

Školy a jejich problémy

Proč pokračovat v diskusích a vědeckých výzkumech?

(O problémech osmiletých gymnázií a nižší sekundární školy)

Jarmila Skalková

„V dějinách kultury tomu nikdy nebylo tak, že něco prostě
zabílo něco jiného. Něco hluboce změnilo něco jiného.“

Umberto Eco

Každý text je čten, vnímán a interpretován nejen na základě intence autorů, ale zároveň i na základě zkušeností čtenářů či posluchačů, tradice, jejich znalostí, rozhledu, postojů, které si vytvořili. Tuto známou skutečnost potvrdili velmi názorně reakce na „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha). Pokusím se toto tvrzení dokumentovat na charakteru diskusí o problému osmiletých gymnázií.

Podle mého názoru návrh Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice představuje vážný koncepční dokument. Mimo jiné zdůvodňuje určité pojetí nižšího sekundárního stupně v kontextu celé školské soustavy a jejich perspektivních cílů, a to se zřetelem k trendům rozvoje vzdělanosti v rozvinutých zemích ve světě. I když se vším v daném dokumentu také nesouhlasím, soudím, že zasluží fundovanou odbornou diskusi, v níž se uplatní komplexní hlediska (ekonomická, demografická, sociologická, psychologická, pedagogická aj.). Zasluží diskusi, která by měla probíhat kontinuálně, dlouhodobě, bez ohledu na momentální politická stanoviska k němu. To se týká i skutečnosti, že v současné době ministr školství netrvá na zrušení víceletých gymnázií (vlastně šlo spíše o postupný útlum) a že prohlašuje novinářům: „Je to téma, které jsem zavedl do diskuse a od kterého mohu ustoupit.“ (Právo ze dne 11. 5. 2001, s. 2)

Z hlediska odborného je to ale závažné téma, od něhož ustoupit nelze. Jde o problém funkce a podoby nižší sekundární školy v perspektivním školském systému, který realizuje ideu celoživotního vzdělávání. A v tomto smyslu je

v současné době hledání optimálního řešení nižšího sekundárního stupně aktuální pro všechny vzdělávací soustavy rozvinutých evropských zemí.

I když mnozí diskutující vytrhli otázku osmiletých gymnázií z celku koncepce a absolutizovali ji, sám fakt, že se diskuse rozvinula, nutno hodnotit pozitivně. Své racionální jádro mají i mnohé hlasy, které pramení z tradice, opírají se o dobrou pověst a vzpomínky na nepopiratelné 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 a vyjadřují uspokojení z práce s vybranými žáky, vesměs z prostředí vstřícného snahám školy.

Nelze ovšem přehlédnout, že se diskuse nesla na silné emotivní vlně (typy novinových článků, kdy gymnazista volá ministrowi „nerušte nám naše školy“. Emocím odpovídá i dikce „zrušení gymnázií je naprostou šíleností“). Byla formulována nejrůznější povrchní tvrzení, jako „zrušení osmiletých gymnázií je nápad ministra školství“, „rovnost na příděl“, „vzdělání všem stejně nebo pěstovat elitu?“. Rozličně se manipulovalo vágně užívanými pojmy jako elita, nadání, talent apod. Nasloucháme sporům ve vyhrcovaných stanoviscích, kladených proti sobě, jako „zrušit–nezrušit“, vypichují se atraktivní momenty, vzbuzující zájem politiků nebo novinářů. Místo všestranné racionální analýzy jsou vyslovovány rady „bílou knihu do šuplíku“.

Domnívám se, že zdrojem jakési malé ochoty věcně interpretovat základní ideje, promyšlet – i kriticky, konkretizovat a zdůvodňovat jiné názory je značné informační vakuum. To znamená: a) chybí přesnější znalosti o naší vlastní minulosti, b) není respektován přínos vědeckého poznání v oblasti sociologie výchovy, psychologie, pedagogické psychologie i pedagogiky z druhé poloviny 20. století, c) nejsou reflektovány ani trendy v oblasti školské politiky rozvinutých zemí posledního desetiletí, ač vyšla celá řada publikací na toto téma, d) v posledním desetiletí byl u nás fakticky utlumen základní i aplikovaný výzkum, který by nejen vytvářel systematicky a dlouhodobě odborné zázemí pro reformní snahy bez ohledu na momentální politickou konstelaci, ale také pomocí různých forem popularizace vědeckého poznávání by kultivoval povědomí široké rodičovské a další veřejnosti v dané tematické oblasti.

Snahy o reformu nižšího stupně gymnázií v období mezi dvěma válkami

Především je nutno připomenout, že osmileté gymnázium nebylo nikdy jednolitým útvarem, jak si to dnes leckdo představuje. Už v Nástinu Exnera a Bonitze (1849) bylo pojato dvoustupňovitě. Tvořilo sice celek, sestávající ovšem ze dvou částí – nižšího a vyššího gymnázia. V nižším cyklu se látka

probírala spíše propedeuticky, ve vyšším vědecky. Soudilo se, že tato dvou-
stupňovitost je ve shodě s psychickým vývojem žáků. Ne všichni žáci přijatí
do prim procházeli celým osmiletým cyklem. To názorně dosvědčují následu-
jící statistické údaje: ve všech školách gymnaziálního typu bylo ve školním
roce 1927/28 v 1.–4. ročníku 44 387 žáků a v 5.–8. ročníku jen 27 833 žáků.
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. Ovšem také
z důvodů sociálních.

Sít gymnázií různých typů se rychle rozšiřovala, počet žáků, kteří je na-
vštěvovali, výrazně stoupal. Tak v r. 1921/22 bylo ve školách gymnaziál-
ního typu celkem 76 860 žáků, v r. 1936/37 celkem 111 080 žáků. Střední
škola, konstatuje S. Hessen v roce 1937, zasahuje stále širší okruh občan-
stva. Mění se její funkce sociální a pedagogická. Přestala být školou elity
a jen přípravou k akademickému studiu. Zde se setkáváme s odmítnutím
pojmu elita ve smyslu stavovském a vyhraněně třídním, jenž byl spjat se
vznikem tohoto typu škol (Eliteschule für gelehrte Staende). A zároveň
ve smyslu překonávání odtažitě koncepce novohumanistického, tradičního
klasicko-akademického vzdělávání, neboť obě podle Hessena již neodpovídá
školství v demokracii.

Zároveň se začal urychlovat proces přibližování školy měšťanské, která
původně patřila k tzv. elementárnímu školství, a nižšího stupně gymnázií.
Významná komise univ. prof. B. Bydžovského viděla v těchto posunech další
kroky k demokratizaci tehdejší československé školské soustavy. Nové os-
novy pro střední školy z r. 1933 plně sjednotily obsah prvních dvou ročníků
různých typů nižších gymnázií. A zároveň došlo ke sblížení osnov prvních
a druhých tříd měšťanských škol a gymnázií. Byly vydány předpisy, které
usnadnily přechod žáků ze škol měšťanských do škol středních všeobecně
vzdělávacích. Realizovala se tak idea prostupnosti těchto typů škol. Podobné
tendence se uskutečňovaly i v sousedních zemích, např. v Rakousku. U nás
byl nejpropracovanější návrh reformní komise při Škole vysokých studií pe-
dagogických v Praze, kterou vedl V. Příhoda. Řešila reformu střední školy
spolu se školou měšťanskou, a to utvořením jednotné vnitřně diferencované
školy devítileté. Vliv na hnutí za jednotnou školu pro žáky 11–14/15leté
mělo nepochybně americké školství.

Obecně vývoj ideje jednotnosti ve vztahu k našemu i evropskému škol-
ství vyjádřil před druhou světovou válkou například S. Hessen. Soudí, že
podstatným znakem jednotné školy je, že představuje školu diferencova-
nou, nikoliv uniformní, takže její vnitřní struktura je mnohem složitější
než struktura staré školy. Všem žákům je nutno poskytnout dobrou kvalitu
vyučování, odpovídající vzdělávacím potřebám jednotlivce, což neznamená

stejnou kvantitu. Diferenciace také není 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 jeho života není stimulující.

Odborné souvislosti řešení otázek nižšího sekundárního školství ve světě 2. 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 rozvílely 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 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 vytváření podmínek pro realizaci myšlenky rovnosti šancí, kde by každý měl přístup k takové míře a druhu vzdělávání, které by odpovídalo jeho schopnostem. 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.

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. 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.

Známý francouzský pedagog R. Gal zjistil na základě výzkumu, realizovaného v Institut National d'Orientation Professionnelle, že 100 000 dětí určité věkové skupiny nenavštěvuje vyšší školu, ačkoliv se výsledky testů prokazující jejich schopnosti 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 sledoval například W. Schultze 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 německých spolkových zemí v r. 1962 a konstatoval, že děti nižších vrstev musí mít mnohem větší teoretické nadání než děti 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.

Zvláštní a dlouhodobá pozornost byla věnována empirickým výzkumům,

kteří 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.

H. J. Eysenck dokázal, že v průběhu ontogeneze není úroveň schopností neměnná, jak se tradičně předpokládalo. 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.

Tomu odpovídají i výsledky těch výzkumů, které ukazují, že mezi propadlými 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. (Lueckert).

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 (Roth, 1969).

Nelze tedy přehlížet, že již v 60.-70. letech psychologové i pedagogičtí psychologové (Allport, Atkinson, Bruner, Hillebrand, Heckhausen, Roth, Thomas 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 bezmysl-

lenkovité je, soudí H. Muehle, ztotožňovat nadání a školní výkon. Z těchto předpokladů, uvádí, 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 jiné vlastností. Aniž je přehlížen význam inteligence, je potřeba mít na zřeteli vliv rodiny, prostředí žákovy života, ale i vlivy vnější a vnitřní školní situace, včetně velikosti školy, školní atmosféry, osobnosti učitele, jeho didaktických dovedností.

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 K. Heller.

Téma schopnostních rezerv v 60. letech v tehdejší Spolkové republice Německo nastolovali sociologové, sociální psychologové i pedagogové (Dahrendorf, Schelsky, Scheuerl, 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 aj. 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 diskusí. 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. Konstatovalo se, že tam, kde nejsou pevná kritéria pro výběr, existuje nebezpečí, že se rok od roku mění stupeň obtížnosti – 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. Zaváděla se proto nová opatření.

Místo předčasné a jednorázové selekce byly formulovány požadavky podporovat pozitivní vývoj všech žáků zavedením tzv. pozorovacího 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. Takzvaný pozorovací cyklus v prvních dvou letech *college* 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, že „pozorovací a orientační cyklus na nižší sekundární škole svým společným vyučovacím základem vytvářejí určitou variantu jednotné školy“ (Váňová, 1998). Předpokládá se, že v tomto období se bude podporovat vývoj žáků, uplatní se školní poradenství, otevřou se možnosti nezbytných korektur. Podobně v Belgii tvoří po r. 1975 na nižší sekundární škole první dva roky pozorovací cyklus.

Zavádění různých forem diferenciaci je dalším příkladem odklonu od předčasného zařazování žáka do ztrnule 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 11–16leté, resp. 18leté, která po prvních třech společných ročnících realizuje diferenciaci.

Diferenciaci 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. Jednotná škola má podporovat rozvíjení sociálních vztahů žáků, přicházejících z různého socioekonomického prostředí, podporovat procesy demokratizace, aniž by vedla k intelektuální nivelizaci. Podobně se v USA zavádějí kurzy pro nadané, které jsou chápány jako zvláštní případy snah rozvíjet schopnosti každého jednotlivce k jeho optimu.

Řada problémů týkajících se relativních předností a nedostatků výběro-

vého a jednotného diferencovaného vzdělávacího systému se ověřovala v rozsáhlých průzkumech národních vzdělávacích systémů, které uskutečňovalo mezinárodní sdružení pro vyhodnocování vzdělávacích výsledků. Husén shrnuje tyto výsledky takto: „Na základě přehledů IEA se dospělo k závěru, že všeobecný diferencovaný je jednotný systém svou otevřeností efektivnější strategií péče o talenty jednoho národa v době povinného školního vzdělávání. Systém, ve kterém se příliš brzy oddělují žáci, má předpoklady dosáhnout dobrých konečných výsledků. Toho se však dosahuje jen za cenu vyloučení poměrně velkého počtu studentů nižší společenské vrstvy a za cenu omezení příležitostí ke vzdělávání velké většiny studentů.“ Podle výzkumů R. J. Havinghursta 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.“

Ve všech variantách je důležitým momentem 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 a dětí pocházejících z různého sociálního a kulturního prostředí vedou k vzájemnému porozumění a k silné kulturní a sociální integraci.

Podrobně o otázkách, které zde mohly být jen naznačeny, informuje srovnávací pedagogika (Thomas, 1984–1986; Váňová, 1998 aj.). Jak dokládají rozborů soudobé srovnávací pedagogiky (Váňová, 1998), koexistují v řadě zemí v rámci jejich vzdělávacích soustav staré i nové modely. Lze však říci, že modely s integrovanou nižší sekundární školou převažují.

Obecně lze konstatovat, že základní vývojové tendence školských reforem, které se v západní Evropě realizovaly po druhé světové válce, jsou charakterizovány tím, že se postupně vertikální členění tradičních školských systémů nahrazuje horizontálním členěním moderních školských systémů. V těchto souvislostech se pozornost soustřeďuje na nižší sekundární stupeň, z něhož se postupně utváří školní stupeň pro veškerou populaci až do konce povinné školní docházky. Vzrostl jeho význam pro celou školskou soustavu. Z hlediska vnitřní práce školy tento akt výrazně posílil význam solidního základního vzdělání pro všechny a zároveň aktuálnost otázek potřebné individualizace a diferenciaci. Uvedený obdobný vývoj je vysvětlován politickými a sociálně ekonomickými změnami v západní Evropě po 2. světové válce. Státy se postupně ekonomicky propojovaly, docházelo k intenzivnímu rozvoji vědy a techniky. Tyto tendence pak měly podobné důsledky na přípravu mládeže a vedly k podobným požadavkům na západoevropské školství. Realizace těchto obecných tendencí jsou ovšem specifické pro jednotlivé země, jejich tradice, politické konstelace, cesty jejich včleňování do západoevropských integračních procesů.

Nové kontexty nižšího sekundárního stupně vzdělávání

V posledních desetiletích 20. století, 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, zvláště v zemích OECD, měla možnost naše pedagogická veřejnost prostřednictvím řady překladů studií a publikací, z nichž některé byly vydány u nás s pomocí Phare, i na základě prací našich vlastních autorů. Uvedme jen jako příklad: „Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělání pro 21. století“, „Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě)“, „Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích: Vývoj a současnost“, „Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD“, „Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD“ atd. Tyto publikace uvádějí do širšího ekonomického a sociálního kontextu, rozebírají důsledky pro lidský rozvoj a rozvoj vzdělávání, analyzují základní pilíře vzdělávání (učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být), objasňují problematiku učení, uskutečňujícího se v průběhu celého života, a důsledky pro nové koncepce stupňů vzdělávání a jejich propojení, odhalují rozpory, které při tom nutno překonávat, rozebírají problémy spravedlnosti v počátečním vzdělávání i v odborné přípravě po dokončení povinné školní docházky, analyzují úlohu politiky při rozhodování o vzdělávacím systému, její priority. Stejně tak zaslouží pozornosti i další publikace, jako „Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky“ (1994), „Zpráva Examinátorů o vzdělávacím systému v České republice“ (1996), „Česká vzdělanost a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do EU“ (1999) aj.

Všechny tyto materiály byly ovšem podle mého názoru u nás zcela nedostatečně distribuovány, málo diskutovány. Vzniklé nedostatky komunikace mezi veřejností a vědeckým poznáním, mezi veřejností a odbornými institucemi včetně těch, které mají za úkol informovat přímo v popisu práce, vedly k tomu, že nový kontext a nové vidění problematiky málo ovlivnily celkové společenské povědomí a jeho citlivost pro přijímání nového.

Tážeme se proto: Jak dále?

Reforma školy je pro své mnohostranné souvislosti vždy dlohodobou, složitou a rozpornou záležitostí. Mimo jiné jde i o to, aby byla veřejná půda připravena přijmout nové progresivní požadavky vzdělávací politiky. Jde-li nám tedy vážně o zkvalitňování vzdělávání celé naší populace a zvyšo-

vání vzdělanostní úrovně veškerého obyvatelstva, je nutno trvale diskutovat a náležitě podporovat intenzivní výzkumnou činnost v oblasti rozvíjení naší vzdělávací soustavy, její struktury i obsahu, v souladu s trendy rozvinutých zemí a s vědomím naší vlastní tradice.

Základní problém, nad nímž je nutno se trvale zamýšlet, nepochybně je: Co perspektivně vyplývá z koncepční představy celoživotního vzdělávání pro koncipování školy mateřské, národní, nižší sekundární? Byly u nás v těchto souvislostech dostatečně odborně a podrobně zváženy dosavadní poznatky ve světě známé, například jaké jsou klady a meze orientačního a podporujícího cyklu v evropských školských soustavách, jaké byly získány zkušenosti v používání různých forem diferenciací v komprehenzivních školách aj.? Jak je patrné z našich diskusí, pojem jednotná škola se nezdá používat strnule, aniž byl kultivován nejméně půlstoletým vývojem v rozvinutých zemích, naší tradicí, soudobými trendy školských politik ve vyspělých zemích.

Jedním z témat, která u nás hlasitě zaznívají v souvislosti s osmiletými gymnázii a která se aktualizují i v zahraničí (například v Německu s tím, že se gymnázia otevřela přáním rodičů a nyní je navštěvuje asi 40 % populace), je otázka elity. Potřebujeme elitu, elitní školy?

Především je třeba ujasnit, co se míní pojmem elita. Je to totiž velmi složitý, různě interpretovaný pojem, užívaný v nejrůznějších souvislostech (mocenská elita, elita intelektuální, elita hokejistů, vědců, pianistů, skokanů na lyžích. Já si ovšem pamatuji i Elitegruppen SS). Obecně lze spolu se sociology říci, že pod pojmem elita chápeme společenskou skupinu vynikající v určité oblasti činnosti. Záleží ovšem zároveň na společensko-politickém kontextu, kdo patří k elitě a z hlediska čeho (elita podle majetku, původu, zděděných privilegií, krve, z hlediska schopností, výkonu). Samozřejmě i demokratická společnost plně akceptuje pojem elity a potřebuje ji v nejrůznějších oblastech činnosti.

Tím se dostává do popředí otázka: Potřebujeme elitní školy, co míníme tímto vyjádřením, je přijatelné členění škol na elitní a non-elitní?

K odpovědi na tuto otázku nás přiblíží výměna názorů dvou představitelů německých škol, kteří jasně formulují a zdůvodňují ve vzájemné diskusi svá odlišná stanoviska. Ředitel soukromého internátního gymnázia Zámek Salem vychází při koncipování práce školy z představy, že elita znamená výběr nejlepších, kteří příkladně ztělesňují ve svých osobních vlastnostech a životním stylu nejvyšší hodnoty společenství. V souvislosti se školou mu tedy jde nejen o osvojování vědomostí, ale i tvoření charakteru. Klade na žáky vysoké nároky v oblasti mravní, jako je kázeň a sebekázeň, sebezpřekonávání, nasazení pro společné blaho. Zdůrazňuje význam vrstevnických vztahů, které umožňuje kultivovat internátní zařízení. Předpokládá, že žáci se ztotožňují s vysokými požadavky instituce.

Vedení školy nejde jen o akademické nadání žáků, které přijímá. Soudí, že lze rozvíjet i průměrně nadané k jejich optimálním možnostem. Dále lze odhalovat a rozvíjet nadání žáků v různých oblastech činnosti. Ne všichni, které pokládáme za elitu, uvádí, vstoupili do školy jako vysoce nadaní. A naopak mnohý vysoce nadaný zaspal své šance. Nepokládá za elitu ani ty, kteří svými odbornými výkony jsou vynikající, ale jsou slabými osobnostmi (namyšlenost, arogance).

Annemarie von der Groeben (1999) polemizuje, a zároveň tím vyjadřuje vedoucí ideje, na nichž jsou založeny Bielefeldské školní pokusy. Vychází rovněž z přesvědčení, že každá doba potřebuje své elity, ale ptá se: potřebujeme pro jejich vzdělávání zvláštní školy? Podle jakých kritérií budou „nejlepší“ vybírání? Kým a v jakém zájmu? A na čem se měří elita? Pochopitelně zvláštní nadání potřebuje zvláštní podporu, ale musí proto existovat zvláštní školy? Jestliže Salem klade důraz na charakterové vlastnosti, které představují základní hodnoty naší demokratické společnosti, pak v tomto smyslu musí být všechny školy elitní. Úkolem všech škol je poskytovat individuální možnosti rozvoje žáků, podněcovat k výkonu, podporovat základní hodnoty společnosti, toleranci, soužití různých lidí. V ostré celosvětové konkurenci globalizujícího se světa, v situacích desintegrace, soudí, potřebuje naše společnost elitu odpovědnosti, solidarity. Předčasná izolace a selekce žáků je pro tyto cíle kontraproduktivní. Škola se pak stává institucí sortující, místo aby byla institucí, kde se připravují budoucí občané a kde se připravuje elita solidarity a odpovědnosti. Elita, která se rekrutuje ze všech sociálních skupin a nadání. Ale ta nevzniká ve škole, nýbrž v životě, píše.

Soudím, že každá škola má šanci rozvíjet úsilí, aby alespoň v některé oblasti činnosti dosahovali její žáci elitní úrovně a aby byla dobrou školou.

Pokud je mi známo, existuje u nás velice málo sociologických a sociálně pedagogických výzkumů, které by konkrétně analyzovaly vztahy sociálního (rodinného aj.) prostředí a vstupu na víceletá gymnázia. Čteme sice například přímo ve vydávaných testech z víceletých gymnázií, které si rodiče mají možnost zakoupit pro přípravu svých dětí na zkoušky, že v určitém gymnáziu v Praze bylo v r. 2000 přihláшено celkem 330 žáků a přijato 30 a naproti tomu v jiném venkovském gymnáziu bylo v tomtéž roce přihláшено 37 žáků a přijato 30. Ale nezjistila jsem, že by to někoho podnítilo k řešení problému rovného přístupu ke vzdělávání v naší konkrétní situaci nebo k hledání odpovědi, proč ve velkých městech studuje na víceletých gymnáziích mnohem více dětí oproti venkovu, či zda jsou snad tak nerovnoměrně v populaci zastoupeny schopnosti a talenty.

Další okruh se týká psychologie, pedagogické psychologie a pedagogiky. U nás dosud působí celá řada odborně překonaných názorů. Jak jsme ukázali, již v 60.–70. letech psychologové, pedagogičtí psychologové i pedago-

gové dospívají k závěru, že výklad pojmu nadání jako neměnné vrozené entity je naivní a neodůvodnitelný. Dokazují také, že výkony ve škole a povolání jsou výsledkem působení celé osobnosti, nikoliv pouze jednotlivých intelektových a charakterových vlastností. Je tedy škola zařízení, kde se nadání vybírá nebo podporuje? Jak vyhledávat rezervy v nadání a jak je rozvíjet? Uvažujme i o vlivu prostředí, o vlivech vnější a vnitřní školní situace, včetně školní atmosféry, osobnosti učitele a jeho pedagogických dovedností. Bereme na zřetel při používání pojmu inteligence nové koncepce tzv. mnohonásobných inteligencí a jejich fungování ve školní praxi? (Gardner, 1999).

V Učitelských novinách (18/2001) cituje Husník (2001) výsledky výzkumu matematického a přírodovědního vzdělávání (TIMSS), který v roce 1999 proběhl v 8. ročnicích základních škol a odpovídajících ročnicích víceletých gymnázií. Vedoucí týmu Jana Straková z ÚIV uvádí: „Očekávali bychom, že se žáci gymnázií umístí do skupiny nejlepších 25 % žáků, to se ale nestalo. V matematice obsadili žáci základních škol více než polovinu z 10 % nejlepších žáků, v přírodovědném testu skoro dvě třetiny. Podprůměrných výsledků přitom dosáhlo v matematice 5 % gymnazistů, v přírodních vědách to bylo dokonce 10 %.“ Není třeba se divit. Vždyť tyto výsledky se daly očekávat, neboť již před řadou desetiletí danou problematiku a statistická zjištění publikoval například Husén při srovnávání výsledků selektivních a jednotných diferencovaných školských systémů.

Také dosud nebylo věcně analyzováno, co činí víceletá gymnázia pro rodičovskou i širší veřejnost tak atraktivními. Všimněme si, že v diskusích téměř nezazněly otázky na jejich vnitřní koncepci a pedagogický profil.

Centrum diskusí i výzkumů do budoucnosti by se mělo soustředit na rozvíjení kvalitní základní školy pro veškerou populaci, která by byla účinná i přitažlivá pro žáky a uspokojovala i jejich rodiče. Výzkumy by nepochybně měly směřovat k takovým otázkám, jako jsou: Jak utvářet obsah a pedagogický profil těchto škol? Jaké podmínky škola vytváří pro efektivní učení všech žáků a získávání pozitivního sociálního učení? Jaký je vztah osvojené látky a kognitivních procesů různých žáků? Jak probíhá rozvoj kognitivních schopností? Jaké diferencované nabídky škola poskytuje, aby každý žák byl optimálně podporován ve svém vývoji, aby se mohly uplatňovat jejich rozličné zájmy, motivace, talenty? Co vyvozovat didakticky z poznání, že kvalita dříve naučeného výrazně ovlivňuje další učení, kde hledat rezervy rozvíjení tvořivosti žáků? Jaká je kvalita učebnic z hledisek pedagogicko-psychologických, obecně i speciálně didaktických? Je také žádoucí zodpovědět si otázku, proč se u nás nezřídka, na rozdíl od zahraničí, podceňují oborové didaktiky, proč potřebujeme školní psychology.

Odpovědi na tyto a mnohé další otázky, získané soustavným výzkumem

i diskusemi o jeho výsledcích, budou vytvářet nezbytné odborné zázemí pro přesvědčivou aktivní a progresivní vzdělávací politiku a také pro zvyšování úrovně obecného povědomí v oblasti vzdělávání u pedagogické, rodičovské i široké veřejnosti.

Literatura

- BUEB, B. Thema: Brauchen wir Eliteschulen? *Paedagogik*, 1999, č. 3, s. 52.
- COLEMAN, J. S. The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 1968, č. 1, s. 37.
- ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2000, s. 123.
- GAL, R. Treatment of the academically talented Infants. A critical Assesment. In *The Year Book of Education*. London, 1961, s. 271–276.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
- GROEBEN, VON DER, A. Thema: Brauchen wir Eliteschulen? *Paedagogik*, 1999, č. 3, s. 53.
- HELLER, R. Zum Problem der Begabungsreserven. In LUEKERT, N.-R. a kol. *Begabungsforschung und Bildungsfoerderung als Gegenwartsaufgabe*. München – Basel: Ernst Reinhart Verlag, 1969, s. 352–430.
- HESSEN, S. *Filosofické základy pedagogiky*. Praha: Nákladem Československé grafické unie, 1936, s. 138–167.
- HESSEN, S. *Školství v demokracii*. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1935.
- HUSNÍK, P. Víceletá gymnázia křiví rovný přístup ke vzdělání. *Učitelské noviny*, 2001, č. 18, s. 18.
- HUTEAU, M. Ou en est l'éducation cognitive? *Cahiers pédagogiques*, No 381, février 2000. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001.
- OELKERS, J. Was macht das Gymnasium heute noch attraktiv? *Deutsche Lehrerzeitung*, 1994, č. 6, s. 5.
- ROTH, H. (ed.) *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1969.
- SCHULTZE, W. *Über den Voraussagenwert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium*. Frankfurt a. M., 1964.
- THOMAS, H. Schulreform in Westeuropa. In LENZEN, D. (ed.) *Encyklopaedie. Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, Klett-Cotta 1984–1986.
- VÁŇOVÁ, M. Diferenciácia vzdelávacích ciest v sekundárnom školstve vyspelých európskych krajín. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č. 3, s. 212–219.
- VESELÁ, Z. *Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1972.
- WALKER, D. A. The IEA Six Subjekt Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries. *International Studies in Evaluation*, Vol. IX. Stockholm: Almquist und Wqiksell International; New York: Wiley, 1976.

SKALKOVÁ, J. Proč pokračovat v diskusích a vědeckých výzkumech?
Pedagogická orientace 2001, č. 2, s. 2–15. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Na Chodovci 2548,
141 00 Praha 4