

Nadaní a škola ve výsledcích výzkumu PISA-2000

Zdeněk Frynta

J. Á. Komenský zdůrazňuje význam dialektiky, logiky pro výuku dospívajících žáků od dvanácti let na školách, jimž říká gymnázium (Komenský, 1954). (uvV nich ať nastoupí svůj úkol rozum a bedlivým pozorováním ať všecko srovnává mezi sebou a rozvažuje, aby dokonale poznal vzájemný poměr věcí; to přivede k pravému porozumění věcí a k soudnosti o nich. – Didaktika, kap. XXVIIa dále kap. XXX)

A podle Komenského se i u nás, podobně jako v jiných zemích, učilo na školách oddělených podle stupně vzdělávání až do padesátých let minulého století. Logické myšlení se dříve – i bez pouček formální logiky – pěstovalo nejen v matematice a při výuce jazyků. Mnozí učitelé dějepisu vedli žáky k tomu, jak odvozovat vývoj historických událostí na základě logických úvah, do nichž byli žáci přímo vtahováni. Kladly se otázky, hledalo se řešení. Učebnice byly útlé, učitel (profesor) měl možnost a schopnost vložit do výuky svou osobnost v plné míře a výuku přizpůsobit. Látka se opakovala, byl čas na dotazy, připouštěla se různá řešení. Neustálý bezprostřední kontakt a dialog učitel–žák vedl k tomu, že učitel mohl dobře poznat osobnost svých svěřenců, jejich schopnosti a možnosti i problémy. Na druhé straně žák mohl svou osobnost projevit, a to nejrůznějšími způsoby. Tak se například stávalo i na obecné škole, že žák, který byl daleko napřed v matematice, byl poslán na hodinu matematiky do třídy o dva stupně vyšší, aby tam řešil náročnější úkol. Učebnice se neměnily, předávaly se mladším a byly jen jakousi pojistkou, protože výklad učitele a opakování látky zcela stačilo, a to i na gymnáziu. V dobách, kdy na vesnické škole byla jen jednotřídka nebo dvou-třídka, byl individuální přístup učitele k žákovi nezbytnou, i když nelehkou samozřejmostí. A často byl takový učitel i poslem kultury a vzdělanosti pro celou obec. To vše kladlo vysoké nároky na schopnosti učitele, jeho nadání, jeho oddanost učitelskému povolání.

Násilným zavedením osmiletky a následně devítiletky – „stejně vzdělávání všem“ – v padesátých letech 20. století se postupně vše změnilo a vzdělání od škol J. Á. Komenského. Nositelem těchto změn se staly pedagogické fakulty, krátce před tím zřízené z Učitelských ústavů, které postupně převzaly hlavní úlohu ve vzdělávání učitelů všech stupňů a mají ji dosud. Změny tehdy probíhaly pomalu, protože dobré návyky učitelů či profesorů přetrvávaly až do nástupu nové generace učitelů vychované pro jednotné vzdělávání v novém politickém pojetí. Zvětšil se rozsah vyučované látky, aby se též naplnilo heslo: „Každý dělník inženýrem.“ Několik školských reforem se marně poku-

silo neblahé důsledky napravit. Výsledek byl opačný. Největší úpadek našich škol nastal v sedmdesátých letech, v době „normalizace“. Mnozí nejspokojnější museli odejít, „zasloužilí“ zaujali významná místa.

To bylo důvodem, proč počátkem devadesátých let, kdy se vrátila svoboda, byly z iniciativy osvěcených pedagogů založeny alternativní základní školy, byla obnovena gymnázia od jedenácti let; ovšem pod přísným dohledem ministerstva školství a jeho inspekčních orgánů. Ale tyto školy jsou jen zrnka v písku a nad jejich osudem je stále otazník. V plném rozsahu přežívá jako základní systém školství jednotné vzdělávání na devítiletce s navazujícími středními školami, včetně čtyřletých gymnázií; systém, jaký byl z ideologických důvodů vytvořen před půl stoletím, se všemi negativními důsledky zvláště pro nadané, ale i pro zaostávající, a ke škodě celé společnosti. Princip sociální spravedlnosti, „rovnosti“, tedy „stejný přístup ke vzdělání všem“ byl a je dosud u nás zaměněn za „stejný způsob vzdělávání všem“. V tom je naprostá odlišnost způsobu vzdělávání od Komenského školy obecné a zvláště v jeho návazném gymnáziu, charakterizovaných individuálním přístupem k žákovi, jak popisuje ve svém zmíněném díle. Země EU, které ctí tuto jeho po staletí osvědčenou moudrost, pro tento tzv. první i druhý stupeň vzdělávání mají zcela oddělené školy (primary school, secondary school). A druhý stupeň naší jednotné školy je mnohde nazýván gymnáziem. Publikace Evropské komise EU „Key Data on Education in Europe 1999/2000“ i nové vydání z r. 2002 to dokumentují (Key Data . . . , 2002). Výjimkou s jednotnou školou je kromě Portugalska několik severovýchodních států. Ty však koncem minulého století většinou provedly reformu ve prospěch vzdělávání všech i vzdělávání mimořádně nadaných, kterému je v posledních desetiletích věnována stále rostoucí pozornost v Evropě (Frynta, 2002) i na všech kontinentech, dnes už včetně rozvíjejících se států Afriky. Švédská Grundskola, rozdělená na dva stupně, podobně jako naše devítiletka, je však od ní nahony vzdálena, a to způsobem vzdělávání (doškolení učitelů), velkou samostatností škol; změnami, které následovaly po velmi kritických závěrech rozsáhlého výzkumu na švédských školách v devadesátých letech (Persson, 1998). Vzdělávací systém ve Finsku dává velkou svobodu školám, učitelům (profesorům) i žákům. Není to ministerstvo školství, orgán politický, ale národní ředitelství pro vzdělávání, které určuje programy vzdělávání v hlavních směrech; jednotlivé školy navíc mají svůj vlastní projekt vzdělávání. Vysoká úroveň přípravy učitelů, počet žáků ve třídě (okolo dvaceti) má též vliv na pozitivní postoj ke škole, stejně jako další faktory historické (Chavron, 2002). Velké změny ve školství, podpora nadaným, proběhly, podobně jako ve Finsku, i na Islandu (Freeman, 2002a).

Výuka na naší devítiletce je dosud často zahlcena formalismem, důsledně vyžadovaným. Důležité je, jak do které kolonky co zaznamenat, souvislosti

a vzájemné vztahy zcela unikají. Tak se stává u dětí, které měly počty nebo jiný předmět v oblibě, že devítiletka tento jejich zájem zcela utlumí.

(Plutarchos dokládá: „Učí historie, že mnoho zdárných hlav neumělostí učitelů pokazenou bývá, kteříž z koní osly dělají, protože udatných myslí spravovati neumějí.“ – kap. XII.) Čas mnohdy promarněný na druhém stupni devítiletky, (tedy právě v období dospívání, kdy by žáci nejvíce mohli a měli nasávat vědomosti a rozvíjet schopnosti,) a s tím spojené návyky, jim pak nejednou přinese neúspěch na škole střední, která bývá obvykle od standardní devítiletky výrazně odlišná, a daleko náročnější, většinou v pozitivním smyslu. Profesor Einstein v jedné přednášce k mládeži varoval, že *„čas v mládí promarněný už nelze nikdy dohonit.“*

Nad množstvím učebnic matematiky, a nejen matematiky, které se vyrobily v devadesátých letech, byl mnohý učitel bezradný, často dával na vybranou rodičům. Z mnohých učebnic nebylo jasné, co vlastně se má žák naučit, pro učitele k nim byly vydány obsáhlé příručky. Na tento experiment, který se dávno předtím zaváděl a opustil v zahraničí, vzpomíná soudobý Einstein, profesor Stephen Hawking: *„Měl jsem tu smůlu, že jsem chodil do školy právě v takové době, kdy bylo v módě tajit před žákem, co se to vlastně má naučit.“* Nazírá tak shodně s Komenským.

(„Aby se žáci nepotáceli v nějakém chaosu nevědouc, co se děje, kam směřují a kde jsou – v tom případě se duch plní hrůzou, nikoli rozkoší – nýbrž již od začátku viděli cíl se vším tím, co je uprostřed, a tím nabylí odvahy proniknout k němu.“ Didaktika analytická, kap. CLXIX.) Až konečně byly u nás v polovině devadesátých let vydány učebnice matematiky pro gymnázia a poté i pro základní školy pod patronací Jednoty českých matematiků. Tyto učebnice dávaly naději na zásadní změnu ve výuce matematiky na školách a staly se standardem. Jsou jasné, přehledné, vynikající nástroj pro učitele, jsou však velice rozsáhlé. Učitel, profesor, který má návyky, že se striktně drží učebnice, a těch je dnes většina, nemůže odučit všechnu látku z učebnice ve vymezeném počtu hodin jinak, než že ji proletí. Komunikaci, dialektiku často nahradily ve škole testy a biflování. I na mezinárodních soutěžích dopadá hodnocení tak, že naši žáci mají encyklopedické znalosti, ale neumějí je použít.

Tento stav nejhůře odnášejí děti intelektuálně mimořádně nadané. *(„A žák vždy potřebuje někoho, kdo by ho vedl, napomínal a opravoval. Jsou ovšem lidé bohatěji nadaní, kteří sami sebe povzbuzují, ale to jsou vzácné zjevy, a stejně ani oni nepostrádají někoho, kdo je vede, napomíná a opravuje.“ Didaktika analytická, kap. X.)* Jsou to děti, jejichž nadání je na horním okraji stupnice nadání (na opačném konci, než jsou děti velmi zaostávající, jimž náš školský systém, jistě správně, věnuje zvláštní péči a prostředky, školy). Jejich základní charakteristikou jsou zcela mimořádné schopnosti

v určitých oblastech, v nichž jsou daleko před svými vrstevníky, spolužáky (Freeman, 1998).

Uvědomíme-li si, že mimořádně nadaných je v populaci jen jedno nebo dvě procenta, mělo by se s tímto úžasným darem zacházet šetrně, talent pěstovat a vést mimořádně nadané jedince k tomu, aby jej dovedli později využívat k prospěchu celé společnosti, nejen svému. To si již dávno uvědomili mnozí pedagogové a psychologové a začli se problematikou vzdělávání mimořádně nadaných zabývat – v USA již v 19. století, pak i v Evropě, významněji až po první světové válce. Publikace na toto téma se množily rychlým tempem, v posledních desetiletích 20. století takřka exponenciálně (Databáze EBSCO). Dnes je vzdělávání mimořádně nadaných zakotveno nebo řešeno ve školských systémech všech vyspělých i rychle se rozvíjejících zemích celého světa, všech kontinentů, včetně Afriky. Nositeli těchto změn jsou všude univerzity, jejich pedagogové, kteří bývají též hlavními protagonisty společností zaměřených na tuto činnost.

Problematika vzdělávání mimořádně nadaných v Československu byla a v České republice – na rozdíl od Slovenské – dosud je mimo zájem představitelů našich univerzit; až na jednu osobnost mimořádného významu, předčasně zemřelou prorektorku Ostravské univerzity Ivu Pýchovou (Pýchová, 1996, 1997). Teprve nastupující mladá generace na některých našich univerzitách, která zatím nerozhoduje, dává naději na zásadní změnu. Základní je, aby každý budoucí učitel byl během studia na univerzitě dobře seznámen s problematikou vzdělávání mimořádně nadaných, aby bylo doplněno vzdělání stávajících učitelů doškolováním, aby každý učitel zodpovídal za vzdělávání všech, tedy i mimořádně nadaného žáka, aby byl schopen nadání identifikovat a rozvíjet a aby podle toho byl i hodnocen; podobně aby bylo doplněno vzdělání psychologů ve školství. Na to navazuje celá řada opatření. Podobné projekty se ujaly také ve všech sousedních zemích, včetně bývalých „východních“. Obrovská reforma v tomto směru byla provedena v Polsku (Ministerstwo, 1999). Mimořádné aktivity i na mezinárodní úrovni v tomto oboru jsou v Maďarsku (opakovaná zasedání a konference společnosti European Council for High Ability – ECHA, konference NATO – EU o mimořádně nadaných v r. 2002).

Školský systém České republiky, který vzdělávání mimořádně nadaných dosud zcela ignoruje, je tím v Evropě a v celém kulturním světě výjimečný. Pojem „mimořádně nadaný“ je dnes v odborných kruzích pedagogických a psychologických odborným termínem – německy „hochbegaben“, anglicky „high able“, „very able“, „very gifted“, „most gifted“, „exceptionally gifted“, francouzsky „surdoué“, „précoce“ (vyjadřující, že jedinec je ve vývoji daleko před svými vrstevníky), polsky „wybitnie zdolny“, slovensky „mimoriadne nadany“. Obecné slovo „nadaný“, které má velmi široký význam, nemůže

tedy vyjádřit specifickou mimořádně nadaných jedinců. Ve světě vychází mnoho časopisů, které se speciálně věnují problematice mimořádně nadaných, některé to mají v názvu. Jeden z nich se u nás dostává do knihovny Matematicko-fyzikální fakulty UK. Dnes však každá univerzita, fakulta má přístup k Internetu a k zahraničním databázím (Databáze EBSCO), a je možné z nich získat i tisíce plnotextových publikací, nesčetně odkazů na toto zadání, a to z nejrůznějších zdrojů. Nezáměr vedoucích pedagogických kruhů o tuto tematiku je alarmující. Profesor Mönks, prezident Evropské společnosti pro mimořádné nadání (European Council for High Ability), nabízel při své přednášce na půdě Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze v r. 2000 uspořádat kurs o vzdělávání mimořádně nadaných v České republice. Marně. (Tyto kurzy jsou pořádány podle programu EU Sokrates-Comenius v různých evropských zemích.) Také profesorka J. Freeman, zakladatelka a první prezidentka této společnosti, poradkyně vlád řady zemí, nejen Británie, spolutvůrce reformy ve Finsku a na Islandu, nabízel v r. 2001 pomoc českému školství.

Dokladem toho stavu u nás je i „Bílá kniha“ Ministerstva školství ČR, zpracovaná pod vedením a za účasti univerzitních profesorů jedné pedagogické fakulty. Problematika vzdělávání mimořádně nadaných se sice objevila v nadpisu jedné kapitoly, jak bylo slíbeno, ale její obsah pojednával jen o mimoškolní zájmové činnosti mládeže (Bílá kniha, 2000), pojetí zcela ignorující úlohu školy, s jakým se v odborné literatuře nelze setkat. Nebyl vyvinut žádný tlak ze strany ani jediné univerzity, aby se takto nekvalifikovaně formulovaná kapitola o vzdělávání mimořádně nadaných v tak významném státním dokumentu změnila. Naštěstí se našly dvě výjimečné osobnosti působící mimo vysoké školy, kterým se po nesčetných marných pokusech a nevýslovném úsilí podařilo, že teprve v poslední verzi „Bílé knihy“ určené pro tisk byla přijata nově zpracovaná kapitola o vzdělávání mimořádně nadaných jedinců, profesionálně formulovaná. Z původního nadpisu však zmizelo slovo „mimořádně“ a závěrečné doporučení:

- *„Základem péče o mimořádně nadané jedince musí být kvalita povinného vzdělávání, doplněná o zájmovou činnost co nejširších vrstev obyvatelstva (především dětí a mládeže),“*
bylo v rozporu s obsahem kapitoly a poznatky celého odborného světa změněno takto:
- *„Základem péče o mimořádně nadané jedince musí být zájmová činnost co nejširších vrstev obyvatelstva (především dětí a mládeže).“*

Má-li být přístup ke vzdělání umožněn všem bez ohledu na sociální původ, což je dnes obecně uznáváno, pak kdo jiný než učitel má být schopen nadání rozpoznat a pomoci k jeho rozvoji, a to jakékoliv nadání. Zájmová činnost

je pak následná. Nepochybně tím měl být dán důraz na význam jednoho institutu ministerstva, který má zájmovou činnost v náplni. A kde zůstává zodpovědnost?

Autoři Bílé knihy v textu o základních školách rozvíjeli nápravu toho, co bylo už kritizováno ve Zprávě České školní inspekce za r. 1997/98 (Základní školy – Kvalita vyučování):

„Úroveň výchovně-vzdělávacího procesu vyplývá z osobnostních předpokladů jednotlivých učitelů. Ve školách převládá frontální vyučování. Základní metodou je výklad učiva. Opomíjeny jsou diferencované a aktivizující metody vyučování. Přetrvává nerespektování didaktických zásad přiměřenosti, názornosti, individuálního přístupu apod. Žáci nejsou vedeni ke komunikativním dovednostem, diskusi a vzájemné spolupráci a k sebehodnocení. . .

Odchod velkého počtu žáků do škol s rozšířenou výukou předmětů na víceletá gymnázia mění přirozenou skladbu tříd, což přináší pedagogické, sociální, provozní a personální problémy.“

V doporučení Bílé knihy k vzdělávání na základních školách bylo však v rozporu s logikou pořadí zaměřeno: příčina – *nízká úroveň výuky* – a důsledek – *odchod do jiných škol* – a bez vysvětlení se jako první a základní požadavek objevilo: *rušit víceletá gymnázia*. Rozhodující úloha učitele byla, přes mnohé protesty, odsunuta na druhé místo. Univerzity mlčely. Až parlament, kam došel návrh školského zákona na „rušení“ ještě dříve, než byla diskuse k Bílé knize ukončena a vydána definitivní verze Bílé knihy, tomu zabránil.

Nebezpečí, že budou alternativní školy zrušeny bylo tedy zatím odvráceno. Na obzoru je však další vlna úsilí o návrat našeho školství před rok 1989. Interpretace zprávy OECD PISA – 2000 (Programme for International Student Assessment) o prvních výsledcích rozsáhlého mezinárodního výzkumu čtenářské, matematické a přírodovědecké gramotnosti patnáctiletých žáků všech typů škol 32 zemí (OECD, 2001) se stala nástrojem nových útoků proti víceletým gymnáziím a základním školám s rozšířenou předmětovou výukou.

Ve srovnání s předchozími mezinárodními výzkumy je projekt PISA zcela ojedinělý rozsahem a zejména tím, že kráčí v duchu idejí J. Á. Komenského a nehodnotí jen vědomosti, ale i porozumění a schopnost znalosti použít. Vyplývá to i z jeho názvu – „Vědomosti a dovednosti pro život“.

Pojem „znáti“ se používá podle obecného významu místo historické vědomosti věcí, jejichž příčiněním víme, že něco existuje; podle významu filozofického však místo vědomosti rozumového chápání, kterou chápeme, co je věc, odkud a jak. Pokud jde o první význam, je pravdou, co řekl Augustin: „Mnoho známe, co nechápeme“; druhého významu se týká onen výrok fi-

losofův: „ Znáti znamená rozuměti věci, jejím příčinám, to je chápati ji.“ (kap. LXXX)

Dokument OECD uvádí výsledky první části výzkumu, hlavně v kategorii čtenářské gramotnosti (porozumění textu a schopnost znalostí využít), z jedné třetiny se zabývá gramotností matematickou a přírodovědeckou, které jsou v plném rozsahu na programu pro rok 2003 a 2006. Zpráva porovnává bodovým hodnocením úspěšnost žáků jednotlivých zemí, vybraných podle přesných pravidel (z každé země 4 500 až 10 000 žáků), a udává též procentuální podíl v jednotlivých stupních obtížnosti od nejsnazšího prvního do pátého stupně. Na základě toho porovnává školství v zúčastněných zemích z mnoha hledisek: rozdíl mezi úspěšností chlapců a děvčat, strategie žáků, vztah ke škole, hodnocení podpory se strany učitelů z pohledu žáků (v ČR nejnižší), podmínky vzdělávání, úspěšnost ve vztahu k sociálním podmínkám a s tím související negativní vliv vysoké selektivity v některých zemích (mezi nimi ČR), vliv imigrace a další faktory. V publikacích OECD – PISA je podrobně popsána metodika výzkumu, řešené úkoly, sběr dat a metody statistického zpracování. Plné texty originálních publikací jsou přístupné na Internetu (<http://www.pisa.oecd.org>), což může dobře nahradit jejich naprostou nedostupnost v našich knihovnách. Stručné výtahy z těchto zpráv, ale i některé překlady vydal Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV), který se na organizaci výzkumu v České republice významně podílel.

V čtenářské, méně výrazně i v matematické gramotnosti byli naši žáci vyhodnoceni pod průměrem OECD. Viník neúspěchu byl nalezen a označen v oficiální knižní publikaci ÚIV stručně zpracované podle zmíněné zprávy OECD, na kterou se odkazuje (Straková, 2002). Jsou jím víceletá gymnázia a základní školy s rozšířenou předmětovou výukou. V závěru publikace čtete: *„Nápravu lze podle zahraničních odborníků docílit odstraněním prvků podporujících selekci, zakotvených přímo ve struktuře vzdělávacího systému, tedy zamezit časnému odchodu žáků do výběrových škol.“* Tento výrok však nepochází z originálu zprávy OECD. Mohl by být odvozen jen jednostrannou interpretací výsledků výzkumu o vysoké selektivitě škol některých zemí, mezi nimiž je i ČR. Takové kategorické řešení ani zpráva OECD dát nemůže. Ze zprávy naopak vyplývá, že mezi úspěšností a jednotnou formou školy není žádná korelace, nebo spíše v neprospěch jednotné školy. Ze závěru dokumentu ÚIV se odvíjejí ještě konkrétnější formulace, prezentované v denním tisku a v časopise Školství jako výsledek výzkumu PISA: *„zrušit víceletá gymnázia“*; *„zpráva vyznívá ve prospěch jednotné školy“*; *„úpadek škol nastal po r. 1989“* apod.

„Posudek o věci nepochopené je klamný.“ (Didaktika analytická, LXXX-VII) „Metody analytické, syntetické a synkritické musejí být nezbytně spojeny tam, kde se požaduje úplné poznání věcí. A musejí být spojeny, nikoliv

pomíchány.“ (C) „Úsudek, pronesený o věci jaksi nedbale pozorované či porovnané, je zvrhlým úsudkem“ (CIII).

Ze zemí s výhradně jednotnou školou, formou typu naší devítiletky, která je tradiční jen v baltských státech, tedy z těchto zemí nad průměrem OECD (500) je *Finsko (546 bodů)*, *Švédsko (516)*, *Island (507)*, *Norsko (505)*, pod průměrem OECD je *Dánsko (497)*, a ještě méně než ČR (492) dosáhly státy: *Portugalsko (470)*, *Rusko (462)*, *Lotyšsko (458)*. Jednotnou školu mělo donedávna *Polsko (479)* a *Španělsko (493)* a integrace tam zůstává, jen školy jsou odděleny – 1. a 2. stupeň základní školy, jak je v Evropě (kromě zmíněných baltských států) historicky běžné, a žáci jsou rovněž podprůměrní. Forma školy nevedla tedy k úspěšnosti. Výrazně to dokumentuje i případ Belgie s diferencovaným školským systémem, organizačně však shodným v celé Belgii (Key Data . . . , 2002). Při naprosto stejném, diferencovaném školském systému dosáhla „*Vlámská Belgie (532 bodů)*“ a řadí se tím na 3. místo za neúspěšnější Finsko a Kanadu, kdežto „*Valonská Belgie (476 bodů)*“ se dostává na hluboce podprůměrné 7. místo od konce mezi Portugalsko a Řecko. Úspěch tedy není ve formě, ale v obsahu, způsobu vzdělávání.

Ze zprávy OECD lze určit, které země se umístily na předních místech v procentu těch, kteří splnili nejobtížnější úkoly (5. stupeň obtížnosti) a současně v nízkém procentu těch, kteří nesplnili ani úkoly nejnazší (1. stupeň obtížnosti). Z takto definovaného hlediska je nad průměrem OECD: *Finsko*, *Austrálie*, *Vlámská Belgie*, *Kanada*, *Velká Británie*, *Irsko*, *Švédsko*. Ze škol s jednotnou školou je to tedy jen *Finsko* a *Švédsko*. *Nizozemsko*, kde je péče o nadané velká, bylo z výzkumu vyřazeno pro nesplnění podmínek OECD, takže ve výsledcích uváděno není. Úspěch *Finska* a *Švédska* spočívá v úrovni vzdělávání. A díky převážně jednotné formě je oslaben vliv sociálního původu na úspěšnost žáka. Péče o mimořádně nadané je tam však nedostatečná, přestože se pro zlepšení stavu – na rozdíl od ČR – mnoho za poslední desetiletí udělalo. I ve *Finsku*, přes velký úspěch v PISA, bylo konstatováno v odborných kruzích, že péče o mimořádně nadané je, přes značné úsilí, nedostatečná (Freeman, 2002a). Výzkum PISA se ovšem speciální problematikou mimořádně nadaných, ani těch nejvíce zaostávajících nezabýval; neměl to v programu, již tak bohatém. Péče o vzdělávání mimořádně nadaných je dnes všude zahrnována do reforem školského systému. Ukázalo se, že metody práce s nimi jsou dnes úspěšně uplatňovány i pro nejširší populaci žáků. Potvrzují to publikace významných autorů (Freeman, 2002b; Hergessel, 2002), takže i zapříisahlí odpůrci nepočtených škol pro selektivní vzdělávání nadáním nejvíce obdařených mění své postoje.

Posoudit, zda se náprava u nás zjedná zrušením alternativních škol a zvýšením úrovně vzdělávání a následným zvýšením úrovně vzdělávání, by do-

kázal patnáctiletý žák na úrovni 1. stupně obtížnosti ve výzkumu PISA. „Zrušit“ je otázkou okamžiku, „pozvednout úroveň vzdělávání na našich devítiletkách“ – a nejen na nich – je proces dlouhodobý. O to zhoubnější by v realitě byla nesprávná volba pořadí. A rodiče dětí, zodpovědní za jejich výchovu, by z rozhodování o jejich vzdělávání byli zcela vyloučeni. V důsledku nízké úrovně vzdělávání na devítiletkách odcházejí žáci do alternativních škol, není tomu naopak (příčina a důsledek).

Zvýšení úrovně základních škol, tak aby tam našli příznivé prostředí žáci nejširšího spektra, aby každý byl vzděláván podle jeho schopností. Jak je dnes vyhlášováno jako právo dítěte, a jak si to představuje i J. Á. Komenský, je cestou ke snížení selektivity našich škol. A pokud se jednou podaří, bude to jen jedno, dvě procenta, jejichž vzdělávání bude předmětem zcela mimořádné péče. Zájem o alternativní školy se utlumí. Současně je třeba zvýšit i úroveň vzdělávání na středních školách, jak o tom též hovoří zmíněná zpráva České školní inspekce z r. 1997/98. Je třeba se poučit z naší historie i ze současných poznatků pedagogiky jako vědy, k nimž je dnes přístup jako nikdy v minulosti. Je třeba oddělit vzdělávání od reliktní neslavného období. Oddělit je od politické moci, jako to udělali ve Finsku, kde je nemožné, aby děti byly vzdělávány nebo třeba léčeny podle toho, jaká vláda právě nastoupí. A vzdělávání učitelů pro vzdělávání jedenácti, dvanáctiletých bývají náplní univerzit, nikoliv jedné fakulty. Tak je to v mnoha zemích (Key Topic, 2002). Rozlišují školy primární (do 11, 12 let) a sekundární (od 12 do 18 let), tedy podle Komenského školy obecné a školy latinské (gymnázia). A podle toho je i rozdělena příprava učitelů. A budoucí učitel (profesor) na sekundární škole je vzděláván na univerzitě stejně jako jeho kolega, který na učitelství nepomýšlí (např. Francie). U nás se dělí už od prvního ročníku – lepší, horší, míchají se fakulty – pedagogická a ty ostatní. Bylo by vhodné vrátit konečně univerzitám jako celku jejich poslání – připravovat učitele pro „Komenského gymnázium“, tedy pro děti od 12 do 18 let. Podstatné zvýšení úrovně výuky na všech stupních a volba vhodných alternativních programů, by tak mohla přispět k postupnému smazání rozdílu mezi 2. stupněm devítiletky a nižším stupněm gymnázií. Je čas ukončit stav, kdy poslání univerzit supluje část jedné fakulty a ústavy ministerstva školství s nepříliš uspokojivými výsledky, jak bylo doloženo. A jinak to ani být nemůže. Univerzity by do svého programu zařadily i problematiku mimořádně nadaných, zřídily by Talent-centra, podílely by se na doškolování učitelů; připravily by novou generaci učitelů, tak, jak to dnes ve světě všude funguje. Školu, jak si ji představoval Komenský, jehož myšlenky uznává a rozvíjí celý svět kolem nás. My ho máme jen na bankovkách.

Výsledky PISA 2000 rozbouřily univerzity ve světě. V Německu už pro to mají název PISA – Schock, následovaly rozsáhlé diskuse, početné publi-

kace, analýzy na nejvyšších, tedy univerzitních úrovních (Deutsche PISA, 2001; Fahrholz a Gabriel, 2001). Naše univerzity mlčí. Jako by se PISA týkala jen těch patnáctiletých. Mlčí stejně jako k textu Bílé knihy, jako mlčely k závěrům České školní inspekce 1997/98, kde všude byla kritika způsobu vzdělávání na našich školách, kritika přípravy učitelů, tedy kritika jejich práce. Je nepochybně nejvyšší čas zahrnout do přípravy tolik potřebných reforem našeho školství i terciární vzdělávání, univerzity, které za jeho úroveň mají nejvyšší zodpovědnost. Tohoto úkolu by se měly ujmout samy univerzity, alespoň jejich mladá generace, nepoznamenaná stíny minulosti, a nečekat, až to za ně bude zase řešit parlament z pohledů politických, nikoliv pedagogických.

Literatura

- Bílá kniha – Program rozvoje vzdělání v České republice*. 2. verze a další. MŠMT, 2000, 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000* Opladenk: Leske + Budrich, 2001. 548 s.
- FAHRHOLZ, B., GABRIEL, S. *Nach dem Pisa – Schock* Hoffmann u. Kampe, 2001.
- FREEMAN, J. *Education the Very Able: Current International Research*. UK government – The Stationary Office in 1998 nebo Databáze EBSCO, ProQuest, First Search, bibliografie: Eric.
- FREEMAN, J. A Gifted Programme and its Effects in Iceland. *High Ability Studies*, Jun. 2002a, roč. 13, č. 1.
- FREEMAN, J. The education the most able pupils. *Education Review*, 2002b., roč. 15, č. 2.
- FRYNTA, Z. Vzdělávání mimořádně nadaných dětí v Evropě – a v České republice? *Pedagogická orientace*, 2001, č. 1, s. 22–28.
- HERGESSEL, A. *Vienna: gifted school influences Austrian education*. Washington: Europe, 2002.
- DE CHAVRON, L. Finlande: Un „miracle“ somme toute logique. *Monde de l'éducation*, leden 2002.
- Key Data on Education in Europe* EU-Eurydice, 2002.
- Key Topics in Education in Europe*. Sv. 3. The teaching profession in Europe. Report I, General lower secondary education, Eurydice, 2002.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Didaktické spisy (výbor)* Praha: SPN, 1954.
- Ministerstwo edukacji narodowej o uczniu zdolnym*. Publ. 15. Warszawa: MEN, 1999.
- OECD: Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001.
- PERSSON, R. S. Paragons of virtue: Teachers conceptual understanding of high ability in egalitarian school system. *High Ability Studies*, 1988, roč. 9, č. 2.
- pisa.oecd.org/Docs
- PÝCHOVÁ, I. Developing future teachers Creativity. *High Able Studies*, 1997, roč. 8, č. 2.
- PÝCHOVÁ, I. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, s. 329.
- STRAKOVÁ, J., a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.
- FRYNTA, Z. Nadaní a škola ve výsledcích výzkumu PISA-2000. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 86–95. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Ing. Zdeněk Frynta, CSc., Praha, fryz@volny.cz