zjišťováním údajů o stínovém vzdělávání od žáků (například určité nepřesnosti zejména při zjišťování ceny, o kterých nemusí mít zejména mladší doučovaní žáci dobrý přehled, neboť platbu často realizují přímo rodiče, viz Bray et al., 2015), výše uvedená zjištění odrážejí cenu, za kterou byla služba nakonec realizována. Nabídková cena se ale od té skutečně realizované může lišit. Podle analýzy největšího českého zprostředkovatelského portálu [www.naucim.cz](http://www.naucim.cz), kde inzerují jednotlivci, byla ve školním roce 2014/2015 průměrná nabídková cena za 60 minut doučování 241 Kč. Mezi průměrnými nabízenými cenami soukromého doučování v rámci jednotlivých regionů jsou podstatné rozdíly (Obrázek 28).

Obrázek 28 Průměrná inzerovaná cena doučování v regionech České republiky (portál [naucim.cz](http://naucim.cz), data z roku 2014/2015)



Zdroj: Šťastný (2016a)



Mezi nejdražší kraje patřilo hlavní město Praha a pravděpodobně díky své blízkosti metropoli také Středočeský kraj. Průměrné nabídkové ceny doučování na Moravě a ve Slezsku ( $M = 214$ ,  $SD = 70$ ) jsou nižší než průměrné ceny v Čechách ( $M = 256$ ,  $SD = 84$ ). Obecně jsou ceny závislé na makroekonomické situaci regionu (míře nezaměstnanosti, cenové hladině, průměrné mzdě), na individuální úrovni rostou ceny s věkem (zkušenostmi) doučujícího a jeho vzděláním, dražší je doučování cizích jazyků oproti jiným předmětům (Šťastný, 2017b). S ohledem na stáří těchto zjištění by ovšem bylo žádoucí provést novou analýzu za použití stejné metodiky, ale aktuálních dat.

### **3.2.3 Individuální determinanty stínového vzdělávání**

Velká část odborné literatury se zaměřuje na analýzu příčin (důvodů) poptávky po stínovém vzdělávání a identifikaci determinant (faktorů), které jsou s jeho využíváním spojeny. Podobně jako v případě mnohých jiných sociálních jevů je i prevalence stínového vzdělávání multifaktoriální a jeho existenci lze jen stěží připsat jednomu jedinému faktoru (Bray, 2021d). Někteří autoři se proto na základě dosavadních četných nálezů pokusili o systematizaci těchto faktorů souvisejících s poptávkou po stínovém vzdělávání. Například Lee et al. (2009) je rozdělují dle míry proximity a intenzity působení na makro faktory týkající se celé společnosti (například kredencialismus a úzké propojení vzdělání s úspěšností na trhu práce), mezo faktory (např. high-stake testování a vysoká míra konkurence či kvalita a charakteristiky škol) a mikro faktory (např. psychologické motivy hrající roli u každého jednotlivého žáka). Následující kapitola na základě dosud provedených studií přibližuje tři nejčastější mikroúrovňové faktory (tzn. spojené se žákem), které se v České republice ukazují ve vícero studiích jako významné prediktory navštěvování soukromých hodin či kurzů.

Systematizovat poznatky z jednotlivých studií přitom nebylo snadné, neboť každá z nich přistupovala k analýze determinantů jiným způsobem. Například Terreros (2021) využívala pouze párové srovnávání a třídění druhého stupně, aby zjistila, jak se podle různých charakteristik liší skupina soukromě doučovaných a soukromě nedoučovaných žáků, jiné studie (Šťastný, 2016d, 2023) využily regresní analýzy, které umožňují v rámci jednoho modelu „kontrolovat“ vlivy jiných zahrnutých proměnných. Rozdíly jsou v jednotlivých studiích také v operacionalizaci jednotlivých proměnných, které jsou v centru zájmu (liší se například ve způsobech, jak operacionalizují socioekonomický status, ale i samotný ústřední fenomén, tj. participaci na stínovém vzdělávání). Zároveň není v České republice (dosud) dostatek výzkumných nálezů pro to, aby bylo smysluplné provádět metaanalýzy na toto téma

(nicméně některé české studie byly zahrnuty do existujících mezinárodních metaanalýz, např. Jansen et al., 2021).

### 3.2.3.1 Socioekonomická determinace využívání stínového vzdělávání

Poměrně konzistentní zjištění přinášejí české studie o úzké **souvislosti soukromého placeného doučování se socioekonomickým statutem rodičů**, ať už jde o vzdělanostní, nebo příjmovou komponentu. Zdá se, že význam socioekonomického zázemí roste s věkem žáka, resp. stupněm vzdělání. Straková a Greger (2013) ve své studii zaměřené na přípravu na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia zjistili že doučování pro přípravu na přijímací zkoušky využili ve větší míře žáci rodičů s vysokoškolským vzděláním (84,4 %), oproti těm bez vysoké školy (76,7 %), nicméně rozdíl v těchto podílech se nezdá být příliš markantní (s. 81). V sondě Höschlové (2012) podíl doučovaných žáků rostl se zvyšující se příjmovou kategorií (u měsíčního příjmu rodiny do 30 tisíc Kč bylo doučovaných 26 % respondentů, v kategorii nad 50 tisíc Kč 42 %, s. 70), naopak vzdělání rodičů nehrálo ve vztahu k soukromému doučování roli (s. 72), stejně jako vztah doučování a pohlaví žáka (s. 74). Chramostová (2014) pak na vzorku rodičů z menších sídel většinou potvrdila zjištění Höschlové (2012).

Kulturní kapitál na nižším sekundárním stupni hraje vzdělání významnou roli, jak ukázala studie Šťastného (2023). Po kontrole pro ostatní proměnné v modelech se poměry šancí na existenci žáka, který absolvoval soukromé doučování nebo kurzy během nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2), u žáků základních škol zvyšují s odhadovaným počtem knih, které mají doma (95% CI pro  $\exp(B) = 1,03-1,32$ ;  $p < 0,05$ ) a vyšší úrovní vzdělání rodičů (95% CI pro  $\exp(B) = 1,26-1,99$ ;  $p < 0,05$ ). Na víceletých gymnáziích nicméně tyto faktory nehrají roli. Mohlo by být lákavé považovat tyto výsledky za důkaz toho, že časná diferenciacce a umístění žáků na víceletá gymnázia je způsobem zajištění spravedlivého přístupu ke stínovému vzdělávání. Takový výklad by však byl příliš zjednodušený, vezmeme-li v úvahu, že žáci, kteří se hlásí na víceletá gymnázia, jsou většinou dětmi ambiciózních rodičů. Ti, přestože nemusejí být nutně vždy vysoce vzdělaní, si uvědomují důležitost vzdělání a vnímají ho jako prostředek k zajištění vzestupné sociální mobility svých dětí (Katrňák, 2004), což se nemusí odrážet jen v jejich snaze umístit své děti v akademické dráze, ale také v dalších investicích do stínového vzdělávání poté, co jsou jejich děti přijaty (Šťastný, 2023).

Konečně ve vyšším sekundárním vzdělávání bylo zjištěno, že vzdělání matky souvisí se stínovým vzděláváním, více však s navštěvováním přípravných kurzů, než soukromých hodin, vliv vzdělání otce se promítá do využívání soukromého doučování spíše nepřímo, neboť tato proměnná je ve všech modelech statisticky nevýznamná. Žáci, kteří odhadovali příjem domácnosti vyšší než 30 tisíc korun čistého měsíčně, měli 1,7krát vyšší pravděpodobnost účastnit se soukromých hodin ( $p < .01$ ) než jejich vrstevníci z rodin s nižšími odhadovanými příjmy, v případě přípravných kurzů zvyšoval příjem rodiny nad 30 tisíc korun šanci na jeho navštěvování 1,9krát. Index bohatství rodiny ovlivňuje šance na využití soukromého doučování stejným směrem jako příjmy, ale jako statisticky významný se ukázal jen v některých modelech (Šťastný, 2016d).

### 3.2.3.2 Genderové rozdíly ve využívání stínového vzdělávání

Genderové rozdíly v míře využívání stínového vzdělávání jsou v mezinárodní literatuře poměrně dobře zmapovány. Podle studií v České republice jsou **dívky soukromě doučovány častěji než chlapci**, nicméně tato souvislost někdy ztrácí na významnosti po zohlednění dalších proměnných v regresních modelech.

V primárním vzdělávání zjistila Höschlová (2012, s. 75) o něco větší míru doučování chlapců v matematice a českém jazyce, naopak v anglickém jazyce byly častěji doučovány dívky, celkově pak soukromě doučováno bylo 26 % chlapců a 30 % dívek. Na nižším sekundárním stupni se dívky se oproti chlapcům častěji soukromě doučují na ZŠ i víceletém gymnáziu (43 % chlapců, ale až 52 % dívek), ale jen tam je souvislost s pohlavím statisticky významná (poměr šancí na nalezení soukromě doučované žákyně víceletého gymnázia je v průměru 1,76krát vyšší než na nalezení soukromě doučovaného žáka víceletého gymnázia) (Šťastný, 2023). I Terreros (2021, s. 70) zjistila, že na základních školách chlapci (38,6 %) využívají doučování v menší míře než dívky (51,4 %). Konečně ve vyšším sekundárním vzdělávání bylo v analýze Šťastného (2016a) vyhodnoceno pohlaví žáka jako důležité, dívky měly o 45 % vyšší pravděpodobnost využít některý z typů placeného doučování v porovnání s chlapci ( $p < .01$ ).

### 3.2.3.3 Souvislost se školními výsledky žáků a vzdělanostními aspiracemi

Pro soukromé doučování se mohou rozhodovat žáci, kteří ve škole neprospívají, ale i takoví, kteří se chtějí naučit něco nad rámec školního kurikula, a tak si jeho prostřednictvím zajistit i určitou výhodu oproti spolužákům, kteří tuto formu dodatečného vzdělávání nevyužijí (Zhang & Bray, 2015, s. 86). V České republice jsou to **spíše žáci s horšími**

**vzdělávacími výsledky**, ať už podle jimi reportovaného prospěchu, či podle jejich subjektivního posouzení své školní úspěšnosti.

Na primárním stupni je podle Höschlové (2012) zlepšení prospěchu žáků hlavním důvodem, který rodiče vede k zajištění soukromého doučování. Na nižším sekundárním stupni jsou podle Šťastného (2023) významné známky z hlavních předmětů (silnější vliv mají v případě žáků víceletých gymnázií oproti žákům základních škol). Pokud žákovi klesne průměr známek z matematiky, českého jazyka a angličtiny na vysvědčení za předchozí rok o jeden stupeň (na pětibodové stupnici), poměry šancí využít soukromé doučování se v průměru zvýší 1,37krát u žáků ZŠ, ale 2,27krát u žáků víceletých gymnázií (při současné kontrole pro velikost obce, vzdělanostní aspirace, kulturní kapitál a pohlaví). Vzdělanostní aspirace (tj. úroveň formálního vzdělání, kterou chce žák dosáhnout) pozitivně souvisí s využíváním soukromého doučování na základních školách, ale u žáků víceletých gymnázií jsou tyto aspirace po zohlednění výše uvedených kontrolních proměnných irelevantní.

Na vyšším sekundárním stupni vzdělávání se jako nejsilnější prediktor využití soukromého doučování ze zahrnutých proměnných ukázalo žákovo sebehodnocení školního výkonu v porovnání s vrstevníky. Čím horší toto hodnocení je, tím spíše žák využije soukromé hodiny doučování. Tento vztah však neplatí v případě přípravných kurzů na vysoké školy, kdy tato proměnná na poměr šancí nemá významný vliv, nicméně regresní modely potvrdily význam vnímané školní úspěšnosti (sebeuposouzení v rámci ročníku). Aspirace na studium na VŠ jsou významným prediktorem pro navštěvování přípravných kurzů, nikoli však pro využívání soukromých hodin doučování. To by podporovalo domněnku, že hlavní funkce soukromých hodin není primárně a nutně spojená s vysokými ambicemi či aspiracemi ke studiu vysoké školy a snahami zajistit si místo v prestižních univerzitních programech prostřednictvím dodatečného vzdělávání nad rámec školní výuky (Šťastný, 2016a).

### **3.2.4 Zapojení škol do stínového vzdělávání**

Z mnoha zahraničních studií (např. Bray & Zhang, 2018; Ghosh & Bray, 2020; Zhang & Bray, 2017 a další) je známo že školy nejsou od kontaktů s poskytovateli stínového vzdělávání izolovány. Naopak – mezi oběma entitami mohou existovat úzké, či volné vztahy: často mohou vstupovat do vzájemných interakcí a partnerství a spolupracovat na společných projektech. Učitelé ve školách mohou sami soukromě doučovat nebo pracovat nad rámec svého úvazku v oblasti vzdělávání. A v některých případech se dokonce samy školy stávají poskytovateli stínového vzdělávání. O situaci na nižším sekundárním stupni vzdělávání v České republice v této záležitosti pojednávají studie Šťastného (2022) a Šťastného et al.

(2021a, 2021b), z nichž byla pro účely této práce vybrána důležitá zjištění týkající se způsobů zapojení škol a učitelů do stínového vzdělávání. Autoři díky kvalitativní komponentě výzkumu zaměřeného na analýzu spojitostí mezi formálním a stínovým vzdělávacím systémem v České republice identifikovali několik způsobů, jak se české základní školy a víceletá gymnázia dostávají do více či méně koordinovaných interakcí s poskytovateli stínového vzdělávání (a někdy se jimi stávají dokonce i školy samy, viz také kap. 3.2.2.2), a zjišťovali, jaká rizika či příležitosti v nich vidí vedení škol. Výsledky shrnuje Tabulka 18.

*Tabulka 18 Rizika a přínosy spolupráce školy a poskytovatelů stínového vzdělávání z pohledu vedení škol*

<b>Přínosy</b>		<b>Rizika</b>
<b>Inzerce ve školách</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ředitelé nezmiňovali žádné konkrétní přínosy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Škola “legitimizuje” poskytovatele stínového vzdělávání a částečně přebírá odpovědnost za kvalitu jejich služeb.</li> <li>• Inzeráty zveřejňované přímo učiteli školy, které jim pomáhají v náboru žáků pro jejich soukromé hodiny, jsou eticky sporné.</li> </ul>
<b>Doporučení žákům využívat stínové vzdělávání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stínové vzdělávání je vhodné, když škola nemá dostatečné zdroje k uspokojení individuálních vzdělávacích potřeb žáků.</li> <li>• V oblastech s nízkou nabídkou lektorů mohou školy pomoci rodinám se zájmem o soukromé doučování tím, že je spojí s jeho poskytovateli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doporučení iniciovaná učiteli mohou být vnímána jako nepřiměřený tlak na rodiny a mohou být také motivována skrytými plány (např. nucené doučování, finanční provize).</li> </ul>
<b>Spolupráce školy a učitelů s poskytovateli stínového vzdělávání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efektivitu stínového vzdělávání lze zvýšit vzájemnou komunikací a výměnou informací mezi učitelem a doučujícím.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povzbuzovat žáky vyšších ročníků, aby doučovali své mladší vrstevníky výměnou za poplatek namísto organizování bezplatné (vrstevnické) pomoci je sporné.</li> </ul>
<b>Soukromé doučování v prostorách školy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronájem prostor přináší školám dodatečné příjmy.</li> <li>• Poskyvatelé stínového vzdělávání mohou školám zajistit řadu doplňkových služeb.</li> <li>• Žáci nemusejí za stínovým vzděláváním dojíždět.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Není-li školou regulováno, může škola legitimizovat stínové vzdělávání, které je neetické (např. vynucené) a které prohlubuje nerovnosti (např. nabídka bude finančně nedostupná pro většinu rodin)</li> <li>• Stínové vzdělávání může být v konfliktu se zájmy školy (např. konkurovat nabídce dodatečných vzdělávacích aktivit nabízených školou).</li> </ul>

### Školy jako poskytovatelé stínového vzdělávání

- Pořádání přípravných kurzů přináší prostředky do rozpočtu a učitelům dává příležitost si přivydělat
- Ředitelé víceletých gymnázií jsou přesvědčeni, že v kontextu konkurenčního boje s jinými školami je pořádání přípravných kurzů efektivní marketingovou strategií pro získání (dobrých) žáků
- V porovnání s komerčními kurzy je levnější, tedy dostupnější pro socioekonomicky znevýhodněné žáky
- V kontextu vzdělávacího systému mohou přípravné kurzy víceletých gymnázií zhoršovat postavení základních škol
- Může vést k tenzím mezi očekáváními ředitele a učitelů, kteří mají zajišťovat výuku
- Pokud školy nezajišťují dostatek míst i pro znevýhodněné žáky, rezignují tím na otázku spravedlivosti ve vzdělávání
- Učitelé si mohou v kurzech vytvořit nesprávné představy o žácích, které se poté promítají do jejich dalších vztahů, když jsou žáci přijati (golem či pygmalion efekt), případně mohou některé žáky zvyhodňovat
- Rodiče se stávají „zákazníky“ školy a mohou mít nerealistická očekávání, což školu může přivést do potíží

Zdroj: Šťastný (2022); Šťastný et al. (2021b)

České školy se výrazně liší v přístupu ke zveřejňování **inzerce soukromého doučování** v prostorách školy. Zatímco v některých školách, zejména ve venkovských oblastech, taková inzerce služeb soukromých doučujících zcela chyběla, jiné školy, zejména v hlavním městě a dalších velkých městech, měly nástěnky a další k tomu určená místa plná reklamy na soukromé doučování nabízené jednotlivci na základě individuálních hodin doučování, různých jazykových kurzů, ale také kurzů připravujících žáky na přijímací zkoušky. Inzeráty mohou v prostorách školy vyvěšovat sami učitelé – doučující. Šťastný et al. (2021b) popisují příklad jedné školy, v níž učitelé tímto způsobem rekrutují žáky do svých jazykových kurzů během běžné výuky. Ředitel školy byl k této praxi spíše lhostejný.

**Doporučování stínového vzdělávání žákům** může být iniciováno rodiči, nebo může být realizováno spontánně a proaktivně ze strany učitelů, může být adresováno buď přímo žákovi, nebo rodičům během ad hoc nebo pravidelných schůzek rodičů s učitelem. Soukromé doučování jako vhodné řešení je obecně doporučováno ve dvou modelových situacích. Za prvé, školy někdy doporučují stínové vzdělávání ambiciózním rodinám, jejichž děti by se chtěly hlásit na víceletá gymnázia. Ředitelé vědí, že přijímací zkoušky na tyto školy jsou obtížné, a dobře vědí o existenci různých přípravných kurzů na tyto zkoušky. Za druhé, stínové vzdělávání je doporučováno v situaci, kdy má žák problémy s porozuměním probírané látky, nestíhá tempo výuky, a nápravná opatření ve škole nejsou vhodná či dostupná – pokud se například ukáže, že bezplatné doučování ve škole není vhodné pro některé žáky s horšími výsledky (styl výuky učitele nevyhovuje konkrétnímu žákovi, nebo spolu lidsky nevycházejí).

Ve větších školách by mohl bezplatně doučovat jiný učitel stejného školního předmětu, ale takové zastupování nemusí být vždy dostupné nebo může být dokonce nemožné (např. v malých školách s pouze jedním učitelem daného předmětu). Externí soukromí učitelé pak mohou být vhodnějším řešením, neboť podle přesvědčení ředitelů dokážou uplatňovat pro žáka vhodnější vyučovací strategie a postupy. Dalším problémem bezplatného doučování na českých školách je, že je většinou dostupné jen v některých předmětech.

**Škola a učitelé někdy se soukromými doučujícími přímo spolupracují.** Když škola doporučí konkrétního doučujícího, nebo jsou učitelé soukromými doučujícími žáků kontaktováni, lze spolupráci rozvíjet ve prospěch žáka. Během konzultací mohou učitelé sdílet různé informace se soukromými doučujícími o osobnosti žáka, jeho postojích, vzdělávacích potřebách nebo svých školních požadavcích a nárocích na zvládnutí kurikula. V České republice existují i případy, kdy byli jako soukromí doučující doporučení přímo žáci školy (víceletého gymnázia) ve vyšších ročnících, a to nejen jako doučující pro své spolužáky, ale i externím zájemcům ze strany širší veřejnosti.

**Soukromé doučování v prostorách školy** je další formou spolupráce, kterou Šťastný et al. (2021b) identifikovali. Někdy školy pronajímají své prostory (třídy, učebny) poskytovatelům stínového vzdělávání, z čehož škole plynou dodatečné příjmy z pronájmu, které lze dále investovat do rozvoje školy. Ze strany ředitelů, kteří tak činili, však byla věnována malá pozornost kvalitě či ceně doučování. Poskytovatele zavázali pouze k dodržování obecných pravidel nájemného. Nicméně při rozhodování o pronájmu ředitelé zvažovali povahu nabízených služeb – v případě, že škola nabízela vlastní nepovinnou výuku daného předmětu (například kroužek v cizím jazyce), ředitelé považovali soukromé vzdělávací firmy spíše za konkurenci vlastní vzdělávací nabídky a k pronájmu se stavěli neochotně.

Kromě toho se často samy české školy stávají poskytovateli tzv. „školního stínového vzdělávání“ (Šťastný, 2022, s. 1044). To probíhá v prostorách školy a je zajišťováno zpravidla učiteli z dané školy nad rámec jejich běžných vyučovacích povinností. Rodiče za tuto výuku platí přímo škole (nebo přidružené organizaci), nikoli jednotlivým učitelům. Na základě výše uvedené definice v České republice školy poskytují tři druhy školního stínového vzdělávání:

- 1) **placené kroužky v naukových školních předmětech**, které jsou poskytovány převážně vlastním žákům školy (například konverzace v anglickém jazyce, přípravný seminář na

jednotné přijímací zkoušky) další hodiny akademických předmětů pro rozšíření nebo obohacení,

- 2) **přípravné kurzy k přijímacím zkouškám** (poskytované středními školami); a
- 3) **kurzy různých předmětů pro širší veřejnost** (včetně žáků ze stejné školy, popřípadě z jiných škol, či pro dospělé), čímž fungují jako vzdělávací firmy (například odborné kurzy účetnictví či jiných odborných předmětů poskytovaných středními odbornými školami).

Šťastný (2022) se zabýval zejména přípravnými kurzy k přijímacím zkouškám, které nabízela víceletá gymnázia (viz také kap. 3.2.2.2). Zjistil, že v kontextu konkurenčního „boje o žáka“ využívají školy tyto kurzy ani ne tak jako zdroj příjmů do rozpočtu, byť tento důvod také nebyl nezanedbatelný, ale zejména jako **marketingový nástroj**, jehož cílem je získat více (dobrých) žáků tím, že se ještě před přijímacími zkouškami podívají do školy a seznámí se s učiteli, případně i potenciálními spolužáky. V případě, že jsou žáci přijati na více škol, pak může jejich osobní zkušenost a tato znalost sehrát významnou roli v jejich rozhodování o tom, kterou školu si vyberou.



## 4 Diskuze

### 4.1 Budoucnost výzkumu stínového vzdělávání

V kapitole 1.2 byla čtenářům blíže představena historie i vývoj zkoumání stínového vzdělávání a naznačeny i současné trendy, které v této oblasti působí. Každý obor či výzkumné pole prochází vývojem, „dospívá“ a „zraje“ jak z hlediska poznatkové báze, tak i metodologicky, a nejinak je tomu i s výzkumem stínového vzdělávání. Podle Shneidera (2009) lze ve vývoji jakékoli vědní disciplíny identifikovat čtyři kvalitativně odlišné fáze. V první fázi vědci a výzkumníci identifikují nové fenomény a předměty zkoumání a zavádějí novou terminologii. Ve druhé fázi rozvíjejí oblast zkoumání metodologicky, čímž se zlepšuje také porozumění zkoumané problematice. Většina specifického vědění a znalostí o fenoménu je vygenerována ve třetí fázi na základě aplikace nových výzkumných přístupů. Ve čtvrté fázi jsou dále předávány poznatky vygenerované ve třetí fázi, ale již nedochází k přelomovým objevům, ale spíše k revizím či aktualizacím stávajících teorií, produkci přehledových studií a metaanalýz systematizujících poznatky ze třetí fáze, jsou zaváděny nové způsoby prezentace získaných poznatků a zvyšuje se míra jejich aplikace.

Z pohledu Schneiderovy typologie se tak současný výzkum stínového vzdělávání nachází **na začátku čtvrté fáze**. Velká sada výzkumných témat již byla výzkumně pokryta, byť ne ve všech geografických kontextech rovnoměrně. V současnosti jde o etablované výzkumné pole, kterým se mezinárodně zabývají stovky seniorních i začínajících výzkumníků či studentů postgraduálního i pregraduálního studia. Expanze poznatkové báze o fenoménu vede k mnohem hlubší vnitřní diferenciaci zkoumání této oblasti, a tak zatímco v první dekádě nového tisíciletí bylo s ohledem na poměrně nízký počet studií v možnostech jednoho odborníka udržet si přehled o poznání v rámci celého výzkumného tématu, v současnosti již toto přestává platit. Kvantitativní nárůst poznatkové báze, kam navíc nebyla zahrnuta například šedá literatura, tzn. například vládní či ministerské reporty, diskuzní příspěvky nebo zprávy mezinárodních organizací, byl dostatečně zdokumentován (viz kapitola 1.2). Je proto žádoucí, aby se vytvářely specializované týmy, které by kombinovaly různé expertízy i v rámci této oblasti zkoumání. Dalším dokladem tranzice výzkumného pole do čtvrté fáze vývoje jsou také vznikající metaanalýzy a přehledové studie a posilování multidisciplinarity. Stínovým vzděláváním se dostává do hledáčku výzkumníků v dalších a dalších nových oborech, a tito výzkumníci přinášejí díky svému odbornému zázemí a poznatkové bázi nové a inovativní pohledy na tento fenomén. Spolu s generováním výzkumných poznatků dochází

také k jejich difuzi mezi běžnou veřejnost, zvyšuje se povědomí rodičů, učitelů i ředitelů o problémech se stínovým vzděláváním spojených. To nejspíš povede k racionalizaci přístupu jednotlivých aktérů ke stínovému vzdělávání a budoucnost přinese pravděpodobně také větší důraz na pozitiva, kdy stínové vzdělávání bude ve větší míře vnímáno a užíváno jako komplementární součást formálního vzdělávání, které s ním bude ve větší či menší míře spolupracovat.

## 4.2 Kontextuální determinanty stínového vzdělávání

Nejrozsáhlejší kapitola této habilitační práce *Stínové vzdělávání ve světě* přinesla informace o stínovém vzdělávání ve světových regionech a v hrubých obrysech nastínila kulturní, společenský, ekonomický i vzdělávací kontext, ve kterém tam stínové vzdělávání funguje. Na základě prezentovaných zjištění lze konstatovat, že stínové vzdělávání **je globální fenomén** existující v různorodých podmínkách ve víceméně všech zemích světa, mající různé podoby a determinanty. Stínové vzdělávání je využíváno jak v ekonomicky i vzdělanostně rozvinutých zemích (typicky ve východní Asii), tak i v zemích rozvojových (typicky v Subsaharské Africe, Jižní Asii). Vyskytuje se na různých úrovních vzdělávacího systému od preprimární po terciární a se stoupajícím věkem žáků zpravidla jeho prevalence stoupá. Empirické (longitudinální) studie i neformální anekdotické zkušenosti potvrzují, že společným rysem stínového vzdělávání ve všech analyzovaných regionech je skutečnost, že **míra jeho využívání má stoupající tendenci**, a to i v oblastech, kde dříve běžné nebylo.

Mnohé důvody pro tento růst i globální výskyt stínového vzdělávání ve světě byly naznačeny v rámci jednotlivých kapitol, které celkově shrnuje Tabulka 19. Existenci stínového vzdělávání samozřejmě nelze přičítat jednomu jedinému faktoru, naopak, mnoho různých vlivů na mikro, mezo i makro úrovni působí současně izolovaně, nebo jsou vzájemně provázané, působí synergicky nebo i protichůdně při tlumení nebo posilování nabídky i poptávky po stínovém vzdělávání. Diskuzní část se proto pokouší o jejich zobecnění na základě teoretických rámců, které literatura o stínovém vzdělávání používá k vysvětlení existence a rozšiřování tohoto fenoménu na makroúrovni, tedy na úrovni světa, světového regionu i jednotlivých zemí (resp. vzdělávacích systémů). Vysvětlení existence stínového vzdělávání nabízejí modely institucionální, ekonomické, a kulturní, či model sociální reprodukce (Byun et al., 2018a; Entrich, 2020), významné jsou i politické vlivy. Jednotlivé modely kladou odlišnou míru důrazu na různé příčiny, které formují podobu a rozsah stínového vzdělávání, často jsou ale vzájemně komplementární.

Tabulka 19 Charakteristiky stínového vzdělávání ve světových regionech

Region	Historický, kulturní a ekonomický kontext	Formální vzdělávání	Stínové vzdělávání
<b>Subsaharská Afrika</b>	Kvůli nepříznivým geografickým podmínkám a částečně i v důsledku koloniální historie patří k ekonomicky i sociálně nejzaostalejším regionům světa s mnoha rozvrácenými nefungujícími státy a vysokou mírou nerovností.	Formální vzdělávání nízké kvality, podfinancované a často s nevyhovující školní infrastrukturou a nízkými platy učitelů; přetrvávají genderové nerovnosti v přístupu ke vzdělání, typická je vysoká míra předčasného opouštění vzdělávacího systému. Zároveň se ale zvyšuje podíl dětí zapsaných ke vzdělávání.	Míra využívání stínového vzdělávání se <b>mezi zeměmi i vnitrostátně značně liší</b> , v některých se týká většiny žáků, v jiných je rozšířeno méně. Míra výskytu je vyšší ve městech, kromě učitelů je poskytují i specializované firmy. V méně rozvinutých oblastech hrají hlavní <b>roli poskytovatelů učitelé</b> , kteří se často uchylují k <b>neetickým praktikám a soukromě doučují v prostorách škol</b> .
<b>Severní Afrika a jihozápadní Asie (Blízký východ)</b>	Region je politicky značně nestabilní kvůli náboženským a etnickým sporům. Ekonomicky se zde nacházejí jak velmi bohaté arabské země profitující z prodeje ropných produktů, tak i ekonomicky málo rozvinuté země.	Ve válkou postižených zemích je problém zajistit přístup k formálnímu vzdělávání všem dětem. Ve vysokopříjmových zemích je dostupná vzdělávací infrastruktura, výsledky jsou nicméně v mezinárodním srovnání podprůměrné a vykazují velké genderové nerovnosti ve prospěch dívek. V nízkopříjmových a středněpříjmových zemích regionu je nedostatek kvalitních a kvalifikovaných učitelů kvůli nízkému platovému ohodnocení.	<b>V zemích Perského zálivu je stínové vzdělávání značně rozšířené</b> , v multikulturních společnostech existují značné vnitrostátní rozdíly v míře doučování, ale i v doučovaných předmětech podle toho, jaké kurikulum je ve škole žáka užíváno. Podle některých studií se ve větší míře doučují dívky, neboť se chlapci pro společenský úspěch nemusí příliš snažit. <b>Doučování často poskytují učitelé</b> , stejně jako v mnohem méně rozvinuté severní části Afriky, kde je jejich soukromé doučování často <b>spojeno s neetickým jednáním</b> a syceno je, obdobně jako v Turecku a Iránu, také <b>high-stake závěrečnými a přijímacími zkouškami</b> .
<b>Jižní Asie</b>	Jedna z ekonomicky nejméně rozvinutých oblastí světa, nicméně s vysokou dynamikou populačního	Kvalita vzdělávání není vysoká, v mnoha zemích je nedostatečná infrastruktura, nedostatek učitelů a	Stínové vzdělávání je <b>velmi rozšířené a má dlouhou historii</b> . V současnosti je hlavní příčinou <b>nízká kvalita formálního</b>

	a ekonomického růstu, zároveň i vysokou mírou příjmových a společenských nerovností.	preplněné třídy, vzdělávání je podfinancované.	<b>vzdělávání a nedůvěra rodičů, úzká spolupráce poskytovatelů se školami a prominentní role angličtiny</b> , jejíž zvládnutí je nezbytným předpokladem úspěchu na pracovním trhu.
<b>Jihovýchodní Asie</b>	Mezi zeměmi regionu jsou značné rozdíly v ekonomické výkonnosti, příjmové nerovnosti jsou spíše podprůměrné, velmi rozšířená je korupce.	Kvalita formálního vzdělávání se mezi zeměmi značně liší (nachází se zde vzdělávací systémy v první i poslední desítce zemí podle šetření PISA 2018). Obecně jsou formální vzdělávací systémy Jihovýchodní Asie podfinancované, s velmi početnými třídami.	Stínové vzdělávání je <b>značně rozšířené ve všech zemích regionu</b> . V nízkopříjmových zemích jsou hlavními poskytovateli <b>učitelé, kteří často podporují poptávku po svých službách různými neetickými způsoby</b> . Ve středně a vysokopříjmových zemích regionu jsou poskytovateli spíše organizace a <b>poptávka</b> je do značné míry <b>tažena sociálním tlakem a očekáváními</b> .
<b>Oceánie</b>	V regionu se nacházejí velmi rozvinuté ekonomiky (Austrálie, Nový Zéland), ale také nízkopříjmové země na tichomořských ostrovech, příjmové nerovnosti jsou v regionu nadprůměrné.	Kvalita vzdělávání v Austrálii a Novém Zélandu je ve světovém srovnání nadprůměrná, ve formálním vzdělávání je patrná vysoká míra privatizace (významná role soukromých zřizovatelů), školy ale běžně nabízejí příležitosti pro bezplatnou pomoc žákům.	Stínové vzdělávání je <b>relativně málo rozšířené</b> , nicméně zájem o ně stoupá a je podporován marketingovými komunikačními strategiemi poskytovatelů směrem k rodičům, <b>k legitimizaci stínového vzdělávání přispívají také vládní politiky</b> (např. systém voucherů).
<b>Východní Asie</b>	Kulturně je region silně ovlivněn konfucianismem, který klade velký důraz na odpovědnost jednotlivce vůči celku, zdůrazňuje úsilí a podřízenost autoritám. Ekonomická úroveň zemí regionu je velmi vysoká, s průměrnou mírou příjmových nerovností.	Kvalita vzdělávání posuzovaná prizmatem výsledků žáků je komparativně nejlepší (ze zemí účastnících se PISA 2018), vzdělání je přikládán velký význam, je odrazem snahy jednotlivce bez ohledu na jeho rodinné zázemí. Dobrých výsledků žáci dosahují i navzdory relativně přeplněným třídám.	Region je „kolébka“ <b>stínového vzdělávání</b> , které je tradiční a běžnou součástí života většiny žáků. Je to dáno <b>konfucianskou kulturou, vysokou mírou soutěživosti</b> mezi žáky o omezený počet míst na prestižních univerzitách a úzkým propojením mezi formálním vzděláním a úspěšností na trhu práce. Negativní dopady a současně vysoká míra jeho rozšíření vedly vlády zemí regionu

			v minulosti i současnosti k <b>regulacím a omezování stínového vzdělávání</b> .
<b>Latinská Amerika a Karibik</b>	V důsledku koloniální historie vznikly velmi sociálně stratifikované společnosti, země patří ke středněpříjmovým až nízkopříjmovým ekonomikám.	Velké socioekonomické rozdíly se promítají do velmi nerovných vzdělávacích příležitostí, žáci dosahují v průměru ve srovnání s jinými zeměmi velmi slabých výsledků.	Stínové vzdělávání je <b>velmi rozšířené</b> , je vnímáno jako prostředek vzestupné sociální mobility. <b>Učitelé poskytují doučování, ale ne v masovém měřítku.</b> Ve studiích nejsou zprávy o tom, že by své postavení výrazně zneužívali.
<b>Severní Amerika</b>	V regionu se nacházejí ekonomicky velmi rozvinuté země s vysokým životním standardem lákajícími migranty z latinské Ameriky i odjinud. Míra nerovností je mnohem vyšší v USA než v Kanadě.	Kvalita vzdělávání ve Spojených státech amerických je spíše průměrná, s poměrně výraznou podmíněností výsledků žáků jejich socioekonomickým a zázemím a etnickým původem a s kvalitativně značně stratifikovanými školami a univerzitami. Vzdělávací systém v Kanadě patří mezi nejvýkonnější a zároveň nejspravedlivější na světě.	V <b>USA</b> je stínové vzdělávání poměrně <b>rozšířené</b> , poptávka je zejména po přípravných kurzech na testy studijních předpokladů (SAT). V <b>Kanadě</b> je <b>podíl soukromě doučovaných malý a doučování je málo intenzivní</b> , není syceno high-stake testy a zkouškami.
<b>Rusko a postsocialistické asijské země</b>	Země si prošly transformačním obdobím po rozpadu Sovětského svazu, které přineslo ekonomickou nestabilitu a recesi. V současnosti patří Rusko mezi deset největších ekonomik světa, další země regionu patří mezi nízkopříjmové ekonomiky.	Vzdělávací systémy jsou centralizované a značně podfinancované, kupní síla učitelů je nízká.	Stínové vzdělávání je <b>značně rozšířené</b> (zkušenost s ním má podle různých studií i polovina i více dotázaných žáků), ve velké míře jsou <b>poskytovateli učitelé z běžných škol</b> .
<b>Evropa</b>	Kulturně i ekonomicky velmi rozmanitý region. Jižní a východní Evropu tvoří spíše ekonomicky slabší země s poměrně vysokou	Na rozdíl od výsledků žáků v západních a zejména severních zemích Evropy jsou vzdělávací výsledky žáků v jižní a východní	V <b>jižní a východní Evropě</b> je stínové vzdělávání běžnou součástí života většiny žáků, což je dáno <b>kulturou (důraz na vzdělávání)</b> , významnými <b>high-stake</b>

---

mírou zadlužení, vysokou mírou vnímání korupce a nízkou důvěrou v instituce. Ve východní Evropě je zároveň nízká míra příjmových nerovností. V severní a západní Evropě se nacházejí ekonomicky silné země s rozvinutými systémy sociálního zabezpečení, severní Evropa se vyznačuje kulturou rovnostářství, vysokou mírou důvěry v instituce a nízkou mírou korupce.

Evropě, až na výjimky, průměrné až podprůměrné. Všechny země v Evropě se potýkají s nedostatkem učitelů, přinejmenším v některých regionech či oborech (aprobacích). Platy učitelů jsou poměrně vysoké zejména v západní Evropě, v jižní a zejména východní Evropě jsou podprůměrné, což často vede k nespokojenosti učitelů v profesi.

**zkouškami, i historickým vývojem** (transformace po pádu Železné opony), **významnými poskytovateli jsou učitelé z běžných škol.**

**V západní a severní Evropě** je podíl soukromě doučovaných žáků **relativně nízký, vzdělávací systémy poskytují žákům značnou míru individuální podpory** a dostatečně uspokojují jejich vzdělávací potřeby, rodiče mají obecně **vysokou míru důvěry ve vzdělávací systém.**

---

Zdroj: autor, přehled sestaven na základě informací v kapitole 2.

#### 4.2.1 Institucionální faktory

Neoinstitucionalisté (např. Baker, 2020; Byun et al., 2018a; Mori & Baker, 2010) dávají globální expanzi i diverzifikaci stínového vzdělávání do souvislosti s globalizací a s **rozšiřováním přístupu ke vzdělání (masifikace vzdělávání)** v „zeškolněných“ společnostech. Šířením tzv. globální školní kultury dochází podle nich k homogenizaci vzdělávacích systémů, vzdělávacích cílů či kurikul v různých částech světa, a tato globální kultura vzdělávání je implementována v podmínkách národních a lokálních specifik (Anderson-Levitt, 2003; Baker, 2014; Baker & LeTendre, 2005). Argumenty neoinstitucionalistů vycházejí z předpokladu úzkého propojení formálních a stínových vzdělávacích systémů. Všimají si institucionalizace formálního vzdělávání a rostoucí míry zapojení do něj napříč všemi světovými regiony a posilování jeho ústřední role pro společenský úspěch. Expanze a diverzifikace formálního vzdělávání proto s sebou dle neoinstitucionalistů zákonitě přináší i expanzi a diverzifikaci vzdělávání stínového, které je na to formální úzce navázáno. Ze stínového vzdělávání se stává robustní sociální instituce, které v šíření napomáhají tržní síly, ale i všeobecné společenské uznání, čímž se z něj postupně stává normativní a univerzálně přijímaná praxe (Mori & Baker, 2010). Rozšiřování přístupu ke vzdělání je skutečně významným rysem globalizovaného světa, a to i v rozvojových regionech typu subsaharská Afrika či jižní Asie, v nichž dochází k rozšiřování přístupu k formálnímu vzdělávání a kde, jak bylo doloženo, není stínové vzdělávání nijak výjimečné, stejně jako v rozvinutých ekonomikách východní Asie. Byun et al. (2018a) analyzovali data z šetření PISA 2012 a zjistili, že v zemích s vyššími podíly studentů v postsekundárním studiu není sice prevalence stínového vzdělávání vyšší než v zemích s nižšími podíly, ale zato je využíváno s vyšší intenzitou (tzn. soukromě doučovaní žáci se doučují větší počet hodin týdně).

Z institucionalistického náhledu na stínové vzdělávání pramení také konstatování, že „volby žáků a rodičů využívat další příležitosti ke vzdělávání v průmyslu stínového vzdělávání nejsou nezávislé na vlivu toho, jak je organizován formální vzdělávací systém“ (Matsuoka, 2015, s. 287). Z kontextu jednotlivých světových regionů je zjevné významné rozšíření stínového vzdělávání v těch zemích, kde jsou ve vzdělávacím systému implementovány tzv. **high-stake zkoušky**, nadto ve více uzlových bodech vzdělávací dráhy, a kde je významná míra horizontální i vertikální stratifikace vzdělávacího systému a úzké propojení vzdělávacích certifikátů a budoucího profesního uplatnění a úspěchu na trhu práce. Náš vzdělávací systém s přijímacími zkouškami v 5., 7. a 9. třídě je dobrým ilustrativním příkladem toho, jak nastavení struktury vzdělávacího systému a přijímacích zkoušek dopadá

na sektor stínového vzdělávání, ale vliv high-stake zkoušek byl s oporou o tamní odbornou literaturu dokumentován prakticky ve všech světových regionech.

Rozšíření stínového vzdělávání dále napomáhá **symbiotický vztah mezi poskytovateli formálního a stínového vzdělávání**, kteří jsou v některých zemích a regionech provázaní natolik, že výzkumníci označili školy za „živnou půdu“ pro stínové vzdělávání (Ghosh & Bray, 2020) a Bray (2015) si v této souvislosti klade dilematickou otázku, zda jde o symbiózu, která pomáhá, nebo parazitismus, který škodí. Nezanedbatelný je v globalizovaném světě také význam **angličtiny jako linguy francy**, a potřeba ovládat tento komunikační prostředek, který je nezbytným předpokladem pro získání dobře placeného zaměstnání v mnoha zemích světa, je důležitým zdrojem poptávky po doučování prakticky na celém světě, typicky pak v dynamicky se rozvíjejících ekonomikách jihovýchodní či jižní Asie, ale i v postsocialistických zemích. V neposlední řadě pak jednotlivé kapitoly poukázaly na význam důvěry v instituce obecně, a specificky význam **důvěry rodičovské veřejnosti ve formální vzdělávací systém** – tam, kde chybí nebo je různými způsoby nahlodávána, se zpravidla stínovému vzdělávání daří (Liu & Bray, 2020a), jak bylo explicitně doloženo na příkladech z Jihovýchodní Asie, postsocialistických států nebo i Afriky a Blízkého východu.

#### 4.2.2 Ekonomické faktory

Institucionální nastavení formálních vzdělávacích systémů je úzce navázáno na úroveň ekonomického a společenského rozvoje, která je spojena s kvalitou veřejných institucí včetně formálního vzdělávání. Vyšší úroveň ekonomické výkonnosti země se totiž obvykle projeví i ve formálním vzdělávání – zpravidla znamená lepší školní infrastrukturu, lepší platy učitelů, ale i nižší míru využívání high-stake testování se současně vyšší mírou zajišťování akontability, širší paletu možností bezplatného doučování ve školách a také lepší kvalitu vzdělávání projevující se v lepších výsledcích žáků. V takových vzdělávacích systémech jsou lépe uspokojovány vzdělávací potřeby žáků, což vede k menší potřebě stínového vzdělávání (dokladováno to bylo na příkladech Západní a Severní Evropy či Kanady). Platí to i naopak – čím méně peněz je vynakládáno na vzdělávání, tím horší bývá jeho kvalita a tím spíše budou rodiče vyhledávat dodatečné vzdělávání v soukromé sféře (příklady poskytly nejen kapitoly o Africe a Blízkém východě či jižní Asii). Stejně tak nízké platy učitelů vedou k potřebě si přivydělávat, což často činí právě formou stínového vzdělávání, nabídka pak v mnoha případech sytí poptávku (Dang & Rogers, 2008; Silova et al., 2006). V analýze dat PISA 2012 Byunové et al. (2018a) se potvrdilo, že žáci v zemích s nižším HDP na hlavu využívají stínové vzdělávání ve větší míře, než v zemích s vyšším HDP na hlavu. Dobře tyto teoretické



předpoklady ekonomického modelu ilustruje kapitola o Evropě, kde v bohatší severní a západní Evropě využívá soukromé doučování obecně mnohem méně žáků než v jižní a východní Evropě, jejichž ekonomická úroveň je nižší. Rovněž v rozvojových zemích se stínovému vzdělávání daří, jak bylo doloženo v kapitolách o subsaharské Africe či jižní a jihovýchodní Asii, ale i mnoha postsocialistických zemí. Přispívá tomu významnou měrou nabídka stínového vzdělávání ze strany učitelů, kteří mnohdy neetickými způsoby stimulují poptávku po svých službách, aby si přivydělali ke svému platu.

### **4.2.3 Kulturní faktory**

Z ekonomického modelu nicméně na úrovni světových regionů existuje významná výjimka, a sice oblast východní Asie a země jako Korea, Japonsko nebo Čína, které jsou ekonomicky velmi vyspělé, ale zároveň je stínové vzdělávání široce rozšířené. Tuto výjimku vysvětluje kulturní model (Byun et al., 2018b; Entrich, 2020), který je založen na esencialistickém předpokladu, že v těchto východoasijských společnostech je stínové vzdělávání pevnou a historicky etablovanou součástí společenské kultury spojené s konfucianismem, tradicí high-stake zkoušek a úzkým propojením certifikátů (diplomů) s trhem práce. Stínové vzdělávání zde využívají více žáci s dobrými výsledky a kulturní imperativ velí všem rodičům bez ohledu na jejich společenské postavení a ekonomickou situaci, aby do stínového vzdělávání investovali (viz kapitola 2.7). Analýza dat PISA 2012 z pera Buynové et al. (2018a) skutečně potvrdila, že i po kontrole pro významné individuální charakteristiky žáků a další významné proměnné na úrovni zemí a ekonomik mají východoasijské žáci vyšší pravděpodobnost využívat placené doučování, a v Koreji či na Taiwanu jde skutečně o ty s lepšími výsledky v testech. Kulturní faktory mající vliv na podobu a rozšíření stínového vzdělávání nicméně nehrají roli jen ve východní Asii. Poměrně podrobně byla v kapitole 2.3 zmíněna například kulturně-náboženská specifika zemí Blízkého východu, která vedla k odlišnému přístupu chlapců a dívek ke stínovému vzdělávání. Rovněž specifická kultura severovýchodních států Evropy (a do jisté míry také Kanady) typická kulturou rovnostářství a akcentem na rovné příležitosti a spravedlivost je spojována spíše s nízkým, i když postupně rostoucím výskytem doučování.

### **4.2.4 Sociálně reprodukční faktory**

Pro porozumění tomu, jak charakteristiky zemí či světových regionů ovlivňují míru zapojení žáků do stínového vzdělávání, jsou užitečné a odborné literatuře hojně využívané také teorie sociální reprodukce (Entrich, 2020; Šťastný, 2015). Skutečnost, že stínové vzdělávání je ze své definice extra placenou službou, byla již od začátku jeho výzkumu

problematizována ve vztahu k rovným příležitostem a vzdělanostním nerovnostem, a ve studiích ze všech světových regionů bylo poukazováno na úzkou souvislost mezi stínovým vzděláváním a socioekonomickým statutem žáka, naznačujíc tak významnou roli stínového vzdělávání v procesu sociální a kulturní mezigenerační reprodukce, který je (s různou mírou intenzity) vlastní všem rodičům napříč světovými regiony. Již průkopnická studie Stevensona a Bakera (1992, s. 1639) analyzující stínové vzdělávání na přelomu 80. a 90. let 20. století v Japonsku upozornila na základě dat z longitudinální studie na to, že „žáci s lepším socioekonomickým zázemím mají vyšší pravděpodobnost využít stínové vzdělávání [než žáci, kteří ho nevyužívají] a žáci, kteří využívají stínové vzdělávání, mají vyšší šanci dostat se na univerzitu.“ Privilegovanější domácnosti (ty s vyššími příjmy a vyšším formálním vzděláním rodičů, často bydlící ve městech) investují do vzdělávání více než jiné domácnosti, a za předpokladu, že je stínové vzdělávání efektivní, se pozitivně promítá do výsledků žáka, a ty se pak zprostředkovaně promítají také do jeho budoucí výše příjmů a sociálního statusu, jak bylo zmíněno výše. Výsledky metaanalýzy 62 studií z různých zemí (Jansen et al., 2021) napříč světovými regiony potvrdily statisticky významnou souvislost (na úrovni  $p < 0.05$ ) mezi vzděláním rodičů a využíváním stínového vzdělávání ( $\beta = .09$ , 95% CI [.02, .16]), v případě vztahu mezi využíváním stínového vzdělávání a příjmy rodičů byl výsledek neprůkazný, tj. statisticky nevýznamný ( $\beta = .10$ , 95% CI [-.01, .21]), při podrobnější analýze se ale ukázalo, že je velmi silný ( $\beta = .23$ , 95% CI [.20, .26]) v zemích s nízkou kvalitou výuky.<sup>47</sup> Ani dosavadní výzkum v České republice v této souvislosti nedospěl k výsledkům, které by se této obecné tendenci vymykaly.

Nicméně vztah stínového vzdělávání a socioekonomického statusu není tak jednoznačný.<sup>48</sup> Samozřejmě, že v mnoha kontextech stínové vzdělávání skutečně přispívá k nerovnostem ve společnosti, důležité je však přihlédnout k tomu, kdo stínové vzdělávání užívá a za jakým účelem. Příklad Německa, zmiňovaný v kapitole 2.11.3.3, ukazuje, že ne vždy je cílem stínového vzdělávání udržení či zvýšení sociálního statusu, ale je využíváno jednoduše jen jako kompenzační strategie žáky napříč socioekonomickým spektrem. Posuzovat je potřeba charakteristiky stínového vzdělávání, jeho cíl, cenu, poskytovatele či

---

<sup>47</sup> Kvalitu výuky autoři odvozovali z dat PISA 2012 a odpovědí ředitelů na otázku týkající se faktorů omezujících výuku žáků v jejich škole spojených s učiteli (například nepřipravenost učitelů na výuku, učitelé, kteří nevycházejí vstříc individuálním potřebám žáků). Podle podílu ředitelů, podle kterých tyto skutečnosti „značně“ či „do určité míry“ omezují výuku žáků ve škole pak rozdělili jednotlivé země na ty s kvalitní a méně kvalitní výukou.

<sup>48</sup> První studie již v 90. letech 20. století řešící tento výzkumný problém zpravidla nacházely (těsnější či volnější) vztah mezi socioekonomickým statutem a využíváním stínového vzdělávání. Pravděpodobně vlivem konfirmačního a publikačního zkreslení (confirmation and publication bias) postupem času v literatuře docházelo k transformaci tohoto zjištění na axiom, který dále nebyl zpochybňován.

alternativní způsoby vzdělávání, které má žák k dispozici, ať již ze zdrojů v rodině, nebo ve vlastní škole. Pokud tedy stínové vzdělávání využívají i žáci s nízkým socioekonomickým statutem, mohou se jejich školní výsledky zlepšit a ze stínového vzdělávání se tak může stát vyrovnávací mechanismus při akumulaci lidského kapitálu (Hu, Fan & Ding, 2016).

Například v České republice jsou přípravné kurzy na přijímací zkoušky nabízené gymnázií i odbornými středními školami žákům základních škol sice zpravidla placené, ale jejich cena ve většině případů zdaleka nedosahuje cen komerčních poskytovatelů obdobných kurzů. Mohou tak představovat levnější alternativu dostupnou i žákům z rodin v horší ekonomické situaci, a v konečném důsledku tak pomoci právě tyto nerovnosti snižovat (Šťastný, 2022).

Dang a Rogers (2009) se domnívají, že pro žáky z privilegovaných rodin samo stínové vzdělávání představuje jen malý přínos (v porovnání se žáky z méně privilegovaných), protože zvýhodnění jsou již mnoha jinými způsoby, např. mají více knih, lepší vybavení a podmínky na učení, posílají své děti na jazykové pobyty do zahraničí, některé navštěvují i soukromé školy apod., a tak by výrazné omezení soukromého doučování (např. ze strany vlády) jen přeměrovalo dostupné finanční zdroje do těchto jiných prostředků. Dang a Rogers (2008) byli jedni z prvních autorů, kteří zpochybnili negativní dopad soukromého doučování na nerovnosti ve vzdělávání. V současnosti se o stínovém vzdělávání již častěji hovoří také jako o možném prostředku k vzestupné sociální mobilitě, tedy nástroji, pomocí kterého lze naopak některé společenské a vzdělanostní nerovnosti zmenšovat či snižovat (Yung, 2020). Není tedy možné jednoduše uzavřít, že samotná existence stínového vzdělávání implikuje udržování či prohlubování těchto nerovností, nicméně tendence všech rodičů mezigeneračně zvýšit nebo alespoň zachovat úroveň socioekonomického statusu vysvětluje prevalenci stínového vzdělávání prakticky ve všech koutech světa.

#### **4.2.5 Politické faktory**

Exkurze do stínového vzdělávání napříč světovými regiony přinesla také informace o tom, jak politická situace, politická rozhodnutí a nastavení vzdělávacích politik v různých zemích ovlivňuje prevalenci stínového vzdělávání. Možné negativní dopady na vzdělávací systém, spravedlnost ve vzdělávání či korupce učitelů mohou být příčinou reakcí na politické úrovni, kdy jednotlivé vlády, resp. tvůrci vzdělávací zaujali k danému problému postoj a reagovali opatřeními např. na legislativní úrovni. Přístupy regulátorů mohou v různých státech oscilovat mezi nevšímavostí, aktivní podporou soukromého doučování, regulací a monitoringem až po úplný zákaz doučování (Bray, 2003; Šťastný, 2014). Všechny tyto přístupy byly demonstrovány napříč jednotlivými kapitolami o stínovém vzdělávání

v jednotlivých regionech, a mohou prevalenci stínového vzdělávání zvyšovat, nebo naopak tlumit či snižovat.

Podpůrné politiky vycházejí z předpokladu, že soukromé doučování je do větší míry přizpůsobeno žákovi a tím ze své podstaty lépe uspokojuje jeho individuální učební potřeby, přispívá tím k rozvoji lidských zdrojů i celé společnosti. Vlády mohou rovněž vidět soukromé doučování jako způsob zajištění vyšších příjmů učitelů a snížení nezaměstnanosti. Podpora soukromých subjektů poskytujících doučování může mít mnoho podob, může zůstat pouze na rétorické úrovni deklarací ve vládních dokumentech, nebo jsou skutečně realizována konkrétní opatření (například organizovány kurzy profesního vzdělávání pro doučující, zakládány webové portály pro setkávání poptávky s nabídkou nebo poskytovány daňové úlevy či dotace soukromým subjektům, Bray, 1999, s. 76). Jako příklad země podporující stínové vzdělávání bylo uvedeno Švédsko (kapitola 2.11.3.2) a Francie (kapitola 2.11.3.3), která dotuje soukromé doučování poskytované jednotlivci. Dle dostupných zjištění jejich opatření výrazně přispěla k růstu sektoru stínového vzdělávání (některé francouzské zprostředkovatelské agentury byly jako akciové společnosti dokonce po určitou dobu obchodovány na burze).

Na opačné straně spektra stojí prohibitivní politiky vyznačující se snahou vládních institucí potlačovat soukromé doučování, v extrémních případech je zcela postavit mimo zákon. Vlády organizují veřejné kampaně proti doučování využívající sdělovacích prostředků, zároveň však mohou podporovat z veřejných zdrojů financované a pro neprospívající žáky bezplatné doučování, které bývá často poskytované dobrovolníky či neziskovými organizacemi. V neposlední řadě vymáhají dodržování zákazu a sankcionují ty jednotlivce či instituce, kteří jej porušují (Silova & Bray, 2006a, s. 103–108). Právě otázka vynutitelnosti takového zákazu je velmi problematičká. Nejen že soukromé doučování je v mnohých kulturách tradiční a historicky zakořeněná praxe, takže existují tendence formální zákazy obcházet, ale navíc globalizace a IT technologie přinesly dramatickou změnu v možnostech poskytování doučování a umožnily fyzicky oddělit soukromého učitele od doučovaného žáka, čímž se tento zákaz stává ještě hůře kontrolovatelný. Aktuálně se s tímto úkolem vypořádává Čína, která se zatím dle prvních dostupných zjištění ukazuje jako poměrně úspěšná, na rozdíl od Kambodži, Myanmaru nebo Koreji, jejíž obdobná restriktivní politika uplatňovaná v osmdesátých letech 20. století de facto selhala (viz kapitola 2.7).

Politický systém ovlivňuje i nabídku stínového vzdělávání, jak bylo doloženo na příkladech Itálie či Řecka, kdy v dobách autoritářských režimů byli nepohodlní učitelé

propouštění z práce a přivýdělký logicky hledali v sektoru stínového vzdělávání. Tam také mohli využít prostor pro předávání myšlenek a informací, které byly pro režim nepohodlné, a svým způsobem tak pokračovat v politické činnosti. V neposlední řadě pak podobu stínového vzdělávání ovlivnily i vojenské konflikty, které vedly k expatriaci celých rodin do zahraničí. Po návratu domů těmto žákům, kteří strávili část svého dětství mimo svůj domov, stínové vzdělávání pomohlo kompenzovat nedostatečnou znalost mateřského jazyka (viz kapitolu 2.11.3.1).

Významný dopad dále měla politická opatření v souvislosti s pandemií Covid-19, která zejména v prvních fázích spočívala primárně v zavádění distanční výuky ve školách s cílem omezit sociální kontakty žáků. Tato opatření byla prosazována, až na několik výjimek (Švédsko, Bělorusko), globálně, a měla proto také globální dopad na formální i stínové vzdělávací systémy. Spolu s uzavřením škol došlo i k omezení osobního kontaktu při soukromém doučování, nicméně aktéři v soukromém sektoru byli více ohroženi výpadkem příjmů, což je nutilo ke kreativnějším řešením nastalé situace. Zároveň byli méně svázáni byrokratickými opatřeními, která byla zpravidla přísnější ve veřejném sektoru. Rychleji tak implementovali distanční způsob výuky (Bray, 2022b, s. 70). Období pandemie Covid-19 tak bylo významným impulsem pro rozvoj nástrojů distančního vzdělávání a poskytovatelé soukromého doučování je začali využívat v masovém měřítku – z „tutorů“ se stali „zutoři“ (doučující přes aplikaci Zoom, viz Koran, 2020) a rodiče iniciovali vznik „pandemických vzdělávacích hubů“ a „mikroškol“ (Bedrick, 2020). S pandemií spojená politická rozhodnutí tak způsobila, že si mnozí rodiče i žáci více přivykli na distanční způsob vzdělávání (např. přes Skype či Zoom). Například v Dánsku jeden z hlavních poskytovatelů stínového vzdělávání, společnost MentorDanmark, zvýšil podíl online doučování z 2–3 % v době před-covidové až na 11–12 % v době pandemie (Zhang, 2021b). V konečném důsledku může větší dostupnost a míra využívání online výuky vést k oslabování regionálních nerovností ve využívání stínového vzdělávání, včetně rozdílů mezi venkovskými a městskými oblastmi.

## Závěr

Jádro habilitační práce tvořila komparativní studie stínového vzdělávání a jeho podoby v jednotlivých světových regionech, přičemž cílem bylo s pomocí empirické evidence ze všech světových regionů dokumentovat, jaké makroúrovňové faktory ovlivňují rozšíření, podobu a implikace stínového vzdělávání. S těmito znalostmi se dá tedy souhlasit s tím, že „jak [stínové vzdělávání] expanduje, tak se i diverzifikuje, a jak se diverzifikuje, tak i expanduje“ (Christensen, 2019, s. 27, citováno podle Zhang & Bray, 2020). Stínové vzdělávání se v posledních desetiletích stalo významnou komponentou vzdělávací zkušenosti velkého množství žáků v České republice i jinde ve světě a pravděpodobně tomu tak i v blízké budoucnosti zůstane. Na příkladech z jednotlivých makroregionů byly ilustrovány různé pozitivní i negativní implikace stínového vzdělávání (přetěžování dětí v nezdavě kompetitivních společnostech, neetické chování učitelů a škol, socioekonomické a jiné nerovnosti podporované stínovým vzděláváním a tak dále), kvůli kterým se stínové vzdělávání stalo důležitým tématem (nejen) pedagogického výzkumu. Mnoho otázek zároveň v této habilitační práci zůstalo z důvodu prostorového omezení stranou, přestože by si pozornost jistě zasloužily (například problematika efektivity stínového vzdělávání, tedy zda skutečně zlepšuje výsledky žáků, viz Bray, 2014).

Provedená analýza stínového vzdělávání v různých geografických oblastech má množství limitací plynoucích už jen z faktu, že jsou jednotlivé regiony značně vnitřně heterogenní (typicky třeba země jihovýchodní Asie). Proto jakékoli zobecnění na úrovni regionu může vždy narazit na nějaký příklad země, která je ve větším či menším rozporu s obecnějším popisem situace regionu, v němž se nachází. S ohledem na zvolenou analytickou úroveň detailu není studie s to vždy zachytit všechny lokální odlišnosti a specifika stínového vzdělávání v konkrétních zemích či dokonce regionech či lokalitách, záměrem bylo postihnout obecnější rysy. Prezentovaná analýza tak čtenáři poskytuje úvodní vhled do specifik stínového vzdělávání v konkrétním regionu a pro podrobnější informace o stínovém vzdělávání v konkrétní zemi může čtenář využít tabulku v příloze, v níž jsou obsaženy základní informace o stínovém vzdělávání v daném státě. Rešeršní práce ukázala, že ne všechna místa na mapě stínového vzdělávání jsou prozkoumána stejnou měrou, naopak, v geografickém pokrytí fenoménu studii jsou značné rozdíly. Dělicí čára je pozorovatelná zejména mezi zeměmi globálního severu a jihu, kde je „bílých míst“ více. Zatímco nejvíce výzkumných nálezů je dostupných z východní Asie a Západu, v mezinárodní literatuře málo

zmapované či zcela výzkumně neuchopené je toto téma v zemích subsaharské Afriky, Latinské Ameriky či v ostrovních státech Oceánie (viz také tabulka v příloze).

Příklady, které byly v jednotlivých kapitolách poskytnuty, ukazují, jak moc je podoba stínového vzdělávání závislá na kontextu – v nízkopříjmových zemích jde spíše o aktivitu jednotlivců (zejména učitelů), v ekonomicky rozvinutých zemích je výraznější role organizací. V některých zemích je dominantní příprava na zkoušky, v jiných zemích dominuje nápravná funkce doučování, jinde zase snaha ovládnout anglický jazyk jako nástroj komunikace v multilinguálním prostředí. V nedávné minulosti i v současnosti dochází k mnoha globálním událostem, změnám a procesům, které nesporně ovlivnily nebo ovlivní formální vzdělávací systémy, a v úzké návaznosti na to i systémy stínové, ať už je to zmíněná pandemie Covid-19 a s ní spojená opatření, nebo geopolitické změny, které pravděpodobně akcelerují probíhající procesy deglobalizace (Peters, 2018). Budoucnost stínového vzdělávání nesporně ovlivní také překotný technologický rozvoj a pokrok. Nově přichází na scénu umělá inteligence, která již za poměrně krátkou dobu svého masového využívání významně zasáhla do podoby vzdělávání. Již dnes existují „chytré“ výukové aplikace, které obsah vzdělávacího kurzu i průchod jím přizpůsobují potřebám vzdělávaného.<sup>49</sup> Do jisté míry tak může ohrozit tradiční podobu individuálního doučování, neboť roli soukromého doučujícího může převzít právě počítačová umělá inteligence.<sup>50</sup>

Dynamický rozvoj stínového vzdělávání přináší velkou příležitost výzkumníkům různých společenskovedních disciplín, neboť reálný vývoj generuje velké množství nových výzkumných problémů a témat. Mezinárodní výzkum stínového vzdělávání již dávno není „v plenkách“, nicméně pro české výzkumníky je v našem domácím kontextu stále velké množství důležitých a relevantních výzkumných problémů, které by mohli výzkumně uchopit a výsledky svého bádání s úspěchem vnést i do mezinárodního diskurzu. Tato habilitační práce proto může být vhodným odrazovým můstkem zejména pro výzkumníky na poli komparativní pedagogiky či geografie vzdělávání, ale i jiných disciplín, které zajímá toto významné téma současné komparativní pedagogiky.

---

<sup>49</sup> Příkladem může být EDU AI asistent vyvinutý na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve spolupráci s dalšími organizacemi, který pomáhá s pochopením látky a s přípravou na zkoušky, žákům usnadňuje využití existujících digitálních materiálů a nástrojů a přináší okamžitě dostupné doučování dle potřeb jednotlivých žáků (více na <https://edu-ai.eu>).

<sup>50</sup> Na druhou stranu ale počítač a umělá inteligence neposkytne žákům emoční podporu a plnohodnotně nenahradí vztah učitel-žák. Proto segment rodičů a žáků, kterým by individuální výuka počítačem generovanou umělou inteligencí vyhovovala, nebude nejspíše nikdy většinový, a tak, jako se po zrušení covidových restrikcí z mnoha důvodů velká část žáků vrátila k běžné soukromé výuce formou osobního setkávání, tak i výuka pomocí umělé inteligence bude narážet na své limity.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Abbott, P., & Wallace, C. (2010). Explaining economic and social transformations in post-soviet Russia, Ukraine and Belarus: The social quality approach. *European Societies*, 12(5), 653–674. <https://doi.org/10.1080/14616691003786350>
- Abdullah, P., Chanthol, S., Nuh, M., Sisoulith, T., Yatim, R., Hsan, K., De Leon, F., Shanmugam, K., Tovichakchaikul, S., & Minh, P. B. (2021). *Declaration on ASEAN unity in cultural diversity: Towards strengthening ASEAN community*. ASEAN. <https://asean.org/wp-content/uploads/2021/01/Declaration-on-ASEAN-Unity-in-Cultural-Diversity-Towards-Strengthening-ASEAN-Community.pdf>
- Abramo, L. (Ed.). (2020). *Social panorama of Latin America 2019*. United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Acarlı, D. S., Altundağ, C., & Alkan, F. (2015). Students' reasons for attending private courses and their views on them: The case of Turkey. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 5(3), 44–49.
- Addi-Racah, A. (2019). Private tutoring in a high socio-economic secondary school in Israel and pupils' attitudes towards school learning: A double-edged sword phenomenon. *British Educational Research Journal*, 45(5), 938–960. <https://doi.org/10.1002/berj.3545>
- Adeyemo, K. S. (Ed.). (2021). *The education systems of Africa*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44217-0>
- Aichholzer, J. (2022). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2022*. Institut für empirische Sozialforschung gmbh.
- Akaliyski, P. (2019). United in diversity? The convergence of cultural values among EU member states and candidates. *European Journal of Political Research*, 58(2), 388–411. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12285>
- Akkari, A. (2009). Privatizing Education in the Maghreb. In A. E. Mazawi & R. G. Sultana (Ed.), *World Yearbook of Education 2010* (1. vyd., s. 43–58). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315083834-2>
- Akkari, A. (2015). Education in the Middle East and North Africa. In N. Smelser & P. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 210–214). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92149-4>
- Al-Emadi, D., Sellami, A. L., & Al-Emadi, A. (2016). *Qatar Education Study 2015: Students' motivation and parental participation report*. Social & Economic Survey Research Institute (SESRI), Qatar University. <https://qspace.qu.edu.qa/bitstream/handle/10576/6385/Students%27%20Motivation%20and%20Parental%20Participation%20Report%20AR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ali, Y. (2013). Private tutoring in Jordan: Underpinning factors and impacts. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(13), 109–114.
- Allen, D. (2016). Japanese cram schools and entrance exam washback. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 54–67.
- Alotaibi, G. N. (2014). Causes of private tutoring in English: Perspectives of Saudi secondary school students and their parents. *Studie in Literature and Language*, 8(3), 5.



- Alrouh, H., Ismail, A., & Cheema, S. (2013). Demographic and health indicators in Gulf Cooperation Council nations with an emphasis on Qatar. *Journal of Local and Global Health Perspectives*, 2013(1). <https://doi.org/10.5339/jlghp.2013.3>
- Altinyelken, H. K. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the Mediterranean* (s. 187–204). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_12)
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? In K. M. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling* (s. 1–26). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/9781403980359\\_1](https://doi.org/10.1057/9781403980359_1)
- Andriamahavonjy, F., & Ravelo, A. (2009). *Enquête nationale d'évaluation du secteur éducation primaire publique à Madagascar: Rapport final*. Transparency International. [http://www.madagasikara.de/2010/NAR\\_Madagascar.pdf](http://www.madagasikara.de/2010/NAR_Madagascar.pdf)
- Ansong, D., Koomson, I., Okumu, M., Alhassan, M., Makubuya, T., & Abreh, M. K. (2023). Private supplementary tutoring expenditures and children's learning outcomes: Gender and locational evidence from Ghana. *Studies in Educational Evaluation*, 76, 101232. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101232>
- Arani, A. M. (2018). Private supplementary tutoring centers' performance in Iran: Students, principals and officers' opinions. *Education Sciences*, 153–167. <https://doi.org/10.26248/V2018I3.304>
- ASEAN. (2020). *ASEAN key figures 2020* (ASEAN Key Figures, s. 82). The ASEAN Secretariat. [https://www.aseanstats.org/wp-content/uploads/2020/11/ASEAN\\_Key\\_Figures\\_2020.pdf](https://www.aseanstats.org/wp-content/uploads/2020/11/ASEAN_Key_Figures_2020.pdf)
- Asian Development Bank. (2017). *Human capital development in South Asia: Achievements, prospects, and policy challenges* (0 vyd.). Asian Development Bank. <https://doi.org/10.22617/TCS179082>
- Aslam, M., & Atherton, P. (2012). *The 'shadow' education sector in India and Pakistan: The determinants, benefits and equity effects of private tutoring* (Working Paper Č. 8; SPECIAL SERIES the Privatisation in Education Research Initiative). Open Society Foundations.
- Aslam, M., & Atherton, P. (2013). The shadow education sector in India and Pakistan: Opening Pandora's box. In I. R. G. Macpherson, S. L. Robertson, G. Walford, & Privatisation in Education Research Initiative (Ed.), *Education, privatisation and social justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia* (s. 137–156). Symposium Books.
- Aurini, J., & Davies, S. (2013). Supplementary education in a changing organizational field: The Canadian case. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Ed.), *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education* (s. 155–170). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022007](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022007)
- Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. (Ed.). (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education*. Emerald.
- Aurini, J., Missaghian, R., & Milian, R. P. (2020). Educational status hierarchies, after-school activities, and parenting logics: Lessons from Canada. *Sociology of Education*, 93(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/0038040720908173>

- Avraamova, E. M., & Loginov, D. M. (2016). The socio-economic value of teacher salaries rise. *Economy of Region*, 1135–1145. <https://doi.org/10.17059/2016-4-15>
- Azam, M. (2015). *Private tutoring: Evidence from India* (Discussion Paper Č. 8770; Discussion Paper, s. 33). The Institute for the Study of Labor.
- Azam, M., Chin, A., & Prakash, N. (2013). The returns to English-language skills in India. *Economic Development and Cultural Change*, 61(2), 335–367. <https://doi.org/10.1086/668277>
- Badura, P., Sigmund, E., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sirucek, J., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2016). Is participation in organized leisure-time activities associated with school performance in adolescence? *PLOS ONE*, 11(4), e0153276. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153276>
- Bae, S. H., & Stecher, L. (2020). Extended education and social inequality: An introduction. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(2–2019), 129–131. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.02>
- Bagdasarova, N., & Ivanov, A. (2009). Private tutoring in Kyrgyzstan. In I. Silova (Ed.), *Private supplementary tutoring in Central Asia: New opportunities and burdens* (s. 119–142). International Institute for Educational Planning.
- Baker, D. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503624870>
- Baker, D. P. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 311–315. <https://doi.org/10.1111/ejed.12410>
- Baker, D. P., Motoko Akiba, LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17. <https://doi.org/10.3102/01623737023001001>
- Barrow, D. A., & Lochan, S. N. (2012). Supplementary tutoring in Trinidad and Tobago: Some implications for policy making. *International Review of Education*, 58(3), 405–422. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9288-2>
- Barrow, D., & Kent, N. (2015). Strategies teachers use in helping students overcome the eleven-plus barrier: A multi-site case study of high-stakes testing in Belize. *Caribbean Educational Research Journal*, 3(1), 2–17.
- Basu Das, S., & Narayanan, B. (2022). *ASEAN education cooperation: An assessment of the education divide and measuring the potential impact of its elimination* (s. 25). Asian Development Bank Institute. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/766576/adbi-wp1300.pdf>
- Bedrick, J. (2020). *Microschools & Pandemic Pods*. EdChoice.org. <https://www.edchoice.org/wp-content/uploads/2020/09/Microschools-and-Pandemic-Pods-Jason-Bedrick.pdf>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed). Open University Press.

- Benamar, A. (2013). Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: Logiques d'action des parents-enseignants. *Insaniyat* / 46–29, 61–60, □□□□□□□□. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14008>
- Bennell, P. (2022). Out of the shadows: The incidence and patterns of private tuition provision in Francophone West and Central Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.2022461>
- Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60(5), 683–701. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9436-y>
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J., & Wane, W. (2017). Enrollment without learning: Teacher effort, knowledge, and skill in primary schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 185–204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>
- Borji, V., & Sánchez, A. (2019). An exploratory analysis of the representations of functions in the university entrance exam in Spain and Iran. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(8). <https://doi.org/10.29333/ejmste/106258>
- Bouhlila, D. S., & Hentati, I. (2022). An attempt to explain the gender gap reversal in academic achievement in Arab countries. *Gulf Education and Social Policy Review (GESPR)*. <https://doi.org/10.18502/gespr.v3i1.11496>
- Boydston, A. E. (2013). *Making the news: Politics, the media, and agenda setting*. The University of Chicago Press.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses*. International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2010a). Blurring boundaries: The growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis Scholae*, 4(2), 61–73. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.126>
- Bray, M. (2010b). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2011a). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Bray, M. (2011b). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 381–389. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9326-9>
- Bray, M. (2015). Symbiosis which complements, or parasitism which weakens? International perspectives on relationships between shadow education and schooling. In A. Kodakos

- & F. Kalavasis (Ed.), *Shadow Education System: Border Management Models of the School with the Structures of Education Market* (s. 109–141). Diadrasi.
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469–491. <https://doi.org/10.1086/692709>
- Bray, M. (2020). Swimming against the tide: Comparative lessons from government efforts to prohibit private supplementary tutoring delivered by regular teachers. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 168–188. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00031>
- Bray, M. (2021a). Geographies of shadow education: Patterns and forces in the spatial distributions of private supplementary tutoring. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1915749>
- Bray, M. (2021b). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, M. (2021c). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442–475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2021d). Swimming against the tide: Comparative lessons from government efforts to prohibit private supplementary tutoring delivered by regular teachers. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 168–188. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00031>
- Bray, M. (2022a). Shadow education in Asia and The Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Ed.), *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific* (s. 1–23). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1\\_10-1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_10-1)
- Bray, M. (2022b). Teachers as tutors, and tutors as teachers: Blurring professional boundaries in changing eras. *Teachers and Teaching*, 28(1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2019700>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2011). Different models, different emphases different insights. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Ed.), *Comparative Education Research* (Roč. 19, s. 363–379). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9_16)
- Bray, M., & Hajar, A. (2022a). Complexity of the contexts: Features of private tutoring and units for comparison in the GCC countries of the Middle east. *ECNU Review of Education*, 209653112211133. <https://doi.org/10.1177/20965311221113350>
- Bray, M., & Hajar, A. (2022b). *Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy implications* (1. vyd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003317593>
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014a). Measurement issues in research on shadow education: Challenges and pitfalls encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58(4), 590–620. <https://doi.org/10.1086/677907>
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014b). The global spread of shadow education. In D. B. Napier (Ed.), *Qualities of Education in a Globalised World* (s. 185–200). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-650-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-650-9_11)

- Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Kwo, O. (2019). *Shadow education in Myanmar: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Comparative Education Research Centre (CERC).
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Liu, J., & Zhang, W. (2016). The internal dynamics of privatised public education: Fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 49, 291–299. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.04.003>
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The challenges of measuring outside-school-time educational activities: Experiences and lessons from the programme for international student assessment (PISA). *Comparative Education Review*, 64(1), 87–106. <https://doi.org/10.1086/706776>
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Zhang, W., & Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: Relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435–455. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1461932>
- Bray, M., & Kwo, O. (2015). Organisational and cross-cultural issues: Learning from research approaches. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Ed.), *Researching Private Supplementary Tutoring* (s. 261–288). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30042-9>
- Bray, M., Kwo, O., & Jokić, B. (Ed.). (2015). *Researching private supplementary tutoring*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30042-9>
- Bray, M., & Lykins, C. R. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Asian Development Bank.
- Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Ed.). (2013a). *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity*. Sense Publ.
- Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (2013b). *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity*. Sense Publishers.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Bray, M., & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai. *International Journal of Educational Development*, 92, 102624. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102624>
- Bray, M., & Zhang, W. (2018). Public-private partnerships in supplementary education: Sharing experiences in East Asian contexts. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(1–2018), 98–106. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.08>
- Bregvadze, T. (2012). Analysing the shadows: Private tutoring as a descriptor of the education system in Georgia. *International Education Studies*, 5(6), p80. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p80>

- Brehm, W. (2018). Private tutoring in Southeast Asia: Knowledge economies, positional goods, and double entendres. In K. J. Kennedy & J. C. Lee (Ed.), *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia* (s. 333–342). Routledge.
- Brehm, W. (2021). *Cambodia for sale: Everyday privatization in education and beyond*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brehm, W. C. (2016). The structures and agents enabling educational corruption in Cambodia: Shadow education and the business of examinations. In Y. Kitamura, D. B. Edwards, C. Sitha, & J. H. Williams (Ed.), *The Political Economy of Schooling in Cambodia* (s. 99–119). Palgrave Macmillan US.  
[https://doi.org/10.1057/9781137456007\\_6](https://doi.org/10.1057/9781137456007_6)
- Brehm, W., & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 23.
- Breidlid, A. (2007). Education in Cuba—an alternative educational discourse: Lessons to be learned? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(5), 617–634. <https://doi.org/10.1080/03057920701582491>
- Briant, E., Doherty, C., Dooley, K., & English, R. (2020). In fateful moments: The appeal of parent testimonials when selling private tutoring. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(2), 223–239. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1629993>
- Bruser, E. (2021). *COVID-19 learning losses: Rebuilding quality learning for all in the Middle East and North Africa*. UNESCO, UNICEF & The World Bank.  
<https://www.unicef.org/mena/media/14531/file/Executive%20Summary%20-%20Learning%20Losses%20Report-EN-131221.pdf.pdf>
- Buhagiar, M. A., & Chetcuti, D. A. (2013). The private tuition phenomenon in Malta: Moving toward a fairer education system. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the Mediterranean* (s. 129–149). SensePublishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_8)
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435–461.  
<https://doi.org/10.1353/sof.2010.0105>
- Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. P. (2018a). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. In H. Park & G. Kao (Ed.), *Research in the Sociology of Education* (Roč. 20, s. 71–105). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>
- Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. P. (2018b). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. In H. Park & G. Kao (Ed.), *Research in the Sociology of Education* (Roč. 20, s. 71–105). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>
- Caerus Capital. (2017). *The business of education in Africa* (s. 280). Caerus Capital.  
<https://www.avca-africa.org/media/1739/the-business-of-education-in-africa-2017.pdf>
- Cámara, F., Coseani, G., & Gertel, H. R. (2014). Private tutoring: A necessary supplement to admission in Higher Education? *XXIII Meeting of the Economics of Education Association*, 9, 18.
- Campani, G. (2013). Private tutoring in Italy: Shadow education in a changing context. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the*

- Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (s. 115–128). SensePublishers.
- Canning, D., Raja, S., & Yazbeck, A. S. (Ed.). (2015). *Africa's demographic transition: Dividend or disaster?* The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0489-2>
- CEDEFOP. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century* (European Centre for the Development of Vocational Training.). Publications Office. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3083\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3083_en.pdf)
- CERC. (2008). *Les services à la personne—8e rapport du CERC*. Conseil Emploi Revenus Cohésion. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/084000074.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/084000074.pdf)
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory Into Practice*, 43(3), 220–226. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_8)
- Coxon, E. (2020). Introduction: Education for 'Development' in Oceania. In S. Johansson-Fua, R. Jesson, R. Spratt, & E. Coxon (Ed.), *Relationality and Learning in Oceania* (s. 1–14). BRILL. [https://doi.org/10.1163/9789004425316\\_001](https://doi.org/10.1163/9789004425316_001)
- Crehan, L. (2022). *Chytrzemě: Tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláváním na světě* (K. Chvojková, Přel.). Audiolibrix.
- Černá, M. (2020). Private tutoring in English through the eyes of its recipients. *Orbis Scholae*, 14(2), 59–79. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.13>
- Dang, H.-A. H., & King, E. M. (2016). Incentives and teacher effort: Further evidence from a developing country. *Economics of Transition*, 24(4), 621–660. <https://doi.org/10.1111/ecot.12101>
- Dang, H.-A., & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161–200. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkn004>
- Davidovich-Weisberg, G. (2013, 12). Learning the hard-cash way: Israel's multimillion dollar private-tutoring industry. *Haaretz*. <https://www.haaretz.com/israel-news/business/2013-12-20/ty-article/.premium/students-learning-the-hard-cash-way/0000017f-e644-dea7-adff-f7ffab70000>
- Davie, S. (2015, červenec 4). 7 in 10 parents send their children for tuition: ST poll. *The Strait Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/education/7-in-10-parents-send-their-children-for-tuition-st-poll>
- Davies, S., & Milian, R. P. (2016). Maintaining status in new times: The continuing stratification of Anglo-American universities. In J. E. Côté & S. Pickard (Ed.), *Routledge handbook of the sociology of higher education* (Second edition, s. 41–60). Routledge.
- Dawley-Carr, J. R. (2021). Cuba's citizenship education model and its current challenges. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 307–318. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942709>
- De Ferranti, D. M. (Ed.). (2004). *Inequality in Latin America: Breaking with history?* The World Bank.
- de Castro, B. V., & de Guzman, A. B. (2010). *Push and pull factors affecting Filipino students' Shadow Education (SE) participation*. 25.

- Delf, L., Drummond, R., & Kelly, K. (2022). *A Dam Good Argument*. Oregon State University.
- DeVault, M. V., & Kato, K. (1977). Gakushu-juku: Japan's second system of education. *The Phi Delta Kappan*, 58(10), 735–736. JSTOR.
- Długosz, P. (2012). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i Edukacja*, 88(2), 88–106.
- Długosz, P. (2016). Private lessons as an instrument for middle class status struggle in post-socialist societies: Poland and Ukraine case studies. *Economics & Sociology*, 9(1), 173–191. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2016/9-1/12>
- Doherty, C., & Dooley, K. (2018). Responsibilising parents: The nudge towards shadow tutoring. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 551–566. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1377600>
- Dong, A., Ayush, B., Tsetsgee, B., & Sengedorj, T. (2006). Mongolia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of Private Tutoring* (s. 237–256). Open Society Institute.
- Dufková, T. (2016). *Doučování žáků 1. Stupně ZŠ v mimoškolním prostředí* [Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova]. [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/81698/DPTX\\_2014\\_1\\_11410\\_0\\_320601\\_0\\_160677.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/81698/DPTX_2014_1_11410_0_320601_0_160677.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Dvořák, D. (2016). Akademické cíle základního vzdělání ve 21. Století. In M. Strouhal & S. Štech (Ed.), *Vzdělání a dnešek: Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy* (Vydání první, s. 147–163). Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- EACEA. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well being* (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- EACEA. (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: Schematic diagrams*. (European Education and Culture Executive Agency.). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/21002>
- Eisemon, T. O., & Schwille, J. (1991). Primary Schooling in Burundi and Kenya: Preparation for Secondary Education or for Self-Employment? *The Elementary School Journal*, 92(1), 23–39. JSTOR.
- Eng, R. (2019). The tutoring industry in Hong Kong: From the past four decades to the future. *ECNU Review of Education*, 2(1), 77–86. <https://doi.org/10.1177/2096531119840857>
- Entrich, S., & Lauterbach, W. (2020). Gender- and SES-specific disparities in shadow education: Compensation for boys, status upgrade for girls? Evidence from the german LiFE study. *Orbis Scholae*, 14(2), 13–38. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.10>
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications* (1st ed. 2018). Springer International Publishing : Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69119-0>
- Entrich, S. R. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), 441–475. <https://doi.org/10.1177/0020715220987861>



- Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2019). Shadow education in Germany: Compensatory or status attainment strategy? Findings from the German LIFE study. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(2–2019), 143–159. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.04>
- Erling, E. (2014). *The role of English in skills development in South Asia: Policies, interventions and existing evidence* (s. 32). British Council. [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/role\\_of\\_english\\_in\\_skills\\_development\\_in\\_south\\_asia\\_inside.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/role_of_english_in_skills_development_in_south_asia_inside.pdf)
- Estermann, T., Nokkala, T., & Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe II: The scorecard*. European University Association.
- Konsolidované znění Smlouvy o Evropské unii a Smlouvy o fungování Evropské unie, C 326, 26/10/2012 S. 0001-0390 Úřední věstník (2007). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=EN>
- Feng, S. (2020). The evolution of shadow education in China: From emergence to capitalisation. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 89–100. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00032>
- Feng, S., & Bray, M. (2019). Outside-school-time activities and shadow education. In L. E. Suter, E. Smith, & B. D. Denman, *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education* (s. 359–373). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526470379.n21>
- Fiszbein, A. (Ed.). (2011). *Decentralizing education in transition societies: Case studies from Central and Eastern Europe*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/0-8213-4876-0>
- Flieglová, L. (2018). *Současné vietnamské školství: Diskuze o doučování ve vybraných vietnamských internetových médiích* [Filozofická fakulta, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100464/130230761.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forsberg, E., Hallsén, S., Karlsson, M., Bowden, H. M., Mikhaylova, T., & Svahn, J. (2020). Läxhjälp as shadow education in Sweden: The logic of equality in “a school for all”. *ECNU Review of Education*, 209653112096633. <https://doi.org/10.1177/2096531120966334>
- Forsey, M. (2013). But did it help you get to university? A qualitative study of supplementary education in Western Australia. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Ed.), *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education* (s. 171–189). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022008](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022008)
- Gaigbe-Togbe, V., Bassarsky, L., Gu, D., Spoorenberg, T., & Zeifman, L. (2022). *World population prospects 2022: Summary of results*. United Nations.
- Galinié, A., & Heim, A. (2016). Inégalités scolaires: Quels rôles jouent les cours privés ? *CNESCO*, 86.
- Gangwar, M., & Malee Bassett, R. (2020). *Tertiary education in Sub-Saharan Africa (Covid-19 Coronavirus Response, s. 12)*. The World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/764421611934520379-0090022021/original/OneAfricaTEandCovidupdated.pdf>

- Gardner, M., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). *Can after-school programs help level the playing field for disadvantaged youth?* (Research Review No. 4; EQUITY MATTERS).
- Getange, K., & Obar, E. O. (2016). Implications of Private Supplementary Tuition on Students' Academic Performance in Secondary Education in Awendo Sub-County, Migori County, Kenya. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3(3), 5–21.
- Ghanem, T., Zomord, A., & Hasan, B. (2021). The reasons which secondary education students are heading to private tutoring from the parents' opinions (Field Study in Lattakia City). *Tishreen University Journal. Arts and Humanities Series*, 43(5), 253–274.
- Ghosh, P., & Bray, M. (2020). School systems as breeding grounds for shadow education: Factors contributing to private supplementary tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*, 55(3), 342–360. <https://doi.org/10.1111/ejed.12412>
- GMI Blogger. (2023, leden 11). United Arab Emirates population statistics 2023. *Global Media Insights*. <https://www.globalmediainsight.com/blog/uae-population-statistics/#highlights>
- Gordon Györi, J. (2020). Shadow education—Opportunity for development. *European Journal of Education*, 55(3), 305–310. <https://doi.org/10.1111/ejed.12415>
- Gordon Györi, J., & Bray, M. (2021). Learning from each other: Expanding and deepening international research on shadow education. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 79–88. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00060>
- Greger, D. (2012). *Oponentský posudek diplomové práce (Marie Höschlová—Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ)*. [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/43599/DPPO\\_2010\\_1\\_11410\\_0\\_197009\\_0\\_95095.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/43599/DPPO_2010_1_11410_0_197009_0_95095.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Greger, D. (2015). Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (1. vydání, s. 59–63). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Greger, D. (2016, říjen 7). *Nerovnosti ve vzdělávání při přechodu z MŠ do ZŠ: Zjištění z výzkumu CLoSE* [Prezentace]. Konference SOUČASNÉ VÝZVY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, Praha.
- Guan, L. H. (Ed.). (2017). *Education and globalization in Southeast Asia: Issues and challenges*. ISEAS Yusof Ishak Institute.
- Guill, K., & Spinath, B. (2014). *Special issue editorial: Effects of private tutoring*. <https://doi.org/10.25656/01:8846>
- Hackett, C., Connor, P., Stonawski, M., & Skirbekk, V. (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. Pew Research Center.
- Hajar, A. (2018). Exploring Year 6 pupils' perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4), 514–531. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430563>
- Hajar, A., & Abenova, S. (2021). The role of private tutoring in admission to higher education: Evidence from a highly selective university in Kazakhstan. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 124–142. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00001>

- Hajar, A., & Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 341–359. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09759-4>
- Hajar, A., & Manan, S. A. (2022). Young children's perceptions of emergency online English learning during the Covid-19 pandemic: Evidence from Kazakhstan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2050735>
- Hajar, A., Sagintayeva, A., & Izenkova, Z. (2023). Private supplementary tutoring at a transition point in Kazakhstan's education system: Its scale, nature, and policy implications. *European Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2179926>
- Halabi, F., Ghandour, L., Dib, R., Zeinoun, P., & Maalouf, F. T. (2018). Correlates of bullying and its relationship with psychiatric disorders in Lebanese adolescents. *Psychiatry Research*, 261, 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.12.039>
- Hallsén, S. (2020). The rise of supplementary education in Sweden: Arguments, thought styles, and policy enactment. *ECNU Review of Education*, 209653112095209. <https://doi.org/10.1177/2096531120952096>
- Hallsén, S., & Karlsson, M. (2019). Teacher or friend? – Consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(5), 631–646. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1458995>
- Hamplová, D., & Katrňák, T. (Ed.). (2018). *Na vzdělání záleží: Jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti* (1. vydání). Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Hanushek, E. (2014). Why the U.S. Results on PISA Matter. *Education week*, 33(15), 20–21.
- Hart, D., & Kempf, A. (2018). *Public attitudes toward education in Ontario 2018* (The 20th OISE Survey of Educational Issues). University of Toronto. [https://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/Media/Media\\_Relations/OISE-Public-Attitudes-Report-2018\\_final.pdf](https://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/Media/Media_Relations/OISE-Public-Attitudes-Report-2018_final.pdf)
- Hegedűs, G. (2021). Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9342>
- Hilgardová, K. (2020). *Komunikace lektorů při doučování českého jazyka* [Filozofická fakulta, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/122799/120372319.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hille, V. A., Spieß, C. K., & Staneva, M. (2016). Immer mehr Schülerinnen und Schüler nehmen Nachhilfe, besonders in Haushalten mit mittleren Einkommen. *DIW-Wochenbericht*, 83(6), 111–120.
- Hobbs, J. J. (2009). *World regional geography* (6th ed). Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Hof, S., & Wolter, S. (2012). Nachhilfe. Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz. *DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*, 29 pages. <https://doi.org/10.25656/01:6732>
- Hoffman, K., & Centeno, M. A. (2003). The lopsided continent: Inequality in Latin America. *Annual Review of Sociology*, 29, 363–390. JSTOR.

- Holloway, S. L., & Kirby, P. (2020). Neoliberalising education: New geographies of private tuition, class privilege, and minority ethnic advancement. *Antipode*, 52(1), 164–184. <https://doi.org/10.1111/anti.12587>
- Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L. R., & von Kopp, B. (Ed.). (2015). *The education systems of Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-07473-3>
- Horváth, A., Krémó, A., & Sigalas, E. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. (EURYDICE). European Commission Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>
- Höschlová, M. (2012). *Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Houessou, P. (2014). La « répétition à domicile » comme soutien scolaire au Bénin: Une pratique inefficace ? *Sciences Humaines*, 1(2), 184–200.
- Hunt, L. (2022, srpen 4). Timor-Leste denied entry to ASEAN – for now. *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2022/08/timor-leste-denied-entry-to-asean-for-now>
- Husremović, D., & Trbić, D. (2006). Bosnia and Herzegovina. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 143–168). Open Society Institute.
- Hussein, M. G. A. (1987). Private tutoring a hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/BF00367916>
- Chabaditsile, G., Galeboe, A. K., & Nkwane, T. D. (2018). *SACMEQ IV project in Botswana: A study of the conditions of schooling and quality of education*. SACMEQ: Botswana Ministry of Basic Education Department of Educational Planning and Research Services Research Unit. [http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/publications/final\\_saqmeq\\_iv\\_report\\_botswana-compressed.pdf](http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/publications/final_saqmeq_iv_report_botswana-compressed.pdf)
- Chang, F.-R. (2019). An examination of the self-presentation of the top five franchised English buxibans in Taiwan. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), 450–465. <https://doi.org/10.1177/1745499919893555>
- Chankseliani, M., & Silova, I. (2018). *Comparing post-socialist transformations: Purposes, policies, and practices in education*. Symposium Books.
- Charoenroop, P. (2021). Local perspectives on English language teaching in private tutoring in Thailand: Re-examining roles and implications. *rEFLECTIONS*, 28(3), 419–440.
- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C. – T. (2021a). A VIEW ON THE GREEK SHADOW EDUCATION AT THE ERA OF THE ECONOMIC CRISIS. HOW DO PRIVATE TUTORS' WORKING CONDITIONS ARE FORMED? *European Journal of Education Studies*, 8(3). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i3.3649>
- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C. – T. (2021b). A view on the greek shadow education at the era of the economic crisis: How do private tutors' working conditions are formed? *European Journal of Education Studies*, 8(3). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i3.3649>
- Chen, X. (2022). The impact of Chinese „double reduction" policy on listed educational tutoring institutions taking New oriental study group as an example. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 645, 1986–1991.

- Cheng, K. (2014). Does culture matter? Education reforms in East Asia. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, II*. <https://doi.org/10.4000/ries.3804>
- Chetty, M., Moloi, M., Poliah, R., & Tshikororo, J. (2017). *The SACMEQ IV Project in South Africa: A study of the conditions of schooling and the quality of education* (The SACMEQ IV Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education, s. 56). SACMEQ.  
[http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iv/national-reports/sacmeq\\_iv\\_project\\_in\\_south\\_africa\\_report.pdf](http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iv/national-reports/sacmeq_iv_project_in_south_africa_report.pdf)
- Chionga, N. C. B. (2019). *As explicações: Seu impacto sobre o (in) sucesso escolar e o alargamento da classe média* [University of Minho].  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57791>
- Chou, C. P. (2014). A matter of trust: Shadow education in Taiwan. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, II*. <https://doi.org/10.4000/ries.3800>
- Chowdhury, R., & Sarkar, M. (2018). Education in Bangladesh: Changing contexts and emerging realities. In R. Chowdhury, M. Sarkar, F. Mojumder, & M. M. Roshid (Ed.), *Engaging in Educational Research* (Roč. 44, s. 1–18). Springer Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9_1)
- Chramostová, B. (2014). *Rozsah a příčiny doučování v české primární škole*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Christensen, S. (2021). Singapore: Shadow curriculum between “private tuition” and “enrichment”. In Y. Kim & J.-H. Jung (Ed.), *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian students* (s. 175–192). Routledge.
- Christensen, S., & Zhang, W. (2021). Shadow education in the Nordic countries: An emerging phenomenon in comparative perspective. *ECNU Review of Education, 4*(3), 431–441.  
<https://doi.org/10.1177/20965311211037925>
- Ioakimidis, M., & Papakonstantinou, G. (2017). Socioeconomic status and its effects on higher education opportunity: The case of Greece. *Theoretical Economics Letters, 07*(06), 1761–1769. <https://doi.org/10.4236/tel.2017.76119>
- Ireson, J., & Rushforth, K. (2014). Why do parents employ private tutors for their children? *Journal for Educational Research Online, 6*(1), 12–33.
- Ishimwe, A. (2017, leden 18). No more payment for extra classes, says Education Minister. *IWACU English news*. <https://www.iwacu-burundi.org/englishnews/no-more-payment-for-extra-classes-says-education-minister/>
- Jackson, M., & Holzman, B. (2020). A century of educational inequality in the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(32), 19108–19115.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1907258117>
- Jakubowski, M. (2021). Poland: Polish education reforms and evidence from international assessments. In N. Crato (Ed.), *Improving a Country's Education* (s. 137–158). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_7)
- Janík, T., Vlčková, K., & Knecht, P. (2013). ... K metodologickému standardu v pedagogice. *Pedagogická orientace, 4*(23), 425–426.
- Jansen, D., Elffers, L., & Jak, S. (2021). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education, 1*–22.  
<https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880332>

- Jansen, D., Elffers, L., Jak, S., & Volman, M. L. L. (2023). Is a more selective exit exam related to shadow education use? An analysis of two cohorts of final-year secondary school students in the Netherlands. *Oxford Review of Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2187364>
- Jansen, D., Elffers, L., & Volman, M. L. L. (2020). A place between school and home: Exploring the place of shadow education in students' academic lives in the Netherlands. *Orbis Scholae*, 14(2), 39–58. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.11>
- Ježková, V., Dvořák, D., & Greger, D. (2012). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Karolinum.
- Ježková, V., Walterová, E., Abankina, T., & Abankina, I. (2013). *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Karolinum.
- Johnson, E. (2020). Blaming the context not the culprit: Limitations on student control of teacher corruption in post-soviet Kyrgyzstan. In I. Silova & S. Niëzov (Ed.), *Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia* (Second edition, s. 233–258). Information Age Publishing, Inc.
- Jokila, S., Haltia, N., & Kosunen, S. (2020). Market-making practices of private tutoring in Finland: Commercialization of exam preparation for admission to higher education. *ECNU Review of Education*, 209653112095666. <https://doi.org/10.1177/2096531120956666>
- Jornitz, S., & Parreira do Amaral, M. (Ed.). (2021). *The education systems of the Americas*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41651-5>
- Kanangara, C. W. W. (1943). *Report of the Special Committee on Education* (XXIV of 1943; Sessional Paper, s. 150). [https://www.educationforum.lk/wp-content/uploads/2020/09/Report\\_Kannangara\\_1943.pdf](https://www.educationforum.lk/wp-content/uploads/2020/09/Report_Kannangara_1943.pdf)
- Kang, D. (2019, červen 24). Where are teachers paid the most & the least compared to other professions in Asia? *ValueChampion*. <https://www.valuechampion.sg/where-are-teachers-paid-most-least-compared-other-professions-asia#nogo>
- Kao, T.-Y. (2021). Outsourcing mothering for schooling: Why Taiwanese middle-class mothers hire tutors. *Women's Studies International Forum*, 89, 102535. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102535>
- Kapferer, J. (1975). Four schools in Sri Lanka: Equality of opportunity for rural children? *Comparative Education*, 11(1), 31–41. <https://doi.org/10.1080/0305006750110105>
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece: Characteristics, consequences and eradication efforts. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the Mediterranean* (s. 93–113). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_6)
- Katříák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělaností reprodukce v dělnické rodině* (Vyd. 1). Sociologické Nakl.
- Kattan, R. B., & Bend, M. (2018, září 12). Educating for the future: The case of East Asia. *World Bank Blogs: Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/education/educating-future-case-east-asia>
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělaností společnost? Chrám, výťah a pojišť'ovna* (Vyd. 1). Sociologické Nakl.

- Kenayathulla, H. B. (2013). Household expenditures on private tutoring: Emerging evidence from Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 629–644. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9289-2>
- Khamis, M. A. (2012). *Assessing stakeholders perceptions on private tuition in Zanzibar* [University of Massachusetts]. [https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1017&context=cie\\_capstones](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1017&context=cie_capstones)
- Khaydarov, S. (2020). Shadow education in Uzbekistan: Teachers' perceptions of private tutoring in the context of academic lyceums. *Orbis Scholae*, 14(2), 81–104. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.20>
- Kim, E., Goodman, J., & West, M. R. (2021). *Kumon In: The recent, rapid rise of private tutoring centers*. Annenberg Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/index.php/ai21-367>
- Kim, Y. C. (2016). *Shadow education and the curriculum and culture of schooling in South Korea*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51324-3>
- Kim, Y. C., Gough, N., & Jung, J.-H. (2018). Shadow education as an emerging focus in worldwide curriculum studies. *Curriculum Matters*, 14, 8–30. <https://doi.org/10.18296/cm.0027>
- Kim, Y. C., Jo, J., & Jung, J. (2020). The education of academically gifted students in South Korea: Innovative approaches in shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 376–387. <https://doi.org/10.1111/ejed.12399>
- Kim, Y. C., & Jung, J.-H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0>
- Kim, Y., & Jung, J.-H. (Ed.). (2021). *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian students*. Routledge.
- Kimura, H. (2018). *Data-based discussion on education and children in Japan 2: Analyzing juku—Another school after school*. Child Research Net. [https://www.childresearch.net/projects/data\\_Japan/2018\\_02.html](https://www.childresearch.net/projects/data_Japan/2018_02.html)
- King, C. (2012). *Experiencing shadow education: The rural Gambian context* [Master Thesis]. Center for International Education: University of Massachusetts.
- King, E., & Cordeiro Guerra, S. (2005). Education reforms in East Asia: Policy, process, and impact. In The World Bank (Ed.), *East Asia decentralizes: Making local government work* (s. 179–207). World Bank. [https://polisci.mit.edu/files/ps/imce/gradstudents/papers/CordeiroGuerra\\_King.pdf](https://polisci.mit.edu/files/ps/imce/gradstudents/papers/CordeiroGuerra_King.pdf)
- Knowledge and Human Development Authority. (2018). *Doing well, being well: The health & happiness of Dubai's private schools* (Dubai private education landscape 2017/2018). Knowledge and Human Development Authority. [https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/20180624082407\\_DubaiEducationLandscape2018\\_Eng.pdf](https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/20180624082407_DubaiEducationLandscape2018_Eng.pdf)
- Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455–475. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.963506>
- Kobakhidze, M. N. (2016). Shadow education research through TIMSS and PIRLS: Experiences and lessons in the Republic of Georgia. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić

- (Ed.), *Researching Private Supplementary Tutoring* (s. 23–48). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30042-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30042-9_1)
- Kobakhidze, M. N. (2018a). *Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia*. Springer Berlin Heidelberg.
- Kobakhidze, M. N. (2018b). (Un)Regulating shadow education in West Asia. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Ed.), *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia* (1. vyd., s. 355–363). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315694382-33>
- Kobakhidze, M. N., & Hui, J. (2023). Admission Olympics: The emerging tutoring market for kindergarten applicants. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2212109>
- Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The global diversity of shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 316–321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12411>
- Koh, A. (2014). The “magic” of tutorial centres in Hong Kong: An analysis of media marketing and pedagogy in a tutorial centre. *International Review of Education*, 60(6), 803–819. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9460-y>
- Kohut, I., Stadny, Y., Kudelya, M., Zherobkina, T., & Samokhin, I. (2016). *Соціально-економічний портрет студентів: Результати опитування*. CEDOS. <https://cedos.org.ua/researches/sotsialno-ekonomichnyi-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia/>
- Koinzer, T. (2013). Supplementary education in Germany: History and present developments. In *International Perspectives on Education and Society* (s. 209–220). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022010](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022010)
- Koran, M. (2020). Rise of the „Zutors“: Private Zoom tutors spark controversy as virtual school year looms. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2020/jul/23/schooling-children-coronavirus-tutors-zoom>
- Korpasová, P. (2009). *Private supplementary tutoring in English language*. Masaryk University Faculty of Arts.
- KOSIS. (2022). *Participation rate on private education by school level and characteristics*. Korean Statistical Information Service. [https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT\\_1PE102&vw\\_cd=MT\\_ETITL&list\\_id=O151\\_001&scrId=&seqNo=&language=en&obj\\_var\\_id=&itm\\_id=&conn\\_path=A6&path=%252Feng%252Fsearch%252FsearchList.do%253Bjsessionid%253D3yJ4DgTLGU7QeSIBM6Z2CBqnEZY4zaP7cARrfaAup9Da1wav75tgczk9oGLTGAsR.STAT\\_WAS1\\_servlet\\_engine2](https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1PE102&vw_cd=MT_ETITL&list_id=O151_001&scrId=&seqNo=&language=en&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=A6&path=%252Feng%252Fsearch%252FsearchList.do%253Bjsessionid%253D3yJ4DgTLGU7QeSIBM6Z2CBqnEZY4zaP7cARrfaAup9Da1wav75tgczk9oGLTGAsR.STAT_WAS1_servlet_engine2)
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S., & Halmkrona, E. (2020). Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Kraťková, J. (2017). Soukromé doučování s důrazem na jazykové vzdělávání v České republice, na Slovensku a Rakousku. *Auspicia*, XIV(2), 197–206.
- Kwok, P. (2004). *Emergence of demand for private supplementary tutoring in Hong Kong: Argument, indicators and implications*. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*(3), 1–14.



- Lai, C. C. K., Patsiaouras, G., & Brokalaki, Z. (2020). Tutors as brands: Exploring the celebrification of the Hong Kong shadow education sector. *Journal of promotional communications*, 8(1), 125–144.
- Lamprianou, I., & Lamprianou, T. A. (2013). Charting Private Tutoring in Cyprus: A Socio-Demographic Perspective. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the Mediterranean* (s. 29–56). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_3)
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520949904>
- Lee, C.-J., Park, H.-J., & Lee, H. (2009). Shadow Education Systems. In G. Sykes, B. L. Schneider, D. N. Plank, & T. G. Ford (Ed.), *Handbook of education policy research* (s. 901–919). Routledge ; American Educational Research Association.
- Lee, J. (2007). Two Worlds of Private Tutoring: The Prevalence and Causes of After-School Mathematics Tutoring in Korea and the United States. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 109(5), 1207–1234. <https://doi.org/10.1177/016146810710900507>
- Leinbach, T. (2023). People of Southeast Asia. In *Britannica*. Encyclopædia Britannica, Inc. <https://www.britannica.com/place/Southeast-Asia/People>
- Len Gan, A., & Shahrill, M. (2019). Why the need for private tuition in mathematics? Investigating shadow education in Brunei Darussalam. *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/1.5139763>
- Liu, J. (2018). Review of Regulatory Policies on Private Supplementary Tutoring in China. *ECNU Review of Education*, 1(3), 143–153. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010307>
- Liu, J., & Bray, M. (2017a). Determinants of demand for private supplementary tutoring in China: Findings from a national survey. *Education Economics*, 25(2), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1182623>
- Liu, J., & Bray, M. (2017b). Understanding shadow education from the perspective of economics of education. In G. Johnes, J. Johnes, T. Agasisti, & L. López-Torres, *Handbook of Contemporary Education Economics* (s. 398–415). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369070.00023>
- Liu, J., & Bray, M. (2020a). Accountability and (mis)trust in education systems: Private supplementary tutoring and the ineffectiveness of regulation in Myanmar. *European Journal of Education*, 55(3), 361–375. <https://doi.org/10.1111/ejed.12409>
- Liu, J., & Bray, M. (2020b). Evolving micro-level processes of demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications at primary and lower secondary levels in China. *Educational Studies*, 46(2), 170–187. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1555452>
- Liu, J., & Bray, M. (2022). Responsibilised parents and shadow education: Managing the precarious environment in China. *British Journal of Sociology of Education*, 43(6), 878–897. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2072810>
- Loyalka, P., & Zakharov, A. (2016). Does shadow education help students prepare for college? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 49, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.008>

- Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education – A review of the literature. *Educational Research Review*, 36, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100450>
- Luplow, N., & Schneider, T. (2014). Nutzung und effektivität privat bezahlter Nachhilfe im Primarbereich / Social selectivity and effectiveness of private tutoring among elementary school children in Germany. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 31–49. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0104>
- Madaio, M. A., Tanoh, F., Seri, A. B., Jasinska, K., & Ogan, A. (2019). „Everyone brings their grain of salt”: Designing for low-literate parental engagement with a mobile literacy technology in Côte d’Ivoire. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300695>
- Mahmud, R. (2021a). Family socioeconomic determinants and students’ demand for private supplementary tutoring in English in urban and rural Bangladesh. *Education and Urban Society*, 53(7), 831–851. <https://doi.org/10.1177/0013124520974332>
- Mahmud, R. (2021b). Learning in the shadows: Parents’ investments, family burden, and students’ workload in Dhaka, Bangladesh. *Asia Pacific Education Review*, 22(1), 41–52. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09655-9>
- Mahmud, R., & Bray, M. (2017). School factors underlying demand for private supplementary tutoring in English: Urban and rural variations in Bangladesh. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 299–309. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1321525>
- Mahoney, J. L., Larson, R., & Eccles, J. S. (Ed.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Lawrence Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Zigler, E. F. (2009a). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 4(3), 23–42. <https://doi.org/10.5195/jyd.2009.250>
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Zigler, E. F. (2009b). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 4(3), 23–42. <https://doi.org/10.5195/jyd.2009.250>
- Majgaard, K., & Mingat, A. (2012). *Education in Sub-Saharan Africa: A comparative analysis*. World Bank.
- Majumdar, M. (2017). Access, success, and excess: Debating shadow education in India. In Krishna Kumar (Ed.), *Routledge handbook of education in India: Debates, practices, and policies* (s. 273–284). Routledge.
- Malik, M. A. (2017). Shadow education: Evolution, flaws and further development of the term. *Social Sciences and Education Research Review*, 4, 16–29.
- Manzon, M., & Arepattamannil, S. (2014). Shadow education: Mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.969194>
- Mariya, M. (2012). *‘I don’t learn at school, so I take tuition’ An ethnographic study of classroom practices and private tuition settings in the Maldives* [Massey University, Palmerston North].

- [https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/3962/02\\_whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/3962/02_whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Marshall, J. H., & Fukao, T. (2019). Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: Understanding the dynamics of private tutoring participation and provision. *Comparative Education Review*, 63(1), 98–120. <https://doi.org/10.1086/701064>
- Marshall, T. (2018). *V zajetí geografie: Jak lze pomocí deseti map pochopit světovou politiku*. Rybka Publishers.
- Martínez, E. (2017). „I had a dream to finish school”: Barriers to secondary education in Tanzania. Human Rights Watch.
- Mathunya, M. (2023). Teaching mathematics at the supplementary schools in Lesotho: Teachers’ perceived benefits and challenges. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 3(1), 49–65. <https://doi.org/10.53103/cjess.v3i1.102>
- Matiashvili, A., & Kutateladze, N. (2006). Georgia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 191–210). Open Society Institute.
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: Evidence from Japan. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 270–290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.820125>
- Matsuoka, R. (2019). Concerted cultivation developed in a standardized education system. *Social Science Research*, 77, 161–178. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.08.011>
- McCoy, S., & Byrne, D. (2022). *Shadow Education uptake among final year students in secondary schools in Ireland: Wellbeing in a high stakes context* (Working Paper Č. 724; s. 44). The Economic and Social Research Institute, Trinity College Dublin, Ireland. <https://www.esri.ie/publications/shadow-education-uptake-among-final-year-students-in-irish-secondary-schools-wellbeing>
- Melese, W., & Abebe, M. (2017). Demand and Supply of Supplementary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 629–640. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2017.03.004>
- Menefee, T., & Bray, M. (2015). *Education in the Commonwealth: Quality education for equitable development* (s. 606). Commonwealth Secretariat & Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong. [https://www.researchgate.net/profile/Mark-Bray/publication/308412508\\_Education\\_in\\_the\\_Commonwealth\\_Quality\\_Education\\_for\\_Equitable\\_Development/links/57f6328708ae886b8981872a/Education-in-the-Commonwealth-Quality-Education-for-Equitable-Development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mark-Bray/publication/308412508_Education_in_the_Commonwealth_Quality_Education_for_Equitable_Development/links/57f6328708ae886b8981872a/Education-in-the-Commonwealth-Quality-Education-for-Equitable-Development.pdf)
- Mikhaylova, T. (2022). *Shifting shadows: Private tutoring and the formation of education in imperial, Soviet and post-Soviet Russia*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Mikkelsen, S. H., & Gravesen, D. T. (2021). Shadow education in Denmark: In the light of the Danish history of pedagogy and the skepticism toward competition. *ECNU Review of Education*, 209653112098333. <https://doi.org/10.1177/2096531120983335>
- Milovanovich, M. (2014). *Trust and institutional corruption: The case of education in Tunisia* (Č. 44; Edmond J. Safra Working Papers, s. 46). Harvard University. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2439311](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2439311)

- Milovanovitch, M. (2017). *Strengthening integrity and fighting corruption in education: Armenia*. Open Society Foundations & Center for Applied Policy. [https://www.osf.am/wp-content/uploads/2017/01/Integrity-Report\\_ENG\\_PUBLISHED\\_16.01.2017.pdf](https://www.osf.am/wp-content/uploads/2017/01/Integrity-Report_ENG_PUBLISHED_16.01.2017.pdf)
- Minčev, M. (2018, listopad 27). Subsaharská Afrika, region paradoxů. *Moderní ekonomická diplomacie*. <https://www.export.cz/nazory-a-analyzy/subsaharska-afrika-region-paradoxu/>
- Ministry of Human Resource Development, Government of India. (2020). *National Education Policy 2020*. Ministry of Human Resource Development, Government of India. [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf)
- Mischo, C., & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263–273. <https://doi.org/10.1007/BF03173536>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- Moon, B., & Villet, C. (2017). Can new modes of digital learning help resolve the teacher crisis in Sub-Saharan Africa? *Journal of Learning for Development*, 4(1). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v4i1.194>
- Moreno, J. M. (2022). *Educación En la Sombra” en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad* (Č. 22; EsadeEcPol Brief, s. 28). EsadeEcPol Center for economic policy. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-como-las-clases-particulares-se-estan-convirtiendo-en-un-bien-de-primera-necesidad/>
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9057-5>
- Munayo, K. C. (2015). *The status of private supplementary tuition and its effect on education in public secondary schools in Mwala Division of Machakos County, Kenya* [Master Thesis, Kenyatta University]. <https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/15265/The%20status%20of%20private%20supplementary%20tuition.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). Poland. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 257–278). Open Society Institute.
- Muscará, F. (2013). Problems and challenges of educational policies in Latin America. The Argentina viewpoint. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(2), 109–116. <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.109-116>
- Napporn, C., & Baba-Moussa, A. R. (2013). Accompagnement et soutien scolaires: L’expérience béninoise. *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 62, 79–88. <https://doi.org/10.4000/ries.3120>
- Nath, S. R. (2008). Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh. *Educational Studies*, 34(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/03055690701785285>

- National Population Commission, & ORC Macro. (2004). *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education data for decision-making*. National Population Commission Federal Republic of Nigeria. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pnadf169.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadf169.pdf)
- National Statistical Office. (2020). *Household social consumption on education in India (585 (75/25.21))*. Government of India, Ministry of Statistics and Programme Implementation. [https://mospi.gov.in/sites/default/files/publication\\_reports/Report\\_585\\_75th\\_round\\_Education\\_final\\_1507\\_0.pdf](https://mospi.gov.in/sites/default/files/publication_reports/Report_585_75th_round_Education_final_1507_0.pdf)
- Nawrot-Borowska, M. (2009). Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów. *Biuletyn Historii Wychowania*, 25, 83–101. <https://doi.org/10.14746/bhw.2009.25.6>
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A., Azevedo, S., & Gouveia, A. (2013). Private tutoring in Portugal: Patterns and impact at different levels of education. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (s. 151–165). SensePublishers.
- Nguyen, T. C., Hafeez-Baig, A., Gururajan, R., & Nguyen, N. C. (2021). The hidden reasons of the Vietnamese parents for paying private tuition fees for public school teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100105. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100105>
- Nhem, D., & Kobakhidze, M. N. (2022). New Generation Schools in Cambodia: A farewell to shadow education? *Asia Pacific Journal of Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2112147>
- Nijman, J., Shin, M., & Muller, P. (2020). *Geography: Realms, regions, and concepts* (Eighteenth edition). Wiley.
- Norrudin, N. (2018, květen 7). *Thinking schools, learning nation* [A Singapore Government Agency Website]. Singapore Infopedia. [https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP\\_2018-06-04\\_154236.html](https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2018-06-04_154236.html)
- Novotná, G. (2015). *Reedukace formálních poznatků v matematice v prostředí individuálního doučování* [Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova]. [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/79097/DPTX\\_2013\\_2\\_11410\\_0\\_415406\\_0\\_149433.pdf?sequence=1](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/79097/DPTX_2013_2_11410_0_415406_0_149433.pdf?sequence=1)
- Novotná, G. (2018). Soukromé doučování (nejen) matematiky. *Učitel matematiky*, 26(3), 129–137.
- Novotná, G. (2020). *Vnímání kvality vlastního poznání v matematice a jeho souvislost s individuálním doučováním*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Novotná, G. (2022). Mathematics tutoring from the perspective of lower secondary pupils. *e-Pedagogium*, 22(3), 53–70. <https://doi.org/10.5507/epd.2022.011>
- Oduola, A., Cornia, G. A., Bhorat, H., Conceição, P., & Oduola, A. (Ed.). (2019). Fiscal Policy, Redistribution and Inequality in Africa. In *Income Inequality Trends in sub-Saharan Africa: Divergence, Determinants, and Consequences* (s. 154–177). United Nations.
- OECD. (2013). *Education policy outlook: Australia* (s. 24). OECD. [https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20AUSTRALIA\\_EN.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20AUSTRALIA_EN.pdf)

- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (Ed.). (2019b). *What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD.
- OECD. (2023). *Student-teacher ratio and average class size*. OECD Publishing.
- Ogawa, Y. (2017). Global impact on college entrance examination reforms in East Asia. *Bulletin of the Graduate School of Education, III*(66), 1–10.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Marlowe.
- Oller, A.-C., & Glasman, D. (2013). Education as a market in France: Forms and stakes of private tutoring. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Ed.), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (s. 77–91). SensePublishers.
- Ouattara, F. (2016). Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou. *Revue internationale de communication et socialisation*, 3(2), 197–210. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.11905617.V1>
- Oyewusi, L. M., & Orolade, K. S. (2014). Private tutoring boom in Nigeria: An investigation into the emerging but controversial learning space. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n6p271>
- Özdere, M. (2021). The demand for private tutoring in Turkey: An analysis of private tutoring participation and spending. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 96. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n3p96>
- Pallegedara, A. (2012). Demand for private tutoring in a free education country: The case of Sri Lanka. *International Journal of Education Economics and Development*, 3(4), 375. <https://doi.org/10.1504/IJEED.2012.052321>
- Pallegedara, A., & Mottaleb, K. A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: The case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development*, 59, 43–50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.004>
- Panagiotis, G., Theodoros, E., & Koustourakis, G. (2018). An approach of shadow education in Greece: Sociological perspectives. *Open Journal for Sociological Studies*, 2(2), 71–82. <https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0202.03071g>
- Paviot, L. (2010). *How widespread is the provision of paid tuition in school subjects?* (Č. 7). SACMEQ. <http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/policy-issue-series/007-sacmeqpolicyissuesseries-extralessons.pdf>
- Paviot, L., Heinsohn, N., & Korkman, J. (2008). Extra tuition in Southern and Eastern Africa: Coverage, growth, and linkages with pupil achievement. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.02.003>
- Payet, J.-P. (2006). Les écoles en milieu défavorisé dans le Grand Tunis. Un regard ethnographique. *L'Année du Maghreb*, I, 395–398. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.326>

- Peng, B. (2021). Chinese migrant parents' educational involvement: Shadow education for left-behind children. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 101–123. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00030>
- Pentón, M. (2022, srpen 22). Cuba set to kick off the new school year with a shortage of 10,000 teachers. *Miami Herald*. <https://www.miamiherald.com/news/nation-world/world/americas/cuba/article217098835.html>
- Peters, M. A. (2018). The information wars, fake news and the end of globalisation. *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1161–1164. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1417200>
- Petrusek, M. (2020). Společnost diplomů. In Z. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spolecnost\\_diplomů\\_\(PSpol\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spolecnost_diplomů_(PSpol))
- PILNA. (2021). *Pacific Islands Literacy & Numeracy Assessment 2021 Regional Report*. <https://pilna.eqap.spc.int/2021/regional>
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.019>
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury* (Vydání první). Wolters Kluwer.
- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí: Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.01.003>
- Raghavan, S. (2022, listopad 9). Where learning is against the law: A secret school for Afghan girls. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/world/2022/11/02/afghanistan-girls-school-education-taliban/>
- RANERA. (2020). *Мониторинг эффективности школы: Участие родителей школьников в образовательном процессе*. ИНСТИТУТ ПРИКЛАДНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЦЕНТР ЭКОНОМИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. <https://www.ranera.ru/documents/29-01-2020-monitoring.pdf>
- Research & Market. (2023). *Private tutoring: Global strategic business report* (s. 383). Global Industries Inc. [https://www.researchandmarkets.com/reports/4721443/private-tutoring-global-strategic-business-report?utm\\_source=GNOM&utm\\_medium=PfessRelease&utm\\_code=8v4qpr&utm\\_campaign=1699577+-+Global+Private+Tutoring+Market+Report+2022-2026%3a+Growing+Emphasis+on+STEM+Education+Continues+to+Drive+Growth&utm\\_exec=chdo54prd](https://www.researchandmarkets.com/reports/4721443/private-tutoring-global-strategic-business-report?utm_source=GNOM&utm_medium=PfessRelease&utm_code=8v4qpr&utm_campaign=1699577+-+Global+Private+Tutoring+Market+Report+2022-2026%3a+Growing+Emphasis+on+STEM+Education+Continues+to+Drive+Growth&utm_exec=chdo54prd)
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13. <https://doi.org/10.2307/1175725>
- Rhazal, A., Ajan, L., Khouna, J., & El Hajjami, A. (2018). Soutien scolaire en milieu urbain au Maroc: Entre soutien privé et usage d'Internet. Quelle évolution et quels

- changements? *Association Enseignement Public & Informatique*, 206.  
<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1806b.htm>
- Rohlen, T. P. (1980). The JUKU phenomenon: An exploratory essay. *Journal of Japanese Studies*, 6(2), 207–242. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/132321>
- Rocha, V., & Hamed, S. (2018). *Parents' perspectives on paid private tutoring in the United Arab Emirates*. UNESCO.  
<https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/ReportsandStudies/ReportsandStudies/july-26-2018.pdf>
- Roshid, M. M. (2018). English, empowerment and economic development: A study in an international business. In R. Chowdhury, M. Sarkar, F. Mojumder, & M. M. Roshid (Ed.), *Engaging in Educational Research* (Roč. 44, s. 315–331). Springer Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9_17)
- Rowe, E. E., & Lubienski, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: Public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340–356.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>
- Runte-Geidel, A., & Marzo, P. F. (2015). Shadow education in Spain: Examining social inequalities through the analysis of PISA results. *European Education*, 47(2), 117–136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033667>
- Saaying, A. (2022, 12). Female students banned from attending tutoring centers. *TOLO News*.  
<https://tolonews.com/afghanistan-181294>
- Sarangapani, P. M., & Pappu, R. (Ed.). (2021). *Handbook of Education Systems in South Asia*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9>
- Seldon, P. (2020, listopad 1). MoE to provide tuition classes instead of private tuition. *The Bhutanese*. <https://thebhutanese.bt/moe-to-provide-tuition-classes-instead-of-private-tuition/>
- Seneweb News. (2022, listopad 14). Interdiction de cours payants: Des enseignants déchirent la circulaire de Cheikh Oumar Anne. *Seneweb News*.  
[https://www.seneweb.com/news/Education/interdiction-de-cours-payants-des-enseig\\_n\\_393143.html](https://www.seneweb.com/news/Education/interdiction-de-cours-payants-des-enseig_n_393143.html)
- Sharma, A., Pelley, R., & Vazifdar, J. (2016). *Education in Southeast Asia: Opportunities for investors and operators* (s. 12). Parthenon Ernst & Young Education practice.  
[http://cdn.ey.com/parthenon/pdf/perspectives/Parthenon-EY\\_SE-Asia\\_Paper\\_final\\_092016\\_singles.pdf](http://cdn.ey.com/parthenon/pdf/perspectives/Parthenon-EY_SE-Asia_Paper_final_092016_singles.pdf)
- Shirbagi, N., Afshinfar, J., Ghaslani, R., Sadeghi, S., & Nasirinia, S. (2019). Luxury expenses of shadow education: A comparative study of Iranian students parents and teachers' views. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(1).  
<https://doi.org/10.22034/ijce.2019.194858.1029>
- Shneider, A. M. (2009). Four stages of a scientific discipline; four types of scientist. *Trends in Biochemical Sciences*, 34(5), 217–223. <https://doi.org/10.1016/j.tibs.2009.02.002>
- Sieverding, M., Krafft, C., & Elbadawy, A. (2019). An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review*, 63(4), 562–590.  
<https://doi.org/10.1086/705383>
- Silova, I. (2009). *Private supplementary tutoring in Central Asia: New opportunities and burdens*. International Institute for Educational Planning.



- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 327–344. <https://doi.org/10.1080/03057920903361926>
- Silova, I., & Bray, M. (2006a). Implications for Policy and Practice. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 99–110). Open Society Institute.
- Silova, I., & Bray, M. (2006b). The context: Societies and education in the post-socialist transformation. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 41–60). Open Society Institute.
- Silova, I., & Bray, M. (2006c). The hidden marketplace: Private tutoring in former socialist countries. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 71–98). Open Society Institute.
- Silova, I., Būdiene, V., & Bray, M. (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. Open Society Institute.
- Silova, I., & Eklof, B. (2013). Education in Eastern and Central Europe: Re-thinking post-socialism in the context of globalization. In R. F. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Ed.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (Fourth edition, s. 379–402). Rowman & Littlefield Publishers.
- Silova, I., & Kazimzade, E. (2006). Azerbaijan. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Ed.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 113–142). Open Society Institute.
- Simbarashe, M., & Mutungwe, E. (2011). Exploring the practice of „extra“ lessons in offered in Chinhoyi urban secondary schools, Mashonaland west province, Zimbabwe. *Journal of Innovative Research in Management and Humanities*, 2(1), 26–35.
- Sium Mengesha, T. (2018). *The quest for social justice in Eritrea: Challenges in the domains of equal opportunities and outcomes in education*. The University of Hong Kong.
- Song, J., & Maree, C. (2021). The place, voice and portrayal of Asians in Australia. *Melbourne Asia Review*. <https://melbourneasiareview.edu.au/the-place-voice-and-portrayal-of-asians-in-australia/?print=pdf#:~:text=According%20to%20the%202016%20Census,population%20made%20up%2040%20percent>.
- Sorensen, A. K. (2019). A history of shadow education in Japan and South Korea. *English and English-American Literature*, 54, 1–42.
- Spezza, G. (2021). *Education and development in North Korea: The push for a “science-based economy” under Kim Jong Un*. Institute for Security & Development Policy. <https://www.isdp.eu/content/uploads/2021/02/Education-in-North-Korea-IB-11.02.21.pdf>
- Sriprakash, A., Proctor, H., & Hu, B. (2016). Visible pedagogic work: Parenting, private tutoring and educational advantage in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 426–441. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1061976>
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. <https://doi.org/10.1086/229942>

- Stewart, D., & Kamins, M. (1993). *Secondary research*. SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781412985802>
- Stewart, S. (2015). Schooling and coloniality: Conditions underlying ‘extra lessons’ in Jamaica. *Postcolonial Directions in Education*, 4(1), 25–52.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. Ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- Stylianou, V., Savva, A., Vraka, M., & Serghiou, A. (2004). *Information and communication technology: First-aid to the private tutoring problem*. 334–343.
- Subedi, K. R. (2018). Shadow Education: A Role of Private Tutoring in Learning. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 29–42.
- Sucháček, P. (2014). The feud over multi-year gymnasia: Historical context and empirical data. *Studia paedagogica*, 19(3), 139–154. <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-8>
- Suter, L. E. (2016). Outside school time: An examination of science achievement and non-cognitive characteristics of 15-year olds in several countries. *International Journal of Science Education*, 38(4), 663–687. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1147661>
- Suter, L. R., & Győri, J. G. (2021). The contribution of research on out-of-school-time on educational theories and practice: A review of European research between 1999 and 2019. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 311–335.  
<https://doi.org/10.1556/063.2021.00002>
- Sutton Trust. (2018). *Private tuition polling*. Sutton Trust & Ipsos MORI.  
<https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/Private-Tuition-Polling-2018.pdf>
- Svacina, K., Hamrik, Z., Hallingberg, B., & Badura, P. (2022). I have to do it, but i like it: The sense of enjoyment and obligation in adolescents’ organized leisure-time activities. *Leisure Sciences*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01490400.2022.2155272>
- Šmejkalová, H. (2019). *Role školy v souvislosti s fenoménem (soukromého) doučování* [Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova].  
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/119354/120339424.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Šťastný, V. (2013). Recenze: BRAY, M., MAZAWI, A. E., & SULTANA, R. G. (EDS.) *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* Rotterdam: Sense Publisher, 2013, 228 s. *Orbis scholae*, 8(1), 168–171.
- Šťastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-3-353>
- Šťastný, V. (2015). The phenomenon of private tutoring from the point of view of the social sciences and its theories. *Studia paedagogica*, 20(1), 44–66.  
<https://doi.org/10.5817/SP2015-1-4>
- Šťastný, V. (2016a). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice*. Univerzita Karlova.
- Šťastný, V. (2016b). Klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování. *Orbis Scholae*, 10(1), 35–62. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.13>

- Šťastný, V. (2016c). „Neprohraješ už na startovní čáře“ Aktuální pohledy na vzdělávání v Hongkongu. *Orbis Scholae*, 10(1), 141–151. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.8>
- Šťastný, V. (2016d). Private supplementary tutoring in the Czech Republic. *European Education*, 48(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1147006>
- Šťastný, V. (2017a). Challenges, pitfalls and opportunities of researching shadow education through the internet. *E-Methodology*, 4(1), 95–113. <https://doi.org/10.15503/emet2017.95.113>
- Šťastný, V. (2017b). Private tutoring lessons supply: Insights from online advertising in the Czech Republic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 561–579. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1259064>
- Šťastný, V. (2017c). Review of Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 420–422. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1319897>
- Šťastný, V. (2017d). Soukromé hodiny doučování na středních školách: Diagnóza a směry dalšího výzkumu. *Pedagogická orientace*, 27(1), 30–57. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-30>
- Šťastný, V. (2022). Shadow education: A double-edged sword for Czech mainstream schools in the competitive educational market. *Research Papers in Education*, 37(6), 1042–1063. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1907777>
- Šťastný, V. (2023). Shadow education in the context of early tracking: Between-track differences in the Czech Republic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 380–398. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922271>
- Šťastný, V., Greger, D., & Soukup, P. (2021). Does the quality of school instruction relate to the use of additional tutoring in science? Comparative analysis of five post-socialist countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 24–46. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1770809>
- Šťastný, V., & Chvál, M. (2023). Different subjects, different incentives: Private tutoring and perceived instructional quality in Czech lower-secondary schools. *International Journal of Educational Development*, 98, 102737. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102737>
- Šťastný, V., Chvál, M., & Walterová, E. (2021). An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development*, 81, 102351. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102351>
- Šťastný, V., Chvál, M., & Walterová, E. (2023). School partnerships with private tutoring providers: Weighing the risks and benefits by Czech school principals. *Leadership and Policy in Schools*, 22(2), 463–479. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1977331>
- Šťastný, V., & Kobakhidze, N. (2020). Editorial. *Orbis Scholae*, 14(2), 5–12. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.17>
- Šťastný, V., Svobodová, Z., & Rochex, J.-Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii* (Vydání první). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Šťastný, V., & Walterová, E. (2019). Vliv školy na využívání soukromého doučování. *Studia paedagogica*, 24(1), 51. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-3>

- Šťastný, V., Walterová, E., & Zhu, X. (2021). *Školní vzdělávání v Číně*. Karolinum.
- Takambou, M. M. (2019, červenec 27). Impact of Anglophone crisis on schoolchildren. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/en/cameroon-kids-bear-the-brunt-as-armed-conflict-continues/a-49492514>
- Takashiro, N. (2021). Determinants of middle school students' participation in shadow education in Japan. *Social Indicators Research*, 155(3), 1119–1136. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02628-4>
- Tan, P. L. (2011). *The economic impacts of migrant maids in Malaysia* [University of Waikato]. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/5366>
- Tanner, E., National Centre for Social Research (Great Britain), Great Britain, & Department for Children, S. and F. (2009). *Private tuition in England*. Department for Children, Schools and Families. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR081.pdf>
- Teo, P., & Koh, D. (2020). Shadow education in Singapore: A Deweyan perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 869–879. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1700500>
- Terreros, B. (2018). Private tutoring from the point of view of pupils in Czech elementary school: The results of the research of pupils in the 9th grade of elementary schools in the Central Bohemian and Ústí and Labem Regions. *e-Pedagogium*, 18(3), 78–92. <https://doi.org/10.5507/epd.2018.034>
- Terreros, B. (2021). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v českém základním vzdělávání* [Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/148332>
- The Economist. (2019, prosinec 12). Private tutors are illegal in North Korea, but thriving. *The Economist*. <https://www.economist.com/asia/2019/12/12/private-tutors-are-illegal-in-north-korea-but-thriving>
- The World Bank. (2021). *GDP (current US\$)—European Union, Germany*. The World Bank. [https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=EU-DE&most\\_recent\\_value\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=EU-DE&most_recent_value_desc=true)
- The World Bank. (2022a). *GDP per capita (current US\$)—Australia, New Zealand*. The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=AU-NZ>
- The World Bank. (2022b). *Government expenditure on education, total (% of GDP)—Czechia, Malaysia, Indonesia, Vietnam, Lao PDR, Cambodia, Brunei Darussalam, Timor-Leste, Philippines, Singapore, Thailand, Myanmar*. The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2019&locations=CZ-MY-ID-VN-LA-KH-BN-TL-PH-SG-TH-MM&start=2019&view=bar>
- The World Bank. (2022c). *Government expenditure on education, total (% of GDP)—Russian Federation, Tajikistan, Uzbekistan, Georgia, Armenia, Kyrgyz Republic, Turkmenistan, Czechia, Azerbaijan, Mongolia, OECD members*. The World Bank. [https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2021&locations=RU-TJ-UZ-GE-AM-KG-TM-CZ-AZ-MN-OE&most\\_recent\\_value\\_desc=true&start=2010&view=chart](https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2021&locations=RU-TJ-UZ-GE-AM-KG-TM-CZ-AZ-MN-OE&most_recent_value_desc=true&start=2010&view=chart)

- The World Bank. (2022d). *Population, total—Australia, New Zealand, Papua New Guinea, Tuvalu, Vanuatu*. The World Bank.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=AU-NZ-PG-TV-VU>
- The World Bank. (2023a). *GDP per capita (current US\$)*. The World Bank.  
[https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most\\_recent\\_value\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most_recent_value_desc=true)
- The World Bank. (2023b). *GDP per capita (current US\$)—Middle East & North Africa, United Arab Emirates, Israel, Syrian Arab Republic*.  
<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=ZQ-AE-IL-SY>
- The World Bank. (2023c). *GDP per capita (current US\$)—Russian Federation, Tajikistan, Uzbekistan, Georgia, Armenia, Kyrgyz Republic, Turkmenistan, Czechia, Azerbaijan, Mongolia*.  
<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?end=2021&locations=RU-TJ-UZ-GE-AM-KG-TM-CZ-AZ-MN&start=2021&view=bar>
- The World Bank. (2023d). *GDP per capita (current US\$)—South Asia, World*. The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=8S-1W>
- The World Bank. (2023e). *GDP per capita (current US\$)—Sub-Saharan Africa*. The World Bank.  
[https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=ZG&most\\_recent\\_value\\_desc=false](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=ZG&most_recent_value_desc=false)
- The World Bank. (2023f). *Gini index—Japan, Korea, Rep., China*. The World Bank.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=JP-KR-CN>
- The World Bank. (2023g). *Gini index—New Zealand, Australia, Pacific island small states*.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=NZ-AU-S2>
- The World Bank. (2023h). *Gini index—Russian Federation, Tajikistan, Uzbekistan, Georgia, Armenia, Kyrgyz Republic, Turkmenistan, Czechia, Azerbaijan, Mongolia*. The World Bank. [https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?end=2020&locations=RU-TJ-UZ-GE-AM-KG-TM-CZ-AZ-MN&most\\_recent\\_value\\_desc=true&start=1992&view=chart](https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?end=2020&locations=RU-TJ-UZ-GE-AM-KG-TM-CZ-AZ-MN&most_recent_value_desc=true&start=1992&view=chart)
- The World Bank. (2023i). *Gini index—South Asia, World*. The World Bank.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=8S-1W>
- The World Bank. (2023j). *Gini index—United States, Canada*. The World Bank.  
[https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=US-CA&most\\_recent\\_value\\_desc=false](https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=US-CA&most_recent_value_desc=false)
- The World Bank. (2023k). *Gini index—Vietnam, Lao PDR, Cambodia, Brunei Darussalam, Timor-Leste, Indonesia, Malaysia, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand, Czechia*. The World Bank.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=VN-LA-KH-BN-TL-ID-MY-MM-PH-SG-TH-CZ>
- The World Bank. (2023l). *Literacy rate, adult total (% of people ages 15 and above)—Sub-Saharan Africa*. The World Bank.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=ZG>
- The World Bank. (2023m). *Population, total—South Asia, World*. The World Bank.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=8S-1W>

- The World Bank. (2023n). *Population, total—Vietnam, Lao PDR, Cambodia, Brunei Darussalam, Timor-Leste, Indonesia, Malaysia, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand, Czechia, World*. The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2021&locations=VN-LA-KH-BN-TL-ID-MY-MM-PH-SG-TH-CZ-1W&start=2021&view=bar>
- The World Bank. (2023o). *School enrollment, secondary (% gross)—Sub-Saharan Africa*. The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.ENRR?locations=ZG>
- The World Bank & UNESCO. (2022). *Education finance watch 2022* (s. 24). <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/EFW-2022-Jul1.pdf>
- Transparency International. (2022). *Corruption perceptions index 2022* (s. 22). Transparency International. [https://images.transparencycdn.org/images/Report\\_CPI2022\\_English.pdf](https://images.transparencycdn.org/images/Report_CPI2022_English.pdf)
- Trilling, D. (2021, listopad 10). Tajikistan: Teachers leaving for Russia and not looking back. *Eurasianet*. <https://eurasianet.org/tajikistan-teachers-leaving-for-russia-and-not-looking-back>
- Truslow Adams, J., & Schneiderman, H. (2017). *The epic of America* (1. vyd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351304122>
- UNESCO. (2014). *Education systems in ASEAN+6 countries: A comparative analysis of selected educational issues* (s. 87). UNESCO Bangkok Office. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO\\_Education\\_Systems\\_in\\_Asia\\_Comparative\\_Analysis\\_2014.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Education_Systems_in_Asia_Comparative_Analysis_2014.pdf)
- UNESCO. (2019). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school* (Fact Sheet Č. 56; s. 16). UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020, Latin America and the Caribbean: Inclusion and education: All means all* (First edition). UNESCO.
- UNESCO. (2021a). *Liberia*. UNESCO. <https://education-profiles.org/sub-saharan-africa/liberia/~non-state-actors-in-education>
- UNESCO. (2021b). *World Teachers' Day 2021 Fact Sheet* (s. 9). UNESCO.
- UNICEF. (2015). *Education under fire: How conflict in the Middle East is depriving children of their schooling* (Education under fire, s. 9). UNESCO. <https://www.unicef.org/mena/media/2271/file/EducationUnderFire-September2015.pdf.pdf>
- UNICEF. (2022). *SEA-PLM 2019 latest evidence in basic education: Supporting teachers to improve learning in 6 Southeast Asian countries* (Southeast Asia Primary Learning Metrics, s. 27). [https://www.seaplum.org/images/DOWNLOADS/Supporting\\_teacher/Download.pdf](https://www.seaplum.org/images/DOWNLOADS/Supporting_teacher/Download.pdf)
- United Nations (Ed.). (2021). *Statistical yearbook. 64rd issue (2021)*. United Nations.
- UNODC. (2011). *Global study on homicide* (s. 128). United Nations Office on Drugs and Crime. [https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa\\_study\\_on\\_homicide\\_2011\\_web.pdf](https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa_study_on_homicide_2011_web.pdf)

- Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2022). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being? *Applied Developmental Science*, 26(3), 426–442. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1843460>
- Varkey Foundation. (2018). *Global parents survey 2018* (s. 64). Varkey foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4340/vf-parents-survey-18-single-pages-for-flipbook.pdf>
- Ventura, A., & Gomes, C. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes. In *International Perspectives on Education and Society* (s. 129–151). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022006](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022006)
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59–68. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5>
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: Kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis Scholae*, 7(1), 11–28. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.23>
- Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2018). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18* (s. 59). Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-152&NazevSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-do-terciarniho->
- Vrtíšková, E. (2021). *Komparace komerčního a neplaceného doučování dobrovolníky*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Walterová, E. (2010). Bray, M.: Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring? *Orbis Scholae*, 4(3), 132–134. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.117>
- Watson, L. (2009). Private expectations and public schooling: The growth of private tutoring in Australia. In P. Jeffrey (Ed.), *Proceedings of the International Research Conference of the Australian Association for Research in Education 2008* (s. 1–15). Australian Association for Research in Education.
- Whitaker, B. (2009). *What's really wrong with the Middle East*. Saqi.
- White, G. W., Dymond, J., Chacko, E., & Bradshaw, M. (2011). *Essentials of world regional geography* (2nd ed). McGraw-Hill.
- Wiseman, A. W. (2021). Does inequality stay in the shadow? The cross-national effects of educational equity on private tutoring and student achievement. *International Journal of Educational Research*, 109, 101808. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101808>
- World Bank. (2012). *The Status of the Education Sector in Sudan*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8857-0>
- Wright, E., Lee, M., & Feng, S. (2018). Shadowing the international baccalaureate: Private supplementary tutoring for the diploma programme in China. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(2), 127–143. <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9221-3>

- Yak Deng, V. A. (2018). *Recognition and implementation of the right to education: A critical analysis of South Sudan* [University of Nairobi].  
[http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/105729/Yak%20Deng%20VA\\_Recognition%20and%20Implementation%20of%20the%20Right%20to%20Education-%20a%20Critical%20Analysis%20of%20South%20Sudan.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/105729/Yak%20Deng%20VA_Recognition%20and%20Implementation%20of%20the%20Right%20to%20Education-%20a%20Critical%20Analysis%20of%20South%20Sudan.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Yamato, Y., & Zhang, W. (2017). Changing schooling, changing shadow: Shapes and functions of juku in Japan. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 329–343.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1345719>
- Yikealo, D., Hasan, M., Simon, T., Ghebretinsae, O., Mekonnen, N., Mengisteab, Y., Amlesom, M., Yohannes, D., Solomon, F., Ghebrehiwet, R., Tareke, W., Fessehaye, H., & Eskelä-Haapanen, S. (2017). Parental involvement in children’s literacy and numeracy skill acquisition. In Y. M. Asfaha, A. Belay, S. Eskelä-Haapanen, & M. Leskinen (Ed.), *Educational reflections from Eritrea learning for all: Eritrea–Finland collaboration project in higher education (2015–2017)* (s. 114–131). Jyväskylä University Printing House.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56236/ELFA.pdf?sequence=1#page=144>
- Yoon, H. Y. (2003). *Competition to enter a better school and private tutoring*. KDI School working paper series.
- Yu, H., & Ding, X. (2011). How to get out of the prisoners’ dilemma: Educational resource allocation and private tutoring. *Frontiers of Education in China*, 6(2), 279–292.  
<https://doi.org/10.1007/s11516-011-0132-4>
- Yung, K. W. H. (2020). Investing in English private tutoring to move socially upward: A narrative inquiry of an underprivileged student in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 872–885.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1660667>
- Yung, K. W.-H. (2019). Learning, teaching, and researching in shadow education in Hong Kong: An autobiographical narrative inquiry. *ECNU Review of Education*, 2(1), 64–76. <https://doi.org/10.1177/2096531119840871>
- Yung, K. W.-H. (2020). Comparing the effectiveness of cram school tutors and schoolteachers: A critical analysis of students’ perceptions. *International Journal of Educational Development*, 72, 102141.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102141>
- Zaller, J. (2003). A new standard of news quality: Burglar alarms for the monitorial citizen. *Political Communication*, 20(2), 109–130.  
<https://doi.org/10.1080/10584600390211136>
- Zambeta, E. (2014). Education and social solidarity in times of crisis: The case of voluntary shadow education in Greece. *Education Inquiry*, 5(1), 24058.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v5.24058>
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students’ perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 495–509.  
<https://doi.org/10.1007/s12564-013-9276-7>



- Zhang, E., & Liu, Y. (2022). Effects of private tutoring intervention on students' academic achievement: A systematic review based on a three-level meta-analysis model and robust variance estimation method. *International Journal of Educational Research*, *112*, 101949. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101949>
- Zhang, W. (2019). Regulating private tutoring in china: Uniform policies, diverse responses. *ECNU Review of Education*, *2*(1), 25–43. <https://doi.org/10.1177/2096531119840868>
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, *55*(3), 388–404. <https://doi.org/10.1111/ejed.12414>
- Zhang, W. (2021a). Modes and trajectories of shadow education in Denmark and China: Fieldwork reflections by a comparativist. *ECNU Review of Education*, *209653112110420*. <https://doi.org/10.1177/20965311211042026>
- Zhang, W. (2021b). *Non-state actors in education: The nature, dynamics and regulatory implications of private supplementary tutoring* (Global Education Monitoring Report, s. 110). UNESCO.
- Zhang, W., & Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, *12*(1), 83–106.
- Zhang, W., & Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: Public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, *32*(1), 63–81. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219769>
- Zhang, W., & Bray, M. (2019). Mapping and analyzing private supplementary tutoring: Approaches and themes. *ECNU Review of Education*, *2*(1), 3–6. <https://doi.org/10.1177/2096531119840865>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, *55*(3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>
- Zhang, W., & Yamato, Y. (2018). Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring. In J. Chi-Kin Lee & K. Kennedy (Ed.), *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia* (1. vyd., s. 323–332). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315694382>
- Zhang, Y., Ma, X., & Wang, L. (2020). The determinants of private tutoring participation for mathematics in China: Focusing on the role of student metacognition. *Frontiers in Psychology*, *11*, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00603>
- Zwier, D., Geven, S., & van de Werfhorst, H. G. (2020). Social inequality in shadow education: The role of high-stakes testing. *International Journal of Comparative Sociology*, *61*(6), 412–440. <https://doi.org/10.1177/0020715220984500>

## Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1 Charakteristika podkladových výzkumných šetření .....	11
Tabulka 2 Bližší pohled na studie o stínovém vzdělávání indexované ve SCOPUS (nejčastější autoři studií, jazyky a publikační platformy) .....	25
Tabulka 3 Země s největším pokrytím ve SCOPUS .....	27
Tabulka 4 Výsledky vybraných blízkovýchodních a severoafrických zemí v šetření PISA 2018 (srovnání s ČR).....	61
Tabulka 5 Výsledky vybraných jihovýchodoasijských zemí v šetření PISA 2018 (srovnání s ČR).....	75
Tabulka 6 Výsledky vybraných zemí v Oceánii v PISA 2018.....	82
Tabulka 7 Výsledky východoasijských zemí a ekonomik v šetření PISA 2018 (srovnání s ČR) .....	87
Tabulka 8 Výsledky vybraných latinskoamerických zemí v PISA 2018.....	98
Tabulka 9 Výsledky severoamerických zemí v PISA 2018.....	103
Tabulka 10 Výsledky Ruska a vybraných asijských postsocialistických zemí v PISA 2018	111
Tabulka 11 Výsledky vybraných evropských zemí v PISA 2018.....	118
Tabulka 12 Strategie využívání stínového vzdělávání .....	128
Tabulka 13 Využívání stínového vzdělávání v jednotlivých předmětech.....	140
Tabulka 14 Typy poskytovatelů soukromých hodin doučování .....	143
Tabulka 15 Množství doučujících registrovaných na portálu www.naucim.cz ve vztahu k potenciálnímu počtu žáků v regionu .....	147
Tabulka 16 Regionální rozdíly v nabídce přípravných kurzů víceletých gymnázií.....	149
Tabulka 17 Cena za hodinu individuálního doučování v jednotlivých předmětech .....	150
Tabulka 18 Rizika a přínosy spolupráce školy a poskytovatelů stínového vzdělávání z pohledu vedení škol.....	155
Tabulka 19 Charakteristiky stínového vzdělávání ve světových regionech.....	161
Obrázek 1 Stínové vzdělávání a jeho subkategorie podle Malika (2017).....	17
Obrázek 2 Diverzita stínového vzdělávání a jeho poskytování .....	18
Obrázek 3 Pojetí stínového vzdělávání v této monografii .....	22
Graf 4 Vývoj počtu studií o stínovém vzdělávání v databázi SCOPUS .....	24
Obrázek 5 Výzkumné nálezy o stínovém vzdělávání v Evropě.....	28

Obrázek 6 Rámec pro analýzy ve srovnávací pedagogice .....	44
Obrázek 7 Schematické vyjádření komparativní studie s ústřední lokací.....	45
Obrázek 8 Světové regiony .....	48
Obrázek 9 Schematické znázornění komparativní studie stínového vzdělávání ve světě.....	50
Obrázek 10 Subsaharská Afrika .....	52
Obrázek 11 Severní Afrika a Jihozápadní Asie (Blízký východ) .....	59
Obrázek 12 Jižní Asie .....	67
Obrázek 13 Jihovýchodní Asie .....	73
Obrázek 14 Vztahy mezi školním vzděláváním a soukromým doučováním .....	79
Obrázek 15 Oceánie .....	81
Obrázek 16 Východní Asie .....	86
Obrázek 17 Příklad reklamy na stínové vzdělávání, Hongkong .....	91
Obrázek 18 Latinská Amerika a Karibik.....	95
Obrázek 19 Severní Amerika .....	102
Obrázek 20 Počet doučovacích center v poměru k počtu žáků v primárním a sekundárním vzdělávání v USA.....	105
Obrázek 21 Rusko a post-socialistické země v Asii .....	108
Obrázek 22 Evropa.....	115
Obrázek 23 Využívání soukromého doučování v různých vzdělávacích drahách nižšího sekundárního vzdělávání .....	138
Obrázek 24 Využití soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících maturitního studia .....	139
Obrázek 25 Intenzita doučování na nižším sekundárním stupni .....	141
Obrázek 26 Individuální doučující v jednotlivých regionech ČR (situace ve školním roce 2014/2015 podle portálu naucim.cz) .....	146
Obrázek 27 Přípravné kurzy víceletých gymnázií (školní rok 2018/2019) .....	148
Obrázek 28 Průměrná inzerovaná cena doučování v regionech České republiky (portál naucim.cz, data z roku 2014/2015) .....	150

## Příloha

### Stínové vzdělávání v jednotlivých zemích světových regionů

<b>Subsaharská Afrika</b>	
<b>Angola</b>	Podle studie Chiongy (2019, s. 90) na 8513 žácích v 11. a 12. ročníku v provinciích Luanda, Benguela a Huambo využilo soukromé doučování někdy během svého studia 7991 dotázaných, tedy 93,8 % (data pocházejí z roku 2015).
<b>Benin</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 36 % žáků 6. ročníků (38 % dívek a 34 % chlapců). Několik dalších studií se zabývalo obecně podporou a doučováním žáků (Houessou, 2014; Napporn & Baba-Moussa, 2013), nicméně na placené stínové vzdělávání se zaměřovaly spíše implicitně (bylo zahrnuto pod podporu ze strany školy a rodiny).
<b>Botswana</b>	Zatímco ještě v roce 2007 ukázala data projektu Konsorcia Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání SACMEQ (Paviot, 2010) na reprezentativním vzorku žáků 6. ročníku pouze 5,9 %, v návazném šetření z roku 2015 to bylo už 34,5 % botswanských žáků (Chabaditsile et al., 2018).
<b>Burkina Faso</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 26 % žáků 6. ročníků (29 % dívek a 24 % chlapců). Podle malé studie na vzorku 177 žáků v posledních třech ročnících základního vzdělávání ve městě Ouagadougou v Burkině Faso využívalo soukromé doučování, ať už doma, nebo v prostorách školy, 46 % žáků (Ouattara, 2016, s. 204)
<b>Burundi</b>	Empirické studie o míře rozšíření stínového vzdělávání nebylo možné dohledat. Nicméně v roce 2017 burundská vláda vydala dekret, který zakazoval školám a učitelům účtovat dodatečné poplatky za organizování dalšího vzdělávání žáků po skončení běžné školní výuky. Tyto hodiny mají být pro burundské žáky zcela zdarma (Ishimwe, 2017).
<b>Čad</b>	Podle mezinárodního komparativního výzkumu ve frankofonních zemích Afriky PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la CONFEMEN) provedeného na reprezentativním vzorku žáků 6. ročníku (na konci primárního vzdělávání) využilo nějakou formu stínového vzdělávání 12 % žáků (Bennell, 2022).
<b>Demokratická republika Kongo</b>	–
<b>Džibutsko</b>	–
<b>Eritrea</b>	Sonda provedená na malém vzorku rodičů (n = 153) z hlavního města Asmary se týkala jejich zapojení do vzdělávání jejich dětí. Pro pomoc s úkoly z matematiky soukromého doučujícího zajistilo jen mizivé procento (1,3 %, n = 2) dotázaných rodičů (Yikealo et al., 2017, s. 124). Šetření nicméně nezjišťovalo, do jaké míry rodiče zajišťují soukromého doučujícího z jiných důvodů. Sium Mengesha (2019) provedl kvantitativní šetření mezi 402 žáky 8. tříd z osmi eritrejských škol ve dvou regionech (Gash Barka a Maekel). Zjistil, že v urbanizovaném regionu Maekel využilo během svého studia v nižším sekundárním vzdělávání 56 % žáků, v méně urbanizovaném regionu Gash Barka to bylo pouze 49 % (vlastní výpočty na základě dat poskytnutých T. Siumem Mengeshou).
<b>Etiopie</b>	Melese a Abebe (2017, s. 633–634) se dotazovali 866 žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání v pěti etiopských regionech (rozvinutých i méně rozvinutých). Na otázku, zda někdy využili během studia soukromé doučování, odpovědělo kladně 67 % z nich. V téměř třetině případů šlo o učitele z běžných škol, ve čtvrtině případů pak o vysokoškolské studenty.
<b>Gabon</b>	–
<b>Gambie</b>	Spolehlivá kvantitativní data o míře rozšíření stínového vzdělávání nejsou dostupná. Kingová (2012, s. 34–35) mapovala fenomén kvalitativně pomocí fenomenologického

	přístupu. Potvrzuje charakter a podobu stínového vzdělávání typické pro daný region, tzn. v městských oblastech bují vzdělávací firmy (často vlastněné zahraničními vlastníky) po boku „tradičnějších“ subjektů – učitelů ze škol, kteří jsou dominantními poskytovateli zejména ve vesnických oblastech.
<b>Ghana</b>	Studie provedená na reprezentativním vzorku 2 095 ghanských domácností (Ansong et al., 2023) zjistila, že nějakou formu placeného soukromého doučování využívá přibližně 32 % žáků.
<b>Guinea</b>	Starší studie Tembena et al. (1997, cit. v Bray, 1999, s. 24) na vzorku žáků 6. ročníku ze dvou městských a dvou vesnických škol zjistila devatenáctiprocentní prevalenci soukromého doučování.
<b>Guinea-Bissau</b>	–
<b>Jižní Afrika</b>	V Jižní Africe došlo podle studií Konsorcia Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání (SACMEQ) k výraznému nárůstu prevalence stínového vzdělávání mezi lety 2007 a 2013, a sice z 4% na 29 % (Bray, 2021a, s. 17).
<b>Jižní Súdán</b>	Informace o kvantitativním rozšíření stínového vzdělávání nejsou dostupné. Yak Denková (2018, s. 35) nicméně informuje o rozsáhlé míře korupce ve vzdělávacím systému v Jižním Súdánu, která zahrnuje kromě úplatků, krádeží vybavení škol, nepotismu v přijímání učitelů do zaměstnání či rozkrádání školních grantů také značné rozšíření poskytování stínového vzdělávání učители namísto poskytování kvalitního povinného vzdělávání.
<b>Kamerun</b>	Kvalita formálního vzdělávání v Kamerunu značně trpí v důsledku občanské války trvající od roku 2017 (tzv. anglogonní krize). Takambou (2019) popisuje případ tří dívek ve věku šest až dvanáct let, které v důsledku tohoto konfliktu tři roky nenavštěvovaly školu. Podle jejich matky je placení za soukromé doučování „jediným způsobem, jak zajistit jejich budoucnost“. Po zaplacení za soukromou výuku jejich rodině nezbyvá moc peněz na další výdaje. Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 37 % žáků 6. ročníků (38 % dívek a 36 % chlapců).
<b>Kapverdy</b>	–
<b>Keňa</b>	Již v 90. letech upozornili Eisemon a Schwille (1991, s. 33) na to, že „soukromé doučování je významným zdrojem příjmu pro mnoho učitelů.“. Podle studie Getangeho a Obarové (2016) provedené na vzorku 467 žáků v nižším sekundárním vzdělávání náhodně vybraných ze 31 škol v regionu Awendo je placené soukromé doučování všudypřítomné. Jeho využívání během studia potvrdilo 83 % dotázaných žáků, ve více než polovině případů (52 %) šlo o soukromé doučování v prostorách školy.
<b>Komory</b>	–
<b>Lesotho</b>	Kvantitativní data o rozšíření soukromého doučování nejsou dostupná. Mathunyaová (2023) se v malé kvalitativní sondě dotazovala pěti lesothských učitelů-doučujících v matematice, kteří jako poskytovatelé stínového vzdělávání potvrdili jeho značnou rozšířenost, a v rozhovorech také zmiňovali nízké platové ohodnocení, kvůli kterému si přivydělávali soukromými hodinami.
<b>Libérie</b>	V důsledku dlouhotrvajících občanských válek a politické nestability žije velké množství populace ve velké míře chudoby, což omezuje rozvoj trhu se soukromým doučováním (UNESCO, 2021a). Empirická šetření ale nejsou k dispozici.
<b>Madagaskar</b>	Kvantitativní data o rozšíření stínového vzdělávání sice nejsou k dispozici, nicméně dle dostupných informací se jedná o značně rozšířenou praxi zejména ze strany madagaskarských učitelů, kteří si přivydělávají k nízkým platům poskytováním soukromých hodin vlastním žákům. Podle zprávy Transparency International to ale zpravidla učitelé ani ředitelé nepovažují za problém, naopak je podle autorů zprávy takový systém „téměř povinný pro všechny žáky“ (Andriamahavonjy & Ravelo, 2009, s. 38)
<b>Malawi</b>	Data výzkumného projektu realizovaného Konsorciem Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání (SACMEQ) ukazují, že mezi lety 2007 a 2013 ke zvýšení podílu soukromě doučovaných žáků 6. ročníků z 4,5 % na 13,9 %. Výzkum se uskutečnil na reprezentativním vzorku žáků za použití stejných výzkumných nástrojů (Bray, 2021a, s. 17).
<b>Mali</b>	–

<b>Mauricius</b>	Podle dat výzkumného projektu Konsorcia Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání SACMEQ uskutečněného na reprezentativním vzorku žáků 6. ročníku došlo mezi lety 2007 a 2013 k zvýšení prevalence z 74,6 % na 81,4 % (souhrnně na základě zpráv SACMEQ Bray, 2021a, s. 17).
<b>Mauritánie</b>	–
<b>Mosambik</b>	Výzkumný projekt Konsorcia Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání SACMEQ zjistil, že mezi lety 2007 a 2013 došlo ke zvýšení podílu soukromě doučovaných žáků 6. ročníků z 10 a 21 % (Bray, 2021a, s. 17).
<b>Namibie</b>	Prevalence stínového vzdělávání je v Namibii poměrně malá, jak ukazují data Konsorcia Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání SACMEQ. Podle kvantitativních šetření na reprezentativních vzorcích žáků 6. ročníků využívalo soukromě doučování 2,9 % žáků v roce 2007, v roce 2013 došlo k nárůstu jen na 5,8 % (Bray, 2021a, s. 17).
<b>Niger</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 20 % žáků 6. ročníků (20 % dívek a 19 % chlapců).
<b>Nigérie</b>	Podle národní reprezentativní studie 4 268 domácností utratilo peníze v daném školním roce 2003/2004 za soukromé doučování 33,5 % domácností s nejméně jedním dítětem v primárním vzdělávání a 53 % domácností s dítětem v sekundárním vzdělávání (National Population Commission & ORC Macro, 2004, s. 92, 102).
<b>Pobřeží slonoviny</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 36 % žáků 6. ročníků (38 % dívek a 34 % chlapců). V kvalitativním výzkumu zaměřeném na to, jak rodiče (n = 17) podporují získávání základních dovedností a gramotností u svých dětí, se stínové vzdělávání ukázalo jako klíčový prvek jejich rodičovských strategií, a to zejména těch méně vzdělaných. Jimi dotázaní rodiče artikulovali různé důvody pro jejich zajištění, obecně je však považovali za nezbytné. Rodiče se navzájem také domlouvali na „společných nákupech“ doučování pro větší skupinu doučovaných (jejich dětí), aby ušetřili (Madaio et al., 2019).
<b>Republika Kongo</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 18 % žáků 6. ročníků (17 % dívek a 19 % chlapců).
<b>Rovníková Guinea</b>	–
<b>Senegal</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 42 % žáků 6. ročníků (43 % dívek a 41 % chlapců). Nedávný novinový článek informuje o dopisu ministra školství, v němž všem školám a učitelům důrazně připomíná platný zákaz poskytování placeného soukromého doučování ve veřejných školách. V článku jsou také citováni učitelé a ředitelé, kteří se zákazem nesouhlasí a argumentují například tím, že úroveň znalostí žáků je nízká a že žáci tyto dodatečné kurzy potřebují (Seneweb News, 2022).
<b>Seychely</b>	Výzkum Konsorcia Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání SACMEQ zjistil, že mezi žáky 6. ročníků využívalo soukromé doučování 13 % (v roce 2007), v návazném šetření v roce 2013 to bylo 20,8 % (Bray, 2021a, s. 17).
<b>Sierra Leone</b>	–
<b>Somálsko</b>	–
<b>Středoafriká republika</b>	–
<b>Svatá Helena</b>	–
<b>Svatý Tomáš a Princův ostrov</b>	–
<b>Svazijsko</b>	Ve Svazijsku bylo v opakovaném šetření SACMEQ (Konsorciem Jižní a Východní Afriky pro monitorování kvality vzdělávání) zjištěno, že v roce 2007 bylo soukromě

	doučováno 1 %, o šest let později už opakovaný výzkum uvádí 11 % žáků 6. ročníků (Bray, 2021a, s. 17).
<b>Tanzanie</b>	Podle reprezentativního šetření SACMEQ z roku 2007 (Paviot, 2010) uvedlo v dotazníkovém šetření 14,3 % žáků 6. ročníku, že využili soukromé doučování.
<b>Togo</b>	Podle dat z šetření PASEC (Programme d'analyse des systemes educatifs de la confemen) z roku 2014 (Bennell, 2022, s. 7) využilo soukromé doučování 29 % žáků 6. ročníků (30 % dívek a 27 % chlapců).
<b>Uganda</b>	Podle reprezentativního šetření SACMEQ z roku 2007 (Paviot, 2010) uvedlo v dotazníkovém šetření 25,1 % žáků 6. ročníku, že využili soukromé doučování.
<b>Zambie</b>	Podle reprezentativního šetření SACMEQ z roku 2007 (Paviot, 2010) uvedlo v dotazníkovém šetření 6,1 % žáků 6. ročníku, že využili soukromé doučování.
<b>Zimbabwe</b>	Podle reprezentativního šetření SACMEQ z roku 2007 (Paviot, 2010) uvedlo v dotazníkovém šetření 15,4 % žáků 6. ročníku, že využili soukromé doučování.
<b>Severní Afrika a Jihozápadní Asie (Blízký východ)</b>	
<b>Alžírsko</b>	Reprezentativní šetření týkající se míry rozšíření stínového vzdělávání v některém ze světových jazyků nebylo v době psaní knihy k dispozici. Jak ale uvádí Benamarová (2013), „soukromá výuka se postupně rozšiřuje ve všech předmětech a na všech úrovních vzdělávacího systému“ (s. 15), a to navzdory existenci institucionálního doučování (soutien scolaire) zdarma na půdě školy.
<b>Bahrajn</b>	Podle studie z roku 1994 (cit. podle Bray & Hajar, 2022b, s. 28) na vzorku 290 žáků ve 28 školách využilo soukromé doučování 69 % žáků (z toho 84 % na primárním stupni, 58 % na nižším sekundárním a 65 % ve vyšším sekundárním vzdělávání).
<b>Egypt</b>	Panelové šetření SYPE (Survey of Young People in Egypt) na reprezentativním vzorku více než 10 tisíc respondentů ve věku 10–29 let ukázalo, že s rostoucím věkem žáků a jejich postupem vzdělávacím systémem systematicky roste podíl soukromě doučovaných. Zatímco na primárním stupni vzdělávání využilo hodiny doučování 20 %, na nižším sekundárním to bylo již 33 % a ve vyšším sekundárním vzdělávání 66 % mladých Egyptanů a Egyptanek (Sieverding et al., 2019).
<b>Irák</b>	Podle studie z roku 2019/2020 (cit. Brayem a Hajarem, 2022b, s. 28) na náhodném vzorku 120 žáků na konci střední školy (11. ročník) ze čtyř škol využilo soukromé doučování během studia 70 % chlapců a 72 % dívek.
<b>Írán</b>	Shirbagi et al. (2019, s. 51) se dotazovali středoškolských žáků, rodičů a učitelů (celkem 900 respondentů, 300 z každé skupiny) ve městě Sanandadž na západě země. Více než tři z pěti žáků (61,3 %) uvedlo, že využilo soukromé doučování (v angličtině 32%, v matematice 30%, ve fyzice 17%, v chemii 11%, v arabštině přibližně 5%).
<b>Izrael</b>	Že je stínové vzdělávání rozšířené, o tom svědčí i titulky izraelského deníku Haaretz <i>Learning the Hard-cash Way: Israel's Multimillion Dollar Private-tutoring Industry</i> (Davidovich-Weisberg, 2013). Addi-Racahová (2019) shrnula data Národní autority pro měření a evaluaci ve vzdělávání, podle kterých využilo v roce 2016 nějaký druh soukromého doučování alespoň v jednom naukovém předmětu 42 % žáků 5. a 6. ročníků, 46 % žáků 7. až 9. ročníků a 45 % žáků 10. a 11. ročníků.
<b>Jemen</b>	Informace o rozsahu stínového vzdělávání nejsou k dispozici. Podle Braye a Hajara (2022b, s. 31) se nicméně na situaci v zemi negativně podepsala občanská válka a ekonomická krize, která posílila míru absencí učitelů ve školách a posun od osobního setkávání k online doučování.
<b>Jordánsko</b>	Podle reprezentativní studie Jordánského ministerstva školství (cit. v Ali, 2013, s. 110) z roku na vzorku 1 302 jordánských rodičů uvedlo 54 % z nich, že jejich dítě využívá nebo využilo soukromé doučování.
<b>Katar</b>	Katarské národní šetření z roku 2015 na vzorku 1 803 žáků ze 38 škol ukázalo, že 46 % žáků v 8. až 11. ročníku studia využívalo soukromé doučování (Al-Emadi et al., 2016, s. 21–22).
<b>Kuvajt</b>	Bray a Hajar (2022b, s. 29) uvádějí několik kuvajtských studií z let 1987 až 2012, podle kterých se míra doučování pohybuje mezi 44 % až 77 % žáků.
<b>Libanon</b>	Podle dat z reprezentativního šetření (n = 510) pobíralo soukromé hodiny v domácím prostředí 14,8 % žáků. Podle zjištění autorů studie byli tito žáci byli ve škole častěji šikanováni (Halabi et al., 2018).
<b>Libye</b>	–

<b>Maroko</b>	Rhazal et al. (2018) se dotazovali 297 žáků středních škol (vzorek byl reprezentativní pro žáky vzdělávající se ve veřejných i soukromých školách nacházejících se v městských oblastech). Soukromě doučováno bylo 85 % dotázaných žáků, přičemž více než 4 hodiny týdně doučování využívalo v některém naukovém předmětu 70 % dotázaných žáků.
<b>Omán</b>	Vládní zpráva z roku 2012 zmiňuje velký růst využívání stínového vzdělávání, a to zejména mezi žáky 10. a 11. ročníků, což je přičítáno rostoucí kupní síle domácností na poptávkové straně, a velkému množství zahraničních učitelů, kteří si chtějí přivydělat na straně nabídkové (Bray & Hajar, 2022b, s. 29).
<b>Saudská Arábie</b>	Podle Alotaibiho (2014, s. 79) je soukromé doučování „na vzestupu navzdory snahám vlády proti němu bojovat.“ Podle studie z roku 2013 (cit. Brayem a Hajarem, 2022b, s. 30) na vzorku 300 náhodně vybraných žáků z 30 dívčích škol uvedlo (po vyloučení 12 % chybějících odpovědí) 97 % respondentek, že soukromé doučování využilo.
<b>Spojené arabské emiráty</b>	Podle výzkumu Rochyové a Hameda (2018, s. 22) na reprezentativním vzorku 5 280 žáků v pátých (konec primárního) a devátých třídách (konec nižšího sekundárního vzdělávání) a v prvním a posledním ročníku středních škol a 3 929 rodičů těchto žáků uvedlo 27 % rodičů, že v r. 2017/2018 zaplatili svým dětem placenou extra výuku (doučování). Jen ve třetině případů bylo poskytováno doučujícími, kteří nebyli učitelé ze škol. O něco častější bylo doučování u chlapců (36 % u emirátské, 23 % chlapců jiné národnosti) oproti dívkám (30 % u dívek emirátské, 19 % u dívek jiné národnosti).
<b>Súdán</b>	K dispozici jsou omezená data o nabídkové straně. Světová banka (World Bank, 2012, s. 154) realizovala šetření mezi učiteli ve třech regionech Súdánu (Kassala, Severní Kordofan, Řeka Nil) a zjistila, že placené soukromé doučování nabízelo pravidelně 13 %, 17 % a 21 % učitelů.
<b>Sýrie</b>	Studie Ghanemové et al. (2021) na vzorku 377 rodičů žáků v nižším sekundárním vzdělávání v přístavním městě Lattakia poukázala na velkou míru rozšíření stínového vzdělávání (94,5 % rodičů potvrdilo, že svému dítěti či dětem zakoupilo, a to nejméně ve třech různých předmětech).
<b>Tunisko</b>	Podle studie Asociace pro ochranu spotřebitelů z roku 2008 (citovaná Akkarim, 2011, s. 51) uvedlo 73,2 % z celkového vzorku 250 tuniských domácností, že jejich děti využily soukromé doučování. Většina doučujících jsou učitelé ze škol. Ti podle Payeta (2006) běžně migrují do ekonomicky rozvinutějších oblastí Tuniska kvůli vyšším výdělkům (hodinové sazbě), což přispívá k vylidňování již tak znevýhodněných oblastí. Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 52,5 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Turecko</b>	Nedávná studie Özdereho (2021, s. 99) na vzorku 1 329 žáků pěti náhodně vybraných středních škol ve městě Urfa na jihu Turecka ukázala, že soukromé doučování v příslušném školním roce využívá téměř polovina respondentů (46,8 %). Nejčastěji šlo o žáky v přípravných doučovacích centrech, tzv. dersane (56 % doučovaných žáků), jiné formy doučování (např. individuální doučování) nebyly příliš běžné.
<b>Jižní Asie</b>	
<b>Afghánistán</b>	V Afghánistánu existuje stínové vzdělávání ve formě soukromých hodin i kurzů poskytovaných firmami. Hnutí Talibán zakázalo dívkám účast na školním vzdělávání i na soukromém doučování, nicméně v médiích hlavního proudu se objevily zprávy o tajných školách a soukromém doučování pro dívky např. (např. Raghavan, 2022; Saaying, 2022). Empirické výzkumné studie z Afghánistánu nicméně nejsou k dispozici.
<b>Bangladěš</b>	Podle dat získaných Bangladéšským statistickým úřadem na reprezentativním vzorku bangladéšských domácností v letech 2000, 2005 a 2010, z nichž se zaměřili jen na ty, v nichž alespoň jedno dítě navštěvovalo školu. Zjistili, že podíl těchto domácností, které uvedly nenulové výdaje na stínové vzdělávání, od roku 2000 setrval rostl, a to jak ve venkovských, tak i městských oblastech. Zatímco ještě v roce 2000 za soukromé doučování platilo 27,5 % domácností na venkově a 47,7 %, v roce 2010 už to na venkově bylo 53,9 % a ve městech 66,7 % domácností (Pallegedara & Mottaleb, 2018, s. 45).
<b>Bhútán</b>	Poskytování soukromého doučování učiteli bylo zakázáno poté, co Ministerstvo školství zjistilo, že většina škol (veřejných i soukromých) doučuje své žáky za úplatu po běžném vyučování. V návaznosti na to zavádí doučování zdarma (Seldon, 2020).



<b>Indie</b>	Národní statistický úřad Indie (National Statistical Office, 2020, s. 112–113) uvádí prevalenci 19,8 % žáků napříč všemi stupni studia od preprimárního po terciární s nejvyšší mírou participace na sekundární úrovni (30,2 %). Ve vesnických oblastech je prevalence nižší, podle dat z reprezentativního šetření v ekonomicky a vzdělanostně nejzaostalejších indických regionech (státech) Uttar Pradesh a Bihar ve 160 školách je využilo 22,6 % žáků ve věku 3 až 16 let (Aslam & Atherton, 2012, s. 142).
<b>Maledivy</b>	Ve své kvalitativní studii Mariya (2012, s. 57) píše, že „soukromé doučování se paralelně ke vzdělávacímu systému stalo integrální součástí Maledivské vzdělávací scény. Rodiče a žáci na všech úrovních jsou pod tlakem, aby využili soukromé doučování za účelem excelence u zkoušek.“ Konkrétní empirická kvantitativní data o jeho rozšíření nebylo možné získat, nicméně na základě kvalitativních dat lze usuzovat, že zdaleka nejde o marginální fenomén.
<b>Nepál</b>	Podle Subediho (2018, s. 29) je soukromé doučování v nepálské společnosti běžné a má dlouhou historii. Svě tvrzení nicméně neopírá o kvantitativní ani historické studie, a je tak založeno spíše na expertním úsudku.
<b>Pákistán</b>	Podle reprezentativního šetření z roku 2010 využívá placené doučování ve vesnických oblastech Pákistánu 16 % žáků ve věku 9 až 12 let a 20 % žáků ve věku 13 až 16 let (Aslam & Atherton, 2013).
<b>Srí Lanka</b>	Pallegedaraová (2012, s. 380) analyzovala data z reprezentativního národního šetření příjmů a výdajů domácností s potomky ve věku 6 až 21 let. Zatímco ještě v šetření v roce 1995 za soukromé doučování utrácelo 23,3 % domácností, o dekádu později v roce 2006 už to bylo 64 % srilanských domácností. Podle Pallegedaraové se tak během deseti let soukromé doučování transformovalo z „luxusního zboží“ na „zboží denní potřeby“, což přičítá zintenzivňující se míře sociální konkurence a také zlepšení ekonomické situace domácností, která umožňuje vyšší výdaje na soukromé doučování.
<b>Východní Asie</b>	
<b>Japonsko</b>	Podíly žáků navštěvujících tzv. <i>juku</i> (soukromá doučovací centra) v Japonsku v primárním vzdělávání představují 33,7 % dané věkové kohorty, v nižším sekundárním vzdělávání je to 58 % a ve vyšším sekundárním vzdělávání 29 %, přičemž je vyšší ve velkých městech – například v Tokyu jde o 51,6 % žáků 5. ročníků (Kimura, 2018)
<b>Tchaj-wan</b>	Podle dat z národního reprezentativního šetření Taiwan Education Panel Survey (TEPS) se využívání stínového vzdělávání žáky v sekundárním vzdělávání pohybuje mezi 50–68 % podle ročníku studia (Kao, 2021). V mnohem větší míře než na soukromé individuální hodiny doučování ale žáci docházejí do tzv. buxibanů, soukromých doučovacích center (Chang, 2019).
<b>Jižní Korea</b>	Výzkum stínového vzdělávání v Jižní Koreji má jednu z nejdélsích tradic, a to zejména kvůli značnému rozšíření stínového vzdělávání poskytovaného v tzv. hagwonech (doučovací centra specializovaná především na přípravu na přijímací zkoušky). Podle Korejského statistického úřadu (KOSIS, 2022) využilo v roce 2021 nějakou formu doučování (individuální, v malých skupinách, ve velkých skupinách, přes internet) až 61 % žáků v primárním, sekundárním i terciárním vzdělávání, přičemž 44,5 % žáků navštěvovalo hagwon.
<b>Severní Korea</b>	Nepřekvapí, že získat informace o stínovém vzdělávání ze Severní Koreji je obtížné, ostatně jako jakékoli jiné objektivní informace. Nezávislé empirické studie nejsou dostupné, nicméně Spezza (2021) uvádí, že „soukromé vzdělávání je zakázané, ale zároveň vysoce poptávané“. Týdeník <i>The Economist</i> zmiňuje studii Univerzity v Soulu, podle níž uvedla třetina ze 116 čerstvých uprchlíků ze Severní Koreji, že využili nějakou formu soukromého vzdělávání ( <i>The Economist</i> , 2019).
<b>Čína</b>	Celonárodní statistiky z šetření panelu domácností ukázaly, že soukromé doučování v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat využilo 24 % všech žáků v primárním i sekundárním vzdělávání. U žáků registrovaných k bydlení ve městech, se míra participace pohybovala kolem 47 % (Liu & Bray, 2017a). Ve velkoměstech, jako je Šanghaj, ale běžně participace dosahuje až 74 % žáků (Zhang & Bray, 2017).
<b>Hongkong</b>	Studie ze školního roku 2011/2012 zjistila, že na stínovém vzdělávání participovalo 53,8 % žáků na konci nižšího sekundárního vzdělávání (grade 9), a 71,8 % žáků na konci vyšší sekundárního vzdělávání (Zhan et al., 2013, s. 500).

<b>Jihovýchodní Asie</b>	
<b>Brunej</b>	V Bruneji není soukromé doučování nový fenomén a míra jeho využívání roste. Využívají ho spíše žáci slabí, kteří potřebují doplnit mezery ve znalostech (Len Gan & Shahrill, 2019). Kvantitativní studie, které by potvrzovaly expertní úsudek autorů zmíněné studie, nicméně nejsou k dispozici.
<b>Filipíny</b>	Na Filipínách provedený výzkum ukázal, že stínově se vzdělávalo 46,5 % žáků primárních a sekundárních škol nacházejících se ve střední části Filipín ve větších městech (de Castro & de Guzman, 2010).
<b>Indonésie</b>	Podle dat PISA 2012 navštěvovalo soukromé kurzy placené rodiči 79,4 % patnáctiletých žáků (Entrich, 2020 supplemental material).
<b>Kambodža</b>	Podle výzkumu Braye et al. (2018) využívá stínové vzdělávání 75 % žáků 9. tříd a 90 % žáků 12. tříd. K podobnému závěru pak došli také Marshall a Fukao (2019, s. 107) na reprezentativním vzorku žáků 8. tříd, z nichž 73 % uvedlo, že využili nějakou formu soukromého doučování během školního roku, nejčastěji v matematice (53 %), fyzice (38 %) a angličtině (35 %).
<b>Laos</b>	Podle dat z celonárodního šetření nabízí placené soukromé hodiny 5 % všech učitelů (H.-A. H. Dang & King, 2016).
<b>Malajsie</b>	Kennayathulaová (2013) analyzovala data z reprezentativního vzorku více než 14 tisíc malajských domácností z výzkumu jejich nákladů a výdajů z let 2004–2005. Ze 7242 domácností s nezaopatřenými dětmi jich 1455 (tedy jedna pětina) vykazala nějaké výdaje na soukromé doučování. Častěji ho využívaly domácnosti s vyššími příjmy, s větším počtem dětí a vzdělanějšími rodiči.
<b>Myanmar (Barma)</b>	Bray, Kwoová a Kobakhidzeová (2019, s. 41) realizovali výzkum na školách v Rangúnu a okolí a na vzorku žáků z osmi škol (celkem n = 1637) zjistili, že je v posledních dvanácti měsících využilo celkově 85 % žáků 9. a 11. ročníků.
<b>Singapur</b>	Stínové vzdělávání využívá 70 % žáků v primární škole, jak ukázal výzkum The Strait Times ve spolupráci s výzkumnou agenturou Nexus Link na reprezentativním vzorku 500 rodičů (Davie, 2015).
<b>Thajsko</b>	Podle dat PISA 2012 navštěvovalo soukromé kurzy placené rodiči 49,6 % patnáctiletých žáků (Entrich, 2020 supplemental material).
<b>Vietnam</b>	Podle dat PISA 2012 navštěvovalo soukromé kurzy placené rodiči 76,1 % patnáctiletých žáků (Entrich, 2020 supplemental material).
<b>Východní Timor</b>	–
<b>Latinská Amerika a Karibik</b>	
<b>Antigua a Barbuda</b>	Podle Stewartové a Tuitta (2014, cit. v Menefee & Bray, 2016, s. 14) na Antigui a Barbudě (stejně jako na Jamajce) “velký důraz na zkoušky ve vzdělávacím systému sytí poptávku po extra výuce.“
<b>Argentina</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 45,3 % žáků (Entrich, 2020). Ve výzkumu Cámarové et al. (2014)s se na přijímací zkoušky na vysoké školy v soukromém doučování připravovalo 36,4 % žáků (z celkového n = 360 vysokoškolských studentů prvního ročníku, kteří zpětně reportovali o svých zkušenostech na střední škole).
<b>Bahamy</b>	–
<b>Belize</b>	Nabízet doučování je podle Barrowa a Kentové (2015) pro učitele prvního stupně běžné nejen v Belize, ale obecně v anglofonních zemích Karibiku, jako strategie pomoci žákům se zvládnutím učiva. Ne vždy za to vybírají poplatek, zejména ne od žáků, kteří si nemohou dovolit jej uhradit (s. 13).
<b>Bolívie</b>	–
<b>Brazílie</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 49,2 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Čile</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 16,1 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Dominika</b>	–

<b>Dominikánská republika</b>	–
<b>Ekvádor</b>	–
<b>El Salvador</b>	–
<b>Grenada</b>	–
<b>Guatemala</b>	–
<b>Guyana</b>	–
<b>Haiti</b>	–
<b>Honduras</b>	–
<b>Jamajka</b>	Stewartová (2015) sebrala data od reprezentativního vzorku 1654 jamajských žáků v 11. ročníku (tj. v posledním ročníku střední školy) v celkem 62 školách. Soukromé hodiny využilo 90,3 % všech respondentů, naprostá většina (81,1 %) byla formou výuky ve větší skupině žáků, individuální doučování jeden na jednoho (5,7 %) bylo spíše marginální (s. 32).
<b>Kolumbie</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 47,3 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Kostarika</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 30,4 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Kuba</b>	Podle Dawley-Carrové (2021, s. 5) je zde poptávka zejména po stínovém vzdělávání v anglickém jazyce, dominantními poskytovateli jsou učitelé z běžných škol. Kvantitativní data o míře rozšíření stínového vzdělávání nejsou k dispozici.
<b>Mexiko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 24,5 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Nikaragua</b>	–
<b>Panama</b>	–
<b>Paraguay</b>	–
<b>Peru</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 36,5 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Surinam</b>	–
<b>Svatá Lucie</b>	–
<b>Svatý Kryštof a Nevis</b>	–
<b>Svatý Vincent a Grenadiny</b>	–
<b>Trinidad a Tobago</b>	Barrow a Lochan (2012) provedli dotazníkové šetření na nenáhodném vzorku 801 žáků v prvním ročníku nižší sekundární školy a dotazovali se na jejich zkušenosti s doučováním v primárním vzdělávání. Zjistili, že využívání soukromého doučování roste spolu s ročníkem (věkem), takže zatímco v první třídě využilo SD jen 5,7 % žáků v jejich vzorku, v páté třídě to bylo 88,2 %, což autoři připisují zejména přípravě na přijímací zkoušky do nižších sekundárních škol (Secondary entrance examinations). V 76,3 % případů doučování byl soukromým doučujícím přímo učitel žáka.
<b>Uruguay</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 33 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Venezuela</b>	–

<b>Oceánie</b>	
<b>Austrálie</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 9,5 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 18,3 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Mikronésie</b>	–
<b>Fidži</b>	–
<b>Kiribati</b>	–
<b>Marshallovy ostrovy</b>	–
<b>Nový Zéland</b>	V reprezentativním vzorku patnáctiletých žáků uvedlo 12,6 % z nich, že alespoň jednu hodinu týdně navštěvuje placené kurzy pořádané soukromou firmou. Pětina dotázaných minimálně jednu hodinu týdně pracovala s osobním doučujícím (bez rozlišení, zda šlo o doučování placené, či neplacené) (Entrich, 2020).
<b>Palau</b>	–
<b>Papua Nová Guinea</b>	–
<b>Samoa</b>	–
<b>Šalamounovy ostrovy</b>	–
<b>Tonga</b>	Na workshoppu ředitelů škol konaném v roce 2014 odhadovali účastníci míru využívání stínového vzdělávání na 40 % žáků (Menefee & Bray, 2015, s. 15).
<b>Tuvalu</b>	–
<b>Vanuatu</b>	–
<b>Severní Amerika</b>	
<b>Spojené státy americké</b>	Podle dat z PISA 2012 strávilo v nějaké formě doučování (placené či neplacené) alespoň jednu hodinu týdně přibližně 20 % patnáctiletých žáků (Entrich, 2020).
<b>Kanada</b>	Podle výsledků reprezentativní opakované studie v Ontariu uvedlo 25 % rodičů, že v posledních třech letech svým dětem zakoupili soukromé doučování (sběr dat se uskutečnil v roce 2017). Mezi lety 2002 a 2017 nedošlo v podílu rodičů vyhledávajících soukromé doučující k významným změnám, pohybovaly se mezi 23 % –35 % (Hart & Kempf, 2018, s. 13).
<b>Rusko a postsocialistické země v Asii</b>	
<b>Arménie</b>	Podle výzkumu Arménské pobočky Open Society Foundations využívalo soukromé doučování v roce 2012 více než 43 % všech žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání. Zatímco v prvním ročníku střední školy to bylo jen 18,2 %, v posledním ročníku až 60,3 %. Nejčastěji je využívali žáci v Jerevanu (56,2 %) v porovnání se zbytkem země (38,3 %) (Milovanovitch, 2017, s. 42).
<b>Ázerbájdžán</b>	V komparativním výzkumu Silove et al. (2006) patřil Ázerbájdžán k zemím s nejvyšší prevalencí soukromých hodin a kurzů, na kterých se v posledním ročníku střední školy podílelo více než 90 % žáků (přijatých na vysokou školu). Autoři kapitoly o Ázerbájdžánu tuto všudypřítomnost doučování označují za „epidemii“ (Silova & Kazimzade, 2006, s. 119).
<b>Gruzie</b>	Analýza dat TIMSS ukázala, že soukromé doučování využívá 33,3 % žáků 4. a 38,6 % žáků osmých ročníků (Kobakhidze, 2016), což není málo s ohledem na skutečnost, že tito žáci nemuseli skládat žádné externí zkoušky. Pro přípravu na vysokou školu pak stínové vzdělávání využívají až čtyři z pěti žáků (Matiashvili & Kutateladze, 2006).
<b>Kazachstán</b>	Podle dat PISA 2012 navštěvovalo placené kurzy (alespoň jednu hodinu týdně) 55,7 % patnáctiletých žáků, osobní doučování (bez rozlišení, zda bylo placené, či nikoliv) 69,5 % patnáctiletých (Entrich, 2020)

	Hajar a Abenova (2021) se dotazovali 144 studentů prvního ročníku prestižní kazašské univerzity a zjistili, že 60 % z nich využilo soukromé doučování během studia na střední škole.
<b>Kyrgyzstán</b>	Soukromé hodiny nebo kurzy využilo v poslední ročníku střední školy 52,5 % žáků (z celkového vzorku 1100 studentů prvního ročníku pěti vysokých škol (Bagdasarova & Ivanov, 2009, s. 130).
<b>Mongolsko</b>	Dongová et al. (2006) se dotazovali vzorku 1 476 studentů prvního ročníku vysokých škol na jejich retrospektivní zkušenosti se soukromým doučováním. Zjistili, že 70,7 % žáků v posledním ročníku střední školy využilo soukromé hodiny, kurzy nebo obě formy stínového vzdělávání. Poznávají, že je velmi obtížné získat validní data kvůli všudypřítomnému vnímání korupce se soukromým doučováním spojené.
<b>Rusko</b>	Podle studie realizované ve třech typově odlišných ruských regionech na vzorku žáků posledních ročníků středních škol (N = 2936) ve 127 školách, navštěvovalo v posledním ročníku střední školy soukromé hodiny nebo kurzy ruštiny 47,9 % respondentů, v případě matematiky to bylo 54,6 % dotázaných (Loyalka & Zakharov, 2016) Reprezentativní šetření Ruské akademie národního hospodářství a veřejné správy (RANEPa, 2020) zaměřené na způsoby zapojení rodičů do vzdělávání dětí uvádí, že v roce 2019 zajistilo svým dětem soukromé doučování mimo školu 26 % rodičů, za dodatečnou výuku ve škole zaplatilo 13 % ruských rodičů školáků a předškoláků (s. 5). Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 40,5 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Tádžikistán</b>	Kodirov a Amonov (2009) se dotazovali vzorku 999 studentů prvního ročníku vysokých škol na jejich retrospektivní zkušenosti se soukromým doučováním. Zjistili, že téměř dva ze tří žáků v posledním ročníku střední školy využili stínové vzdělávání – 27,6 % soukromé hodiny, 5,7 % navštěvovalo přípravné kurzy a 26,6 % využilo obě formy stínového vzdělávání.
<b>Turkmenistán</b>	–
<b>Uzbekistán</b>	Menší smíšená studie Khaydarova (2020) na vzorku 109 žáků gymnázií ukázala, že v posledních 12 měsících před sběrem dat využilo nějaký druh soukromého doučování 95 % dotázaných žáků.
<b>Evropa</b>	
<i>Západní Evropa</i>	
<b>Belgie</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 7,8 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Francie</b>	Podle dat Ministerstva školství (n = 29 502 žáků) bylo v roce 2011 soukromě doučováno 14,1 % žáků, ve stejném šetření o tři roky dříve to bylo 9,4 % (Galinié & Heim, 2016, s. 16). Relativně nízkou prevalenci potvrzují i data PISA 2012 (Entrich, 2020), podle kterých využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 9,8 % žáků.
<b>Irsko</b>	McCoyová a Byrneová (2022) analyzovaly data z longitudinální studie The Growing Up in Ireland. Zjistily, že v posledním ročníku střední školy využívalo stínové vzdělávání 60 % z nich.
<b>Lucembursko</b>	Starší studie na 907 žácích ze čtyř středních škol ukázala, že 52 % dotázaných někdy během svého studia využila soukromé doučování, v době sběru dat využívalo soukromé doučování 23 % dotázaných (Mischó & Haag, 2002).
<b>Lichtenštejnsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně 6,9 % žáků (Entrich, 2020).
<b>Německo</b>	Entrich a Lauterbach (2020) na datech z dlouhodobého šetření German Life Courses into Early Adulthood (LifE) doložili v čase se zvyšující poptávka po stínovém vzdělávání. V roce 2015 je využívalo přibližně 40 % chlapců a dívek.
<b>Nizozemí</b>	Podle dat z národně-reprezentativního šetření využilo soukromé doučování ve školním roce 2013/2014 celkem 32 % žáků v posledním ročníku středních škol (Jansen et al., 2023).
<b>Rakousko</b>	Celonárodní šetření Pracovní komory (Arbeitskammer) realizované soukromou výzkumnou agenturou na reprezentativním vzorku 5 113 žáků a 3 367 domácností ukázalo, že placené doučování využívá přibližně 17 % žáků v primárním a

	sekundárním vzdělávání (data za roky 2020, 2021 a 2022). Nejčastější je přítom na gymnáziích – na nižším stupni jde o 19 % žáků, na vyšším stupni gymnázia dokonce o 31 %. Mezi nejčastěji doučované předměty pak patří matematika (63 % všeho soukromého doučování), němčina (27 %) a cizí jazyk (26 %). Většina rodičů pak souhlasila s tvrzením, že po absolvování doučování je pro jejich dítě příslušný školní předmět snazší (Aichholzer, 2022).
<b>Švýcarsko</b>	Podle národní švýcarské studie rozšiřující data PISA 2009 využívalo placené doučování 30 % švýcarských žáků v 8. a 9. ročníku (Hof & Wolter, 2012, s. 7).
<b>Velká Británie</b>	Reprezentativní šetření v Anglii a Walesu z roku 2018 na 2 381 žácích ve věku 11–16 let zjistilo, že soukromé doučování využilo 27 % respondentů (Sutton Trust, 2018).
<i>Jižní Evropa</i>	
<b>Andorra</b>	–
<b>Itálie</b>	Podle Campaniové (2013, s. 123) má stínové vzdělávání dlouhou tradici zejména formou soukromých hodin, podle jejího odhadu je využívá nejméně 40 % žáků. Výzkum PISA 2012 nicméně ukazuje nižší míru rozšíření, podle dat z tohoto výzkumu využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 14,2 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 31,7 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Kypr</b>	Lamprianou a Lamprianou (2013, s. 40) analyzovali data z šetření domácností z let 2003 a 2009. Omezili se na domácnosti s dětmi ve věku od 6 do 18 let a zjistili, že ve vlně z roku 2003 zakoupilo soukromé doučování 74 % z nich, v roce 2009 to bylo o šest procentních bodů více (80 %).
<b>Malta</b>	Buhagiar a Chetcutiová (2013) uvádějí, že stínové vzdělávání na Maltě má dlouhou historii a je extrémně rozšířené.
<b>Monako</b>	–
<b>Portugalsko</b>	Stínovému vzdělávání se komplexně věnoval projekt XPlika, jehož výsledky shrnují Neto-Mendes et al. (2013, s. 155). V jejich opakovaném šetření na vzorku přibližně 500 žáků v každém roce (2004, 2005 a 2006) uvedlo více než polovina z dotázaných (56 %, 58 % a 54 %), že byli soukromě doučováni, a to nejčastěji (ve více než třech čtvrtinách případů) v matematice.
<b>Řecko</b>	Psacharopoulos a Papakontantinou (2005) analyzovali data z reprezentativního šetření mezi více než 3 000 studenty prvních ročníků. Ukázalo se, že 84 % z nich pro přípravu na přijímací zkoušky navštěvovalo placený kurz, 50 % využilo soukromé hodiny doučování. Mnoho z nich dále také pokračovalo ve stínovém vzdělávání i během studia na vysoké škole.
<b>San Marino</b>	–
<b>Španělsko</b>	Runte-Geidelová and Marzová (2015) odkazují na několik studií z 90. let, podle kterých využívalo soukromé doučování přibližně 10 % žáků v primárním a 36 % žáků v sekundárním vzdělávání. V jejich analýze dat PISA 2009 pak uvádějí, že nějakou formu doučování (avšak bez rozlišení, zda placeného, či neplaceného) využívá 63 % patnáctiletých. Data z PISA 2012 toto částečně rozlišují, neboť zjišťují samostatně účast na soukromých placených kurzech (ve Španělsku 40 % patnáctiletých navštěvovalo takový kurz alespoň jednu hodinu týdně), a individuální či skupinové doučování bez rozdílu z hlediska plateb, kterého se účastnilo 23,6 % patnáctiletých Španělů a Španělek (Entrich, 2020).
<b>Vatikán</b>	–
<i>Severní Evropa</i>	
<b>Dánsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 7,7 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 10,1 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Finsko</b>	Na nižším sekundárním stupni ve Finsku je soukromé doučování marginální, podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 6,8 % žáků (Entrich, 2020). Nicméně přijetí na univerzitu je ve Finsku u některých oborů spojeno s náročnými přijímacími zkouškami. Podle

	reprezentativního šetření Kosunenové et al. (2020) se na ně v soukromých kurzech připravovalo 28,8 % studentů prvních ročníků univerzit, přičemž 71 % využilo kurz nabízený přímo univerzitou, na které v době šetření studovali (celkový vzorek n = 2 969 studentů).
<b>Island</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 8,3 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 20,2 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Norsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 4,3 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 7,5 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Švédsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 7,6 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 9,6 % patnáctiletých (Entrich, 2020). Podle Hallsénové a Karlssonové (2019) má sice stínové vzdělávání v Švédsku jen krátkou historii a malou tradici, a důsledku toho také není tak rozšířené jako v jiných částech světa, nicméně i to se v současné době mění, mimo jiné kvůli způsobům, jak poskytovatelé komunikují své služby směrem k rodičům.
<i>Východní Evropa</i>	
<b>Albánie</b>	–
<b>Bělorusko</b>	Empirická data o poptávce po doučování nejsou k dispozici. Primárními poskytovateli se zdají být učitelé. Abbotová a Wallace (2010, s. 660) zmiňují případ Běloruského učitele, který bojuje o důstojné živobytí také poskytováním soukromých hodin.
<b>Bosna a Hercegovina</b>	Ze vzorku 972 studentů prvních ročníků vysokých škol uvedlo 32 % z nich, že během posledního ročníku střední školy využilo soukromé hodiny, častěji dívky a děti vzdělanějších rodičů. Více než dvě třetiny z těchto soukromých hodin poskytovali učitelé (Husremović & Trbić, 2006, s. 148,151).
<b>Bulharsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 43,7 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 40,4 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Česká republika</b>	Viz kapitola 3.
<b>Černá Hora</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 33,7 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 49,6 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Chorvatsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 14,2 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 39,4 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Estonsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 20,2 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 23,7 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Kosovo</b>	–
<b>Litva</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 19,3 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 26,9 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Lotyšsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 35 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 30,7 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Maďarsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 11,9 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 41 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Moldavsko</b>	–
<b>Polsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 23,6 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 42,3 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Rumunsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 40,5 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 48,2 % patnáctiletých (Entrich, 2020).

<b>Severní Makedonie</b>	–
<b>Slovensko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 18,6 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 23,1 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Slovinsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 18,3 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 27,4 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Srbsko</b>	Podle dat PISA 2012 využilo placené kurzy poskytované soukromými firmami alespoň jednu hodinu týdně pouze 23,7 % žáků, individuální doučování (bez rozlišení, zda je placené, či nikoli) 46,9 % patnáctiletých (Entrich, 2020).
<b>Ukrajina</b>	Studie Centra pro společenský výzkum (CEDOS) na reprezentativním výběru studentů vysokých škol (n=831) ukázala, že při přípravě na přijímací zkoušky využilo stínové vzdělávání 46 % z nich. Častěji je využívali žáci s dobrými školními výsledky (Kohut et al., 2016).

Poznámka: symbol „–“ znamená, že empirické studie dokládající rozsah či další charakteristiky stínového vzdělávání, nebo alespoň anekdotické důkazy či mediální zprávy o stínovém vzdělávání nebyly pro uvedenou zemi nalezeny.