

Problém osmiletých gymnázií

(Historické a teoretické souvislosti)

Jarmila Skalková

Abstrakt: Studie reaguje na současné diskuze o osmiletých gymnáziích. Chce dát podnět k jejich kvalitativně nové úrovni, otevřít odbornou rovinu, která se bude opírat v rozsáhlejší míře o věcnou argumentaci. Připomíná proto fakta, v literatuře v minulosti i současnosti nejednou uváděná, v našich soudobých diskuzích však zcela opomíjená. Hlavním cílem studie je obrátit směr pohledu kupředu. Orientovat promyšlení koncepce nižšího sekundárního školství ke světovým perspektivním vývojovým tendencím, jak se jeví v kontextu učící se společnosti.

Klíčová slova: víceleté (osmileté gymnázium), nižší gymnázium, vyšší gymnázium, měšťanská škola, jednotná diferencovaná škola, nižší sekundární škola, reforma vzdělávací soustavy

Úvod: Charakteristika současné diskuze o osmiletých gymnáziích

Nutno konstatovat, že otázky rozvoje vzdělávání, a v souvislosti s tím reformy vzdělávací soustavy jako celku se dosud nestaly prioritou zájmu veřejnosti, a to ani odborné. Centrem byly v uplynulých měsících spíše jednotlivé otázky, nezřídka ovšem vytržené ze souvislostí a nazírané izolovaně.

Diskuze o víceletých gymnáziích se nesla na silné emotivní vlně (typy novinových článků, kdy gymnazista volá ministrovi: „Nerušte nám naše školy!“). Emocím odpovídá i dikce (např. „zrušení gymnázií je naprostou šíleností!“). Jsou formulována nejrůznější povrchní tvrzení jako „zrušení osmiletých gymnázií je nápad ministra školství“, „hrozí nám jednotná škola“, „rovnost na příděl“ apod. Věcné argumentace jsou nahrazovány politickými doporučeními („ministr by měl zvážit další setrvání ve funkci“). Rozličně se manipuluje vágně užívanými pojmy jako elita, nadání, talent apod. Místo věcných úvah o cíli, funkci a obsahových změnách nasloucháme silně zpolitizovanému sporu ve vyhrocených stanoviscích kladených proti sobě jako „zrušit – nezrušit“, přičemž formulace těchto dilemat obvykle postrádá jakékoli hlubší odborné argumentace. Vypichují se atraktivní momenty, vzbuzující zájem politiků či novinářů, místo klidné všestranné racionální analýzy. Zároveň veřejná diskuze často nesprávně směšuje víceleté vzdělávací programy na gymnáziích s existencí víceletých gymnázií jako škol, jejich učitelských sborů, budov atd.

Ovšem sám fakt, že se diskuze o gymnáziích vůbec rozvinula a že se jí v novinách i dalších médiích účastnila kromě novinářů i veřejnost, zvláště rodičovská, i někteří pedagogičtí pracovníci a představitelé rezortu školství, je nutno hodnotit pozitivně. Není pochyb o subjektivně dobrých úmyslech četných diskutujících. Své racionální jádro mají i mnohé hlasy, které pramení z tradice, opírají se o dobrou pověst a vzpomínky na nepopíratelné hodnoty bývalých osmiletých gymnázií, na společenskou prestiž, která se v minulosti dlouhodobě utvářela ve vědomí určitých vrstev společnosti. Také výroky pedagogů soudobých osmiletých gymnázií vycházejí z poctivého úsilí budovat je na dobré úrovni. Vyjadřují uspokojení z práce s vybranými žáky, vesměs z prostředí vstřícného ke snahám školy.

Za této situace je cílem dané studie podpořit věcnou a odbornou diskuzi o víceletých gymnáziích jako o problému vzdělávacího systému. Ten je ovšem složitou strukturou, v jejímž rozvíjení a budování spolu s aspekty sociálně politickými, sociálně ekonomickými, demografickými, právními a jinými nalézají uplatnění i poznatky dalších četných vědních disciplín – historických, sociologických, psychologických, pedagogických. Vycházíme z předpokladu, že vhléd do vývoje tohoto typu školy a do změn, které prodělal, přispěje k všestrannějšímu pochopení jeho soudobé problematiky, k objasnění perspektivních tendencí řešení, jak se projevují v rozvinutých zemích. A především, že ukáže, co je potřeba vidět principiálně nově.

1. Vývoj novohumanistického vzdělávacího obsahu gymnázia a změny jeho sociálních funkcí

Úkolem dané kapitoly není informace o minulosti, ač uvádí jistá historická fakta. Jejím úkolem je posílit aktuální citlivost čtenáře pro chápání vývoje, posílit kritické myšlení i vědomí nutných změn do budoucnosti.

Tradice gymnaziálního pojetí vzdělávání v Rakousku a Rakousku-Uhersku, a tedy i v našich zemích byla v podstatě novohumanistická. V tomto smyslu byla hluboce ovlivněna reformami gymnázia a univerzity, které byly uskutečněny v Prusku v letech 1809–1818 W. von Humboldtem a jeho spolupracovníkem J. V. Suvernem. Jejich vliv se promítl do evropského středního školství, např. francouzského, i do reformy rakouských gymnázií, kterou v polovině 19. století provedli Exner a Bonitz ve svém proslulém *Nástinu – Entwurf der Organization der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*. (Kádner, 1929)

Německé novohumanistické gymnázium mělo od počátku zcela vyhraněnou vzdělávací koncepci, spjatou s historickou situací doby osvícenství a opírající se o německou filozofii (Schelling, Fichte, Hegel, Schleiermacher). Šlo o obecné pojetí vzdělání, jehož úkolem bylo především utváření osobnosti na idejích dobra, pravdy a krásy, o rozvíjení vnitřního charakteru osobnosti,

„pravého lidství“, jež reprezentuje skutečnou vzdělanostní elitu. Toto pojetí vzdělání cílevědomě nepřihlíží k výkonu povolání, výdělku nebo jiným praktickým stránkám života. Nemá být znečištěno prvky odbornosti nebo praktičnosti. Nemá být také vnučováno zvenčí jako souhrn hotových poznatků. Je to věc samotného člověka, jeho rozumu, úsilí, vůle. Proto je toto vzdělávání vždy sebevzděláváním, procesem sebeuskutečňování osobnosti. (Wilhelm, 1969)

Spočívalo na klasických jazycích, především na řečtině, a na matematice. Jejich prostřednictvím se totiž člověk, jak se soudilo, včleňuje do tradice, uvádějí ho k pramenům kultury. Čerpá z nich sám na základě znalosti klasických jazyků, nepřejímá nic z druhé ruky. Toto spojení s tradicí, opírající se o zidealizovaný klasický starověk, vyžadovalo zároveň neutrálnost k otázkám současnosti.

Novohumanistické pojetí středního školství bylo zároveň vymezeno jeho sociální funkcí. Podle W. von Humboldta je kulturním úkolem státu, jenž je reprezentován osvícenskou monarchií, pečovat o přípravu vzdělaných úřednických vrstev a vůbec duchovní elity. Byly to především sociální vrstvy šlechtických statkářů, zámožného měšťanstva a vyššího úřednictva, které je mohly využívat, později také středního stavu, který se toužil dostat výše.

Sociální funkce gymnázia se vyjevuje zvláště výrazně ve srovnání s jeho protějškem a zároveň kontrastem, totiž tzv. elementárním vzděláváním, případně vzděláváním odborným, které bylo budováno na škole obecné.

Jak byla chápána společenská funkce elementárního vzdělání, vyplývá jasně z oficiálních dokumentů. Například Politische Schulverfassung neboli Schulkodex z roku 1805 uvádí: „... Děti, navštěvující obecné či triviální školy, náležejí ve městech i na vesnicích k oněm třídám společnosti lidské, které si téměř všechno své živobytí opatří námahou svých fyzických sil. Poněvadž za hlavní vadu vzdělání lidového pokládáme, myslí-li se, že každé vrstvě lidové bez rozdílu je přiměřené všechno, co stojí za vědění, poněvadž také neschvaluje, když se i při souměrném vývoji všech duševních sil nehledí k životním potřebám těch společenských vrstev, které se vyučováním vzdělávají: chceme sice, aby se obecnou školou otvírala jednotlivci s vynikajícími duševními schopnostmi cesta k vyššímu vzdělání, avšak jádro žactva nechť v těchto školách nabývá jen pojmy, které potřebuje, aby se při práci životní nemátlo, aby se svým osudem bylo spokojeno a aby všechn jeho myšlenkový obzor přestával na zachování mravouky a na opatrném a příčinnivém konání povinností v rodině a obci.“ Tedy školy pro lidové vrstvy měly poskytovat jen minimum užitečných vědomostí a dovedností, které jen málo přesahovaly prvky trivia. Vzdělání bylo pojato jako příprava pro vykonávání konkrétní práce, nikoliv jako duchovní proces sebeuskutečňování osobnosti. V tom také byla podstata dualistického školského systému.

Školský dualismus se prohloubil a upevnil důslednou realizací povinné školní docházky – což ovšem samo o sobě bylo významným pozitivním krokem – po vydání Říšského školského zákona v r. 1869 a zejména vznikem měšťanských škol jako škol paralelních k nižšímu stupni gymnázií.

Novohumanistické pojetí všeobecného vzdělání, jež ovládlo vyšší evropské školství, vyvrcholilo asi v polovině 19. století.

Původní novohumanistická koncepce vzdělání se však brzy začala bortit. Představy o formálním vzdělávání osobnosti na vysokých ideách se deformovaly v pouhý vnější formalismus, ve vyučování se prosazoval prázdný verbalismus. Bylo také podrobena silné kritice z kruhů přírodovědeckých. Nebylo totiž trvale možné v etapě rozvoje tehdejších přírodních věd přezírat tuto oblast vzdělání. To si uvědomili již v polovině 19. století v Rakousku Exner s Bonitzem. Proto při reformě rakouských gymnázií sice respektovali základní novohumanistické pojetí, ale zároveň začlenili do učebního plánu rakouských gymnázií i přírodovědné předměty a národní jazyky. U nás například F. Drtina v přednášce „O novějších směrech reformy středoškolské“ (1902) pozitivně hodnotí uplatnění zřetele k „novým přírodovědným poznatkům a technickým vymoženostem“. Upozornil, že tento vývoj podnítil i rozvoj školství reálného a technického. Kroky Exnerovy–Bonitzovy reformy později (1926) ocenil O. Kádner, když tvrdil, že jí „rakouské gymnasium bylo postaveno na výši, jež předešla o celá desetiletí školství tohoto stupně v cizině.“ Myšlenku, že trvale přehlížet užitečné, pro život důležité vědomosti nemůže být základem vyššího školního vzdělávání ke konci 19. století, také plně sdílel známý německý pedagog F. Paulsen. Nabyl přesvědčení, že je nutno překonat monopol čistého (klasického) gymnázia. S bolestí se s ním loučí, ale je přesvědčen o nutnosti vzdělávacích cest, které zahrnují i přírodní vědy a které jsou otevřeny tehdejšímu soudobému světu i povolání.

A tak se již v polovině 19. století v důsledku nových společenských požadavků i rozvoje vědy a techniky původně jednotný typ klasického gymnázia diferencoval na všeobecně vzdělávací střední školy různého zaměření. Začal se rozvíjet proces vzájemného sblížení tradičního klasického gymnaziálního vzdělávání a moderního reálného školství. K těmto obsahovým změnám ovšem nedocházelo snadno a bezkonfliktně. Jak ukazují dobové prameny, byly provázeny ostrými názorovými střety a urputnými boji v politické i odborné rovině. V podmínkách rakousko–herské monarchie, tedy i v našich zemích, vznikala reálná gymnázia, reformní reálná gymnázia, ke střednímu všeobecně vzdělávacímu školství se začaly přibližovat a zrovnoprávňovat se s ním i reálky. Tento systém po první světové válce bez podstatných změn převzala i Československá republika. Zde se síť středních škol různých typů rychle rozšiřovala, počet žáků, kteří je navštěvovali, výrazně stoupal – na-

příklad v r. 1927 bylo v ČSR 34 klasických, 126 reálných a 67 reformních reálných gymnázií a 69 reálků.

Tím docházelo i k postupným změnám sociální funkce gymnázií. Střední škola, konstatuje S. Hessen v roce 1937, zasahuje stále širší okruhy občanstva. O tom, jak rostl počet žáků ve školách gymnaziálního typu, svědčí tyto údaje: ve šk. r. 1921/22 studovalo v těchto školách selkem 76 860 žáků, ve šk. r. 1936/37 to bylo 111 080 žáků. Mění se tím její funkce sociální i pedagogická. Přestaly být školou elity a přípravou k akademickému studiu (Váňová R., Rýdl a Valenta, 1994). Zde se u Hessena setkáváme s odmítnutím pojmu elita ve smyslu stavovském, vyhraněně třídním, jenž byl spjat se vznikem tohoto typu škol, i ve smyslu překonávání odtažitě koncepte tradičního klasicko-akademického vzdělávání, které již neodpovídá školství v demokracii.

Nutno ještě připomenout, že osmileté gymnázium nebylo nikdy jednotným útvarem, jak si dnes leckdo představuje. Už v Nástinu Exnera a Bonitze bylo pojato dvoustupňovitě. Tvořilo sice celek, ovšem sestávající ze dvou částí – nižšího a vyššího gymnázia. V nižším cyklu se látka probírala spíše propedeuticky, ve vyšším vědecky. Soudilo se, že tato dvojstupňovitost je ve shodě s psychickým vývojem žáků. Oba stupně se odlišovaly i v didaktické koncepci. Všichni žáci přijatí do prim neprocházeli celým osmiletým cyklem. Nezadržitelně vzrůstal počet těch, kteří v kvartě odcházeli, a to nikoliv pouze z důvodů prospěchových, ale především z důvodů vyhraněnosti zájmů a měnících se životních představ, k nimž dochází často v období dospívání. Tito žáci často přecházeli do škol odborných, kde se setkávali i s absolventy školy měšťanské. Tento trend dokumentují názorně následující statistické údaje: například všechny školy gymnaziálního typu ve šk. r. 1927/28 měly celkem v 1.–4. roč. 44 387 žáků a žákyň a v 5.–8. roč. 27 508 žáků. Ve šk. roce 1937/38 měly celkem v 1.–4. roč. 55 612 žáků a žákyň a v 5.–8. roč. 32 833 (ČSÚ, 1992).

2. Snahy o reformu nižšího stupně gymnázií v období mezi dvěma válkami

Po první světové válce v podmínkách Československé republiky se intenzivně rozvíjely diskuze a snahy o reformu střední školy (O. Kádner, E. Čapek, B. Bydžovský, O. Chlup, V. Příhoda a mnozí jiní). Nastolovaly se různé problémy, jako otázky zařazování klasických i živých jazyků do učebních plánů, vztah nižšího gymnázia a školy měšťanské, vztahy různých typů gymnázií, vztahy střední a vysoké školy apod.

Z hlediska nižšího gymnázia nutno připomenout dvě tendence. Především urputné diskuze se vedly o utváření společného základu pro gymnázia klasická a reálná, tedy sblížování těchto typů v nejnižších ročnících studia.

Poukazovalo se na to, že rozhodování o volbě typu klasického nebo reálného gymnázia v 11 letech je předčasné. Akcent na pedagogické a zvláště psychologické důsledky této předčasné volby zazníval velmi silně například u reformních návrhů komise, vedené univ. prof. B. Bydžovským, která vyžadovala sjednotit gymnázia na nižším stupni a předpokládala rozsáhlejší diferenciaci na stupni vyšším. Ve skutečnosti také úpravy učebních plánů a osnov z r. 1927 směřovaly k utváření společného základu pro nižší stupně gymnázií klasických a reálných.

Druhým proudem byly změny vztahů mezi nižším stupněm gymnázií a školami obecnými a měšťanskými. Nerozvíjely se totiž pouze představy o středním všeobecném vzdělání a jeho funkcích, které představovala gymnázia, ale vyvíjely se i představy o pojetí a funkcích tzv. vzdělání elementárního (a vyššího elementárního), které představovaly školy obecné a měšťanské. Sociálně ekonomický a politický vývoj vedl také k postupnému zvyšování úrovně a zkvalitňování elementárního vzdělávání. Měnil se jeho cíl i obsah. Uskutečňování povinného školství v tehdejší demokratické společnosti začalo být chápáno jako právo každého mladého člověka na vzdělání, které je mu přiměřené, kterého může dosáhnout svými vlohami, zájmem a pílí a které se shoduje s jeho životními představami a potřebami. Nešlo již tedy o pouhé minimum, ale spíše maximum či optimum. O tom, jak se elementární vzdělávání modernizovalo jak z hlediska jeho obsahu a metod, tak z hledisek psychologických i pedagogických, podávají svědectví nově vydané osnovy pro školy obecné a měšťanské.

Hluboký a všestranný rozbor nových osnov pro školy obecné, které byly vydány v r. 1933, a to i s přihlédnutím k mezinárodnímu kontextu, podal J. Kepřta (1938). Hodnotí je jako kvalitativně novou etapu ve vývoji obecné osmileté školy. Předpokládá dosažení vyšší úrovně vzdělávání populace, která ji navštěvuje, jednak změnami obsahovými, jako je otevření možností začleňovat volitelné předměty, přibližování některých předmětů obsahu škol měšťanských, posílení postupného osnování učiva. Podstatné změny vnitřní práce školy se očekávaly od tehdejšího vědeckého poznání v pedagogice a didaktice, jako je uplatňování zřetele k psychologii a biologii dítěte a mladistvého, činnostní charakter vyučování, realizace principu individualizace a diferenciaci, prvků globalizace, samostatných prací žáků, skupinového vyučování, mezipředmětových souvislostí. Byla zdůrazněna i potřeba spojování školy s okolním životem, vnášení regionálních prvků, spolupráce domova a školy.

Také osnovy pro školy měšťanské z r. 1932 sledovaly cestu ke zvýšení intenzity a kvality práce, zvyšování její celkové úrovně (Kepřta, 1933). Byl obohacen obsah vzdělávání, bylo například umožněno zavádět v rámci nepovinného vyučování cizímu jazyku na měšťanské škole i latinu, realizovat

ideje volitelnosti určitých předmětů, byly otevřeny možnosti tzv. rozšířeného vyučování podle potřeb a zájmů žáků, které muselo tvořit samostatnou, od normální osnovy zřetelně oddělenou část. Podobně i zde bylo důležité uplatňování nových idejí pedagogických a didaktických. Byla prosazována svoboda učitele ve volbě vyučovacích metod.

Začal se urychlovat proces přibližování školy měšťanské, která původně patřila k tzv. elementárnímu školství, a nižšího stupně gymnázií. Tento problém byl po první světové válce trvale předmětem četných veřejných i odborných diskuzí. Byly pořádány ankety, v nichž se nezhřídkou střetávala krajní stanoviska.

Komise univ. prof. B. Bydžovského viděla v tomto posunu, který představovalo sblížení nižšího stupně gymnázia a školy měšťanské, další kroky v demokratizaci tehdejší československé školské soustavy.

Nové osnovy pro střední školy z r. 1933 plně sjednotily obsah prvních a druhých ročníků různých typů nižších gymnázií a posunuly vyučování druhému cizímu jazyku do tercie. Tím došlo ke sblížení osnov prvních a druhých tříd měšťanských škol a gymnázií. Byly zároveň vydány předpisy, které usnadnily přechod žáků škol měšťanských do škol středních. J. Keprta poznamenává, že podobné tendence se uskutečňovaly i v sousedních zemích (např. v Rakousku). Realizovala se idea prostupnosti.

U nás byl nejpropracovanější návrh Reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických v Praze, kterou vedl V. Příhoda. Řešila reformu střední školy spolu se školou měšťanskou, a to utvořením jednotné, vnitřně diferencované školy devítileté. Šlo jí o to, nahradit selekci, tedy vyčleňování populace do různých proudů škol především podle společenského postavení rodičů, vnitřní diferenciací, prováděnou uvnitř školy především podle schopností a zájmů žáků (Cach a Váňová R., 2000; Váňová R., 1994).

Tato idea sjednocení školy měšťanské a nižší školy střední, označovaná jako jednotná škola, byla chápána především jako snaha o demokratizaci československého školství.

Obecně vývoj ideje jednotnosti ve vztahu k našemu i evropskému školství vyjádřil Hessen (1936). Soudí, že podstatným znakem jednotné školy je, že představuje školu diferencovanou, nikoliv uniformní, takže její vnitřní struktura je mnohem složitější než struktura staré školy. Není to jednota ve smyslu jednoduchosti. Všem žákům je nutno poskytnout dobrou kvalitu vyučování, odpovídající vzdělávacím potřebám jednotlivce, což neznamená stejnou kvantitu. Diferenciace také není jen pouhé vzdělávání žáků podle tzv. obecné inteligence. Škola má aktivně působit, aby se vlohy žáků rozvíjely, aby se uplatňovalo jejich specifické nadání, podporoval zájem o učení i tam, kde přirozené prostředí jejich života není stimulující.

Na rozvoj hnutí za jednotnou školu pro 11–15leté žáky nepochybně mělo

vliv i americké školství. V důsledku jiného historického vývoje nebyla americká školská soustava poznamenána strohým rozdílem, ba v určitých etapách přímo propastí mezi školou elementární a školou „pravého všeobecného vzdělání“ (viz část 1), školským systémem se slepými uličkami, který tvoří tradici evropského školství. Americké pojetí od počátku vycházelo z pochopení, že jednotná škola nemůže být uniformní, nýbrž musí to být škola diferencovaná. Poskytuje rovné příležitosti ke vzdělávání, ale to může být obsahově různé vzhledem ke konkrétním schopnostem a potřebám žáků.

A tak Hessen ve svém díle *Školství v demokracii* (1935) soudí, že „československé školství již započalo dráhu své přeměny v jednotnou a vnitřně diferencovanou soustavu školství, jež by uskutečňovala zásady aktivity a sociálnosti.“

3. Pedagogické, sociálně pedagogické a psychologické souvislosti reformních snah v nižším sekundárním stupni vzdělávání ve světě druhé poloviny 20. století

Úsilí o řešení problematiky prvního stupně sekundární školy (pro mládež 10/11–14/15letou) se ve světě široce rozvinulo zvláště po druhé světové válce. Od počátku 60. let počet žáků středních a vysokých škol prudce vzrůstal, investice do vzdělání se začaly pokládat za nutnou podmínku udržení vysoké technické úrovně společnosti a její prosperity i životního úspěchu jednotlivce. Mladí lidé stále déle zůstávali ve škole, která ovšem již začala ztrácet monopol na vzdělávání.

V tehdejších sociálně ekonomických a kulturně politických podmínkách se tyto problémy nově tematizovaly. Do popředí vystupovala argumentace o potřebách demokratizace vzdělávání. Byla podporována vědeckými poznatky z oblasti sociologie, pedagogiky, psychologie atd. Široce se i na mezinárodních úrovních rozvíjely empirické výzkumy, jejichž výsledky měly bezprostřední dosah pro praktická školsko-organizační opatření.

V dalším výkladu poukážeme na některé výsledky výzkumů této etapy, které jsou i v současnosti pro nás nejen zajímavé, ale, jak dále ukážeme, i aktuálně významné.

Byl nastolen problém práva na vzdělávání, rovnosti příležitostí ke vzdělávání v duchu liberální představy, která převládala ve většině západních průmyslových zemí v období velkého hospodářského rozmachu do konce 60. let. Šlo o to, vytvářet podmínky pro realizaci myšlenky rovnosti šancí, kde by každý měl přístup k takové míře a druhu vzdělávání, které by odpovídalo jeho schopnostem (Husén, 1992; Dahrendorf, 1966). To znamenalo odstraňování sociálně selektivní funkce školy a zmírňování vnějších i vnitřních bariér v přístupu k vyšším úrovním vzdělávání cestou aktivní vzdělávací politiky (R. Dahrendorf). Zároveň podrobnější analýzy (J. S. Coleman) začaly

ukazovat složitost problematiky vyrovnávání životních šancí a příležitostí, vztahů rovnosti příležitostí a kvality výstupů, vztahu studijních výsledků a sociokulturního zázemí, složitost problematiky individuálních rozdílů ve vzdělávání, jejich poznávání a rozvíjení (Coleman, 1968; Roth, 1969).

Vycházelo se ze zjištění, že geneticky dané předpoklady se náhodně distribuují napříč společenských vrstev. Proto rozdíly v biologických vlastnostech, rozdílné zděděné schopnosti vyžadují pluralismus, ne stejné zacházení, mají-li se rozvíjet ke spokojenosti jednotlivce. Rovnost příležitostí neznamená tedy stejnou výchovu. Spíše to znamená právo člověka na to, aby se uplatňoval zřetel k jeho schopnostem a zájmům.

Zvláště velká pozornost byla věnována sociálně kulturnímu zázemí. Ve všech zemích západní Evropy se totiž ukazovalo, že procento dětí z nižších společenských vrstev, přecházejících do školy vyššího typu, je relativně malé a během školní docházky stále klesá. Na základě těchto zjištění se kladla otázka: Je selektivní školský systém školou demokracie?

V těchto souvislostech byly podrobně analyzovány vlivy školy a rodiny na školní výsledky (Coleman, 1966). Zjistilo se, že velkou část individuálních rozdílů ve vzdělávacích výsledcích způsobují mimoškolní činitelé. Čím mají rodiče vyšší vzdělání a čím více oceňují hodnoty vzdělání, tím větší je pravděpodobnost, že jejich děti využijí školní vzdělávání (Husén, Coleman aj.).

V přehledech výzkumů IEA z 20 zemí (Walker, 1976) se odborníci snažili oddělit vliv podmínek školního vyučování od vlivu domácího prostředí (vybrané proměnné byly zaměstnání otce, jeho vzdělání, vzdělání matky, počet knih doma, velikost rodiny). Shrnutí výsledků analýz, které se uskutečnily v projektu Mezinárodního sdružení pro vyhodnocování vzdělávacích výsledků, ukázalo, že asi 40 % vysvětlujících faktorů vyplývá z rodinného zázemí. Bylo tak z hlediska výběrových systémů školských soustav dokázáno, že často uváděný předpoklad, že žáci jsou přijímáni jen na základě svých schopností a že jejich sociální zázemí sehrává nepatrnou úlohu, je nesprávný.

Známy francouzský pedagog Gal (1961) zjistil na základě výzkumu, realizovaného v Institut National d'Orientation Professionnelle, že 100 000 dětí určité věkové skupiny nenavštěvuje vyšší školu, ačkoliv výsledky testů, prokazující jejich schopnosti, se ukázaly jako dostačující. Konstatuje, že školní výběr ve Francii té doby (1961) je dán spíše sociálními než psychologickými nebo pedagogickými kritérii. Přitom naopak, jak uvádí, 60 % žáků vybraných pro studium, nezíská v selektivním systému francouzského lycea maturitu.

V zemích Spolkové republiky Německo například W. Schultze (1964) sledoval otázku výběru jako sociálního problému. Dokázal, že školní úspěch, školní výkon vysoce koreluje se sociálním statutem rodičů. Korelace je tím

vyšší, čím více máme na zřeteli sociálně kulturní a nikoliv ekonomický status. Analyzoval různé aspekty selektivního systému řady spolkových zemí Německo v r. 1962 a konstatoval, že děti nižších vrstev musí mít mnohem větší teoretické nadání než děti z vyšších vrstev, jestliže se mají prosadit proti nepříznivým podmínkám svého domácího a ostatního prostředí. Průměrně nadané děti z vyšších vrstev mají větší vyhlídky úspěšně absolvovat střední školu. Kladl proto otázku: Má být škola institucí, kde se nadání vybírá nebo podporuje?

V souvislosti s požadavkem vyrovnávání vzdělávacích příležitostí se mnohostranně objasňovaly takové klíčové pojmy a otázky, jako je IQ, problematika schopností, nadání a talentů (Herrenstein, 1973; Lückert, 1969).

Zvláštní a dlouhodobá pozornost byla věnována empirickým výzkumům, které řešily problematiku IQ a jeho role v meritokratické společnosti. Srovnávací výzkumy, realizované už v letech 1932, 1947, 1956 ve Spojených státech, ukázaly, že tzv. inteligenční kvocient není neměnná entita. Zjistil se růst intelektuálního výkonu u zkoumaných branců. Výzkumy dokázaly, že formální vzdělávání může značně zlepšit IQ. Positivní vývoj v inteligenčních testech, stoupající tendence růstu získaných bodů byla spojována s vlivem zlepšujících se sociálních podmínek a životní úrovně, s péčí o dítě, se zakládáním předškolních zařízení apod.

Eysenck (1967) dokázal, že v průběhu ontogeneze není úroveň schopností neměnná, jak se tradičně předpokládalo (Taubmann, 1972; Leontjev, 1966; Sborník, 1988).

V tomto smyslu například Husén vyjadřoval optimismus ve vztahu k možnostem systému vyššího masového vzdělávání. Tvrdil, že intelektuální kapitál národa není pevná entita, ale že podléhá vlivu sociální a ekonomické politiky, která by ho měla nejen lépe využívat, ale i rozšiřovat.

Zároveň byly přinášeny mnohé empirické důkazy o tom (Husén), že pouze asi 50 % rozdílů mezi jednotlivci ve vzdělávacích výsledcích je možno připsat intelektuálním faktorům. Ostatní faktory tvoří motivace, zájmy, vytrvalost, zdraví a domácí zázemí (Husén, 1975; Burger, 1965).

Tomu odpovídají i výsledky těch výzkumů, které ukazují, že mezi prospalými žáky výběrových škol jsou i velmi nadaní žáci.

Také k problematice nadání se soustřeďovaly četné a mnohostranné výzkumy. Sledovaly se například vztahy nadání a dědičnosti, základní typy nadání, vztahy nadání a školního vzdělávání, nadání a učení, nadání a tvořivosti, sociální determinanty rozvíjení nadání, podporování nadání v rozličných školních systémech aj. (Lückert, 1969).

Výzkumy nadání, aniž by popíraly určitý obecný dědičný základ, ukázaly, že nadání je integrativní součástí osobnosti, jejíž struktury se stabilizují teprve v období zralosti. Je to komplexní pojem, který zahrnuje nejen chápání

vztahů a významů, nýbrž i životní postoje. Bez určité mravní opory, která klade cíle a mobilizuje síly k vytrvalosti, se nemusí nadání rozvinout. Na tento proces působí i emoce a temperament, ať již jako podpora, nebo zábrana. Nadání je také funkcionální, tzn. že se projevuje při řešení určitých úkolů a nikoliv nezávisle jako izolovaná veličina. Dále se ukázalo, že nadání a výkon se vzájemně podmiňují. Výše nadání a projevy nadání jsou mnohem více podmíněny sociálními a obecně pedagogickými předpoklady, než se až dosud předpokládalo (H. Roth).

Nelze tedy přehlížet, že již v 60.–70. letech psychologové i pedagogičtí psychologové (Allport, Atkinson, Bruner, Hillebrand, Heckhausen, H. Roth, Thomae aj.) dospívají k závěru, že výklad pojmu nadání, jak se chápe v běžné řeči, tj. jeho ztotožňování s vrozeným potenciálem, jeho výklad jako neměnného faktoru, je naivní a vědecky neodůvodnitelný. Podobně bezmyšlenkovité je, soudí H. Muehle, ztotožňovat nadání a školní výkon. Z těchto předpokladů vyplývá nebezpečný pedagogický pesimismus. Obecně se zdůrazňuje potřeba vycházet z poznání, že výkony ve škole i v povolání jsou výsledkem působení celé osobnosti, nikoliv pouze jednotlivých intelektuálních, charakterových a jiných vlastností. Aniž je přehlížen význam inteligence, je potřeba mít na zřeteli vliv rodiny, prostředí žákova života, ale i vlivy vnější a vnitřní školní situace, včetně velikosti školy, školní atmosféry, osobnosti učitele, jeho didaktických dovedností (Lückert, 1969).

Řada problémů týkajících se relativních předností a nedostatků výběrového a jednotného vzdělávacího systému byla ověřována v rozsáhlých průzkumech národních vzdělávacích systémů, které uskutečnilo Mezinárodní sdružení pro vyhodnocování vzdělávacích výsledků. Th. Husén shrnuje tyto výsledky takto: „Na základě přehledů IEA se dospělo k závěru, že všeobecný jednotný systém svou otevřeností je efektivnější strategií péče o talenty jednoho národa v době povinného školního vzdělávání. Systém, ve kterém se příliš brzy oddělují žáci s akademickým potenciálem, má předpoklad dosáhnout dobré konečné výsledky. Toho se však dosahuje jen za cenu vyloučení poměrně velkého počtu studentů nižší společenské vrstvy a za cenu omezení příležitosti ke vzdělávání velké většiny studentů.“ Podle výzkumů R. J. Havighusta (1962) je „probouzení talentů ve společnosti spíše věcí vytváření lepších podmínek pro vývoj a odhalování talentů než hledání relativně malého počtu lidí s vrozenými vysokými schopnostmi.“

V těchto souvislostech vznikl pojem schopnostní rezerva. Její výzkum se realizoval ve Švédsku, Francii, Rakousku, USA. Chtěl určit, jaké procento studentů v rozličných společenských vrstvách nemělo příležitost ke studiu nebo nevyužilo možnosti studia. Obsáhlý přehled o jeho výsledcích podává Heller (Heller, 1969; Roth, 1969).

Toto téma v 60. letech v tehdejší Spolkové republice Německo nastolovali

sociologové, sociální psychologové i pedagogové (R. Dahrendorf, H. Schelsky, H. Scheuerl, G. Hahn aj.) jako problém aktivní demokratické vzdělávací politiky, reformy vzdělávání, realizace rovnosti přístupu ke vzdělávání. Mimo jiné vycházeli ze zjištění, že mezi žáky propadlými a předčasně odcházejícími z gymnázií je nepřehlédnutelný počet těch, kteří mají vysoké IQ (kolem 130 bodů). Zároveň konstatovali nízký počet dětí z určitých sociálních skupin (dělnických a rolnických, žen aj.). Proto zkoumali charakter výběrových zkoušek na vyšší typy škol, kladli otázky jejich predikce atd. Za důležitou etapu odhalování schopnostních rezerv chápali dětský věk, období předškolní a základní školy. Zdůrazňovali význam práce s těmito dětmi, spolupráci školy, rodiny a školního psychologa.

Rozsáhlé výzkumy se soustředily kolem problematiky validity a prognostické hodnoty výběru. Byly vedeny především snahou zachytit všechny schopné děti a najít pružný systém, který otevře cestu k vyššímu vzdělání i dětem, jejichž schopnosti se projeví později, a také dětem, které přicházejí ze znevýhodněného rodinného prostředí, kde nejsou v ohledu vzdělání rodinou dostatečně stimulovány.

Jak uvádí Schultze (1964), ve všech zemích vládne nespokojenost s užívanými formami výběru, všude jsou předmětem živých diskuzí. Existuje celá řada podstatných námitek. V Anglii, kde byly otázky výběru zkoumány zvláště podrobně, se ukázalo, že systém výběru do tří proudů (grammar school, technical school, modern school) je zároveň sociálním výběrem. Namítalo se, že výběr dětí je někdy určován spíše počtem míst ve vyšší škole než skutečnými schopnostmi. Bylo konstatováno, že tam, kde nejsou pevná kritéria pro výběr, existuje nebezpečí, že se rok od roku mění stupeň obtížnosti, a to i místně, což není objektivní. Názor základní školy se ukazoval jako nedostačující pro výběr. Jednorázová zkouška si činí nárok na objektivitu, což neodpovídá skutečnosti. Také prognostická hodnota soudobého výběru není spolehlivá. K tomu M. C. Fleming poznamenává: „Dnes možno na základě dlouhodobého pozorování několika tisíců subjektů říci, že lidský vývoj je neharmonický a variabilní. To jest nelze očekávat, že určitý status zůstane konstantní. To platí jak pro obecné lidské nadání, které se snažíme postihnout testy inteligence, tak pro specifické nadání, které se projeví při studiu jednotlivých předmětů nebo na univerzitě.“

To vše vyvolávalo reformní úsilí v rámci vzdělávacích soustav rozvinutých evropských zemí (Váňová, M., 1998). Zaváděla se proto nová opatření a doufalo se, že odstraněním jednorázového výběru se umožní většímu počtu dětí z nižších sociálních vrstev přejít do vyšších školních typů.

Především místo předčasné a jednorázové selekce byly formulovány požadavky podporovat pozitivní vývoj všech žáků zavedením tzv. pozorova-

cího a orientačního cyklu (cycle d'orientation) či podpůrného stupně (Foerderstufe).

Jako příklad školského systému, který se snažil odsunout moment rozhodování o další školní kariéře a zároveň hlubší diferenciaci na pozdější dobu, může posloužit francouzská škola. Reformy byly zavedeny v r. 1959. Po skončení obecné školy žáci vstupují na college. Takzvaný pozorovací cyklus v prvních dvou letech má pro všechny žáky jednotné osnovy. V dalších dvou ročnících tzv. orientačního cyklu dochází k určité diferenciaci povinným výběrem z fakultativních předmětů. Dá se říci, jak upozorňuje Váňová M. (1998), že „pozorovací a orientační cyklus na nižší sekundární škole svým společným vyučovacím základem v zásadě vytváří určitou variantu jednotné školy.“ Předpokládá se, že v tomto období se bude podporovat vývoj žáků, uplatní se školní poradenství, otevřou se možnosti nezbytných korektur. Prokázalo se, že jsou nutná opatření, která umožňují žákům rozvíjet jejich schopnosti. Cílem tohoto pozorovacího a orientačního cyklu je pozitivní orientace žáků podle jejich výkonnosti a ne vyčleňování podle dosud prokázaných školních výkonů. Pro realizaci těchto podpůrných funkcí jsou důležité školní pedagogické a psychologické služby, diagnostické dovednosti učitelů nebo speciálních školních pracovníků. Při tom francouzské výzkumy upozorňovaly na nutnou opatrnost při zacházení s testy. Ty ukazují daný stav, podmíněný dosavadními výsledky učení, a proto mohou být jen východiskem pro speciální opatření na podporu vývoje žáků.

Podobně v Belgii po r. 1975 na nižší sekundární škole tvoří první dva roky pozorovací cyklus.

Zavádění různých forem diferenciaci je dalším příkladem odklonu od předčasného zařazování žáka do strnule chápaných typů škol. Jednou z těchto forem jsou různé typy komprehenzivních škol, které chtějí zmírnit vliv sociálních či nevýhodných kulturních faktorů, umožnit všem žákům, aby rozvíjeli své individuální schopnosti a své speciální nadání. Například ve Velké Británii v 60. letech vzniká komprehenzivní škola pro žáky 11–16, resp. 18leté, která po prvních třech společných ročnících realizuje diferenciaci. Zavádí se rozčleňování žáků na relativně homogenní třídy, a to buď na základě školních výkonů v jednotlivých předmětech (setting), nebo podle všeobecné teoretické inteligence (streaming). Zatímco vůči systému streaming se brzy vyslovovaly vážné výhrady nebo alespoň pochybnosti (např. v důsledku chápání inteligence nebo schopností jako neměnných kategorií), zdá se, že rozčleňování žáků podle úrovně výkonu nebo schopností v určitých předmětech (setting) spíše odpovídá dosavadním poznatkům o individuálních rozdílech nadání.

Zároveň se zdůrazňuje, že nestačí administrativní opatření. Učitelé musí být také s to realizovat cíle, které leží v základech takové reformy. Výzkumy

obou typů, streaming i setting, totiž ukázaly, že výsledky v obou případech závisí na postoji učitelů, jejich dovednostech a motivaci podporovat vývoj žáků, na používaných vyučovacích metodách, na znalostech vývoje žáků, na používání diagnostických prostředků, na soustavném sledování výsledků vlastní práce.

Diferenciace možnostmi výběru je další varianta. Modelem tohoto přístupu je americký nebo švédský systém. Oba systémy nabízejí po určité nediferencované školní fázi celou škálu možností voleb, včetně možností jejich revize. Součástí tohoto systému jednotné diferencované školy je sledování obecné ideje, že cíl dát solidní vzdělání všem neznamená opomíjet zvláštní nadání.

Švédská jednotná devítiletá škola je od 7. ročníku diferencována prostřednictvím tří skupin volitelných předmětů. Jednotná škola má podporovat rozvíjení sociálních vztahů žáků, přicházejících z různého socioekonomického prostředí, podporovat procesy demokratizace, aniž by vedla k intelektuální nivelizaci. Podobně v USA se zavádějí kurzy pro nadané, které jsou chápány jako zvláštní případy snah rozvíjet schopnosti každého jednotlivce k jeho optimu. Bohatá literatura na téma vývoj a podporování vysoce nadaných jedinců ukazuje na komplexnost tohoto problému, včetně toho, že upozorňuje na nebezpečí jednostranného pojetí nadání jako intelektuálních schopností a na problematiku předčasné sociální selekce. Poukazuje se i na to, že selekce eo ipso není nejvhodnějším prostředkem k podporování nadání.

Důležitým momentem je důraz na rozvíjení sociálních vztahů. Již od 60. let se obecně přijímá, že k výsledkům školního vzdělávání náleží i sociální integrace, rozvíjení schopností kooperace, vzájemné pomoci. Konstatuje se, že společná výchova dětí různého nadání a úrovně, dětí, pocházejících z různého sociálního a kulturního prostředí, vedou k vzájemnému porozumění a k silné kulturní a sociální integraci.

Jak dokládají rozbory soudobé srovnávací pedagogiky (Váňová M.), v řadě zemí v rámci jejich vzdělávacích soustav koexistují staré i nové modely. Lze však říci, že modely s integrovanou nižší sekundární školou převažují.

Závěr: Nový kontext nižšího sekundárního stupně vzdělávání

V epoše učící se společnosti a nastupující globalizace se dostává problematika nižšího gymnázia jako součást nižšího sekundárního školství do nového kontextu.

Obecně byly nové sociálně ekonomické požadavky dané epochy na rozvoj vzdělávání a školských systémů v rozvinutých zemích nejednou formulovány. Získat rozhled v této oblasti, poznat základní tendence rozvoje vzdělávání i vzdělávacích soustav v rozvinutých zemích, zvl. v zemích OECD, měla

možnost naše pedagogická veřejnost prostřednictvím řady překladů studií a publikací, z nichž některé byly vydány u nás s pomocí Phare, jako Celoživotní učení pro všechny (1997), Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělání pro 21. století (1997), Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD (1998), Vyučování a učení (1997), Vybrané problémy odborného vzdělávání (1997), Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích (1997), Kallen (1997), Odborné vzdělávání v evropském společenství (1996). Bohužel nutno konstatovat, že byly málo popularizovány a jen omezeně distribuovány.

V našich podmínkách byly zpracovány i publikace, které jednak seznamovaly s uvedenými trendy a zároveň je kriticky konfrontovaly s naší realitou (Kvalita a odpovědnost, 1994; Jallade a Grootings, 1996; Matějů, 1998; České vzdělání a Evropa, 1999).

Vlastní perspektivní koncepci vzdělávací soustavy a v jejím rámci nižšího sekundárního školství podává, podle mého názoru zdařile, „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha, 2001). Je zarážející, že diskuze, kterou vzbudila, je zatím málo intenzivní, chybí jí náležitá šíře a hlavně věcnost.

Problém vidím v tom, jak jsou všechny tyto texty a informace vnímány. Každý text (tiskoviny, televizní zprávy, informace na Internetu aj.) je čten, vnímán a interpretován nejen na základě intence autorů, ale i na základě zkušeností čtenářů a posluchačů, jejich předcházejících znalostí, tradice, postojů.

V těchto souvislostech se u nás projevuje určité informační vakuum. Je nepochybně spjaté s minulostí. Mechanické zavedení nediferencované jednotné školy tehdejšího sovětského typu, absence a nemožnost diskuzí a věcné argumentace ochudila mimo jiné vědomí široké veřejnosti. Ale také nedostatek diskuzí a širě informací v posledním desetiletí, ač byly materiály v principu dostupné, dále prodloužily stav nízké informovanosti.

A tak se udržuje řada bílých míst v poznání vývoje dané oblasti ve světě, neznalost současných tendencí ve vzdělávacích soustavách rozvinutých zemí. Přežívá celá řada již překonaných názorů. Podívejme se na diskuze zmíněné v úvodu. Zjednodušená představa o jednoduše osmiletého gymnázia nikdy neodpovídala realitě. Zjednodušeně se manipuluje pojmem jednotná škola, bez zřetele na výsledky nejméně půlstoletého vývoje v rozvinutých zemích, včetně naší tradice. Zastaralý obsah při používání pojmu elita v souvislosti s gymnáziem byl odmítnut již ve třicátých letech, neodpovídá ani soudobé sociologické interpretaci, tradiční pohledy na pojem schopnost, nadání jako neměnné entity psychologie dávno vyvrátila, výklad pojmu inteligence nebere na zřetel nové koncepce tzv. mnohonásobných inteligencí a jejich fungování ve školní praxi atd. (Helus, 2001)

Absence hlubšího zhodnocení našich vlastních zkušeností, soudobého vědeckého poznání i vývojových tendencí rozvinutých zemí je zdrojem neochoty aktivně a vstřícně, to znamená i kriticky, promýšlet předložený návrh „Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice“. Konkrétně domýšlet jeho základní ideje. Určitá část veřejnosti není často naladěna na to, aby vyslechla věcnou argumentaci a vážně se jí zabývala.

V uvedených souvislostech si uvědomujeme význam tvrzení Umberta Eca, že „v dějinách kultury tomu nikdy nebylo tak, že něco prostě zabilo něco jiného. Něco hluboce změnilo něco jiného.“ (Eco, 2000)

Resumé

Studie reaguje na soudobé diskuze o osmiletých gymnáziích a klade si za cíl podpořit jejich věcnou a odbornou stránku. Připomíná mimo jiné historická fakta vývoje gymnázií, změny sociální funkce nižších gymnázií a změny jejich vztahů ke školám měšťanským před druhou světovou válkou. Uvádí výsledky vědeckých psychologických a pedagogicko-psychologických výzkumů v oblasti inteligence, schopností, talentů, nadání, které se intenzivně rozvíjely po druhé světové válce. Konstatuje, že určité informační vakuum, absence znalostí naší vlastní tradice a zkušeností, vývoje vědeckého poznání v zahraničí od 50. let i soudobých vývojových tendencí rozvinutých zemí je u mnoha čtenářů zdrojem nepochopení idejí návrhu „Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice“.

Literatura

- BURGER, R. Begabte Versager der hoeheren Schule. In INGENKAMF, K. H. (ed.) *Schul-konflikt und Schülerhilfe*. Weinheim, 1965, s.187–198.
- CACH, J., VÁŇOVÁ, R. Václav Přihoda (1889–1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, XLX, 2000, č. 1, s. 3–12.
- Celoživotní učení pro všechny*. Praha: Učitel'ské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1997.
- COLEMAN, J. S. The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harward Educational Review*, 38, 1968, č. 1, s. 7–37.
- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
- DAHRENDORF, R. *Bildung ist Buürgerrecht*. Plaedoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg, 1966.
- DRTINA, FR. *O novějších směrech reformy středoškolské*. Praha, 1902.
- ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2000, s. 123.
- EYSENCK, H. J. *Uses and Abuses of Psychologie*. Harmondsworth: Penguin Books, 1967.
- FLEMING, C. M. Can the Pool of Talent be Increased? In *The Year Book of Education*. London, 1962, s. 361–365.
- GAL, R. Treatment of the Academically Talented Infants. A critical Assesment. In *The Year Book of Education*. London, 1961, s. 271–276.
- HAVIGHUST, R. J. Increasing the Pool of Talent. In *The Year Book of Education*. London, 1962, s. 353–360.

- HELLER, R. Zum Problem der Begabungsreserven. In LÜKERT, N.-R. a kol. *Begabungsforschung und Bildungsfoerderung als Gegenwartsaufgabe*. München – Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1969, s. 352–430.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „Změna školy“. *Pedagogika*, LI, 2001, č. 1, s. 25–41.
- HERRENSTEIN, R. J. *IQ in the Meritocracy*. Boston: Little, Brown and Co., 1973.
- HESSEN, S. *Školství v demokracii*. Brno: Vydavatelství odboru Ústředního spolku jednot učitelů, 1935, s. 233.
- HESSEN, S. *Filosofické základy pedagogiky*. Praha: Nákladem Československé grafické unie, 1936, s. 138–167.
- HESSEN, S. *Světový názor a pedagogika*. Studie k problému autonomie. Praha: Nakl. Dědictví Komenského, 1937, s. 121.
- HUSÉN, TH. *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: OECD, 1975.
- HUSÉN, T., TUIJMAN, A., HALLS, W. D. (eds.) *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- JALLADE, J.-P., GROOTINGS, P. a kol. *Zpráva examinatorů o vzdělávacím systému v České republice*. Paříž: OECD Review of Education in the Czech Republic, 1996.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Díl I. Praha: Sfinx Bohumil Janda, 1929.
- KALLEN, D. *Sekundární vzdělávání v Evropě. Problémy a perspektivy*. Publikace Rady Evropy. Praha: Učitelství noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1997.
- KEPRTA, J. *Nové normální učebné osnovy pro měšťanské školy*. Praha: Státní nakladatelství, 1933.
- KEPRTA, J. *Definitivní učebné osnovy pro obecné školy*. Praha: Státní nakladatelství, 1938.
- KOMÁREK, J. Škola měšťanská a nižší střední škola. *Škola měšťanská*, XXV, s. 225 sl. *Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. MŠMT ČR. Příloha Učitelství novin 97, 1994, č. 42.
- LEONTĚV, A. N. *Problémy psychického vývoje*. Praha: SPN, 1966.
- LÜCKERT, H. R. a kol. *Begabungsforschung und Bildungsfoerderung als Gegenwartsaufgabe*. München – Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1969.
- MATĚJŮ, P. Školský systém a rozvoj vzdělání. In VEČERNÍK, J., MATĚJŮ, P. (ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998, s. 44–68.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (Bílá kniha) Praha: UIV, 2001.
- Odborné vzdělávání v evropském společenství*. Praha: UIV, 1996.
- ROEHRS, H. *Die Schule und ihre Reform in der gegenwaertigen Gesellschaft*. Heidelberg, 1962, s. 37–65.
- ROTH, H. (ed.) *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1969.
- Sborník materiálů z celostátního semináře k otázkám péče o intelektuálně nadanou mládež v ČSSR*. Praha: MŠ ČSR a ČSAV, 1988.
- SCHULTZE, W. *Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium*. Hochschule für internationale paedagogische Forschung. Frankfurt, 1964.
- TAUBMAN, P., WALES, T. *Mental Ability and Higher Educational Attainment in the 20th Century*. A Technical Report. Berkley: Calif. Carnegie Commission on Higher Education, 1972.
- Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích*. Vývoj a současnost. Praha: Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě UK, 1997.
- Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století. Praha: Pedagogická fakulta UK, ÚRVŠ, 1997.
- VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: ÚIV, 1994.

- VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Díl IV. Praha: UK, 1994.
- VÁŇOVÁ, M. Diferenciácia vzdelávacích ciest v sekundárnom školstve vyspelých európskych krajín. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č. 3, s. 212–219.
- Vybrané problémy odborného vzdelávání v zemích OECD*. Praha: VÚOŠ, 1997.
- Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti*. (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě). Praha: Učitel'ské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1997.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Učitel'ské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1998.
- WALKER, D. A. *The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. International Studies in Evaluation, Vol. IX. Stockholm: Almqvist und Wiksell International. New York: Wiley, 1976.
- WILHELM, TH. *Theorie der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1969, s. 51 sl.
- Zprávy a rozborý. Gymnázia a školy gymnaziálního typu*. Retrospektiva let 1788–1990. Praha: Český statistický úřad, 1992.

SKALKOVÁ, J. Problém osmiletých gymnázií . *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 26–43. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha