

Zprávy

Vada na kráse českého školství

K této úvaze mě inspirovala panelová diskuse, která navazovala na Sjezd České pedagogické společnosti, uskutečněné 25. ledna 2001 v Brně. Téma: „Kdy a jak diferencovat školní vzdělání“.

V čele panelu zasedli:

Jako moderátor diskuse prof. dr. Josef Maňák, CSc. – PF MU Brno, garant za Bílou knihu prof. dr. Jiří Kotásek, CSc. – MŠMT ČR, zástupci školské praxe PhDr. Vladimíra Neužilová – ZŠ Pozořice a RNDr. Josef Filouš – Gymnázium, tř. kpt. Jaroše, Brno.

Zastoupení školské praxe avizovalo, že zřejmě i na této půdě budu patřit k zástupcům sice velké části populace, ale k té, o které se nerado slyší a mluví, jejíž seskupení je považováno za jakýsi trapný přežitek minulosti, o kterém je neslušné hovořit a se kterým se do budoucna příliš nepočítá.

Elitní společnosti se jaksi, promiňte, „nehodí do krámu“.

Je vadou na kráse českého školství. – Je to učňovské školství!

V oblasti učňovského školství pracuji už přes dvacet let. Za posledních deset let jsem se zúčastnila mnoha konferencí o budoucnosti českého školství a všude byla oblast učňovského školství, pokud se o ní vůbec mluvilo, okrajovou záležitostí. Také na této konferenci bylo učňovské školství cudně zmíněno pouze v projevu prof. Kotáskova, a to samozřejmě v souvislosti se špatnými vědomostními výsledky, které dokazují mnohé odborné výzkumy.

U tohoto konstatování většinou veškerý zájem pedagogických odborníků končí. Domnívám se, že důsledná diskuse na téma Diferenciace školního vzdělání by mohla různé objasnit, vyžadovalo by to však větší časový prostor, ale hlavně chuť o této problematice hovořit a netvářit se, že neexistuje.

V úvodu do diskuse uvedla PhDr. Neužilová, že na ZŠ dojde zákonitě k diferenciaci na žáky nadané a méně nadané. Těch nadaných se okamžitě chopil RNDr. Filouš jako ředitel gymnázia a jeho úvaha se začala ubírat směrem, kdy je nejlepší čas pro to, aby nadaný žák opustil ZŠ, a proč a jakou cestu zvolit, aby nadaní žáci svoji kapacitu plně využili. Jeho úvaha se nesla zcela v duchu diskutovaného problému především osmiletých gymnázií.

Na pana ředitele navázal prof. Kotásek otázkou, zda vůbec...? S odvoláním na významné české pedagogy polemizoval s otázkou, jaké důsledky tato časná selekce

může přinést, zda je skutečně v zájmu dítěte a společnosti vůbec a zda je dítě ve věku 11 let schopné jakéhokoli rozhodování.

Ze své pedagogické praxe dobře vím, že ani v 15 letech není dítě schopné zodpovědně posoudit, kde vidí v budoucnu svoje místo ve společnosti, a četné psychologické studie tuto neschopnost potvrzují. Myslím, že to byl i jeden z důvodů prodloužení povinné školní docházky, aby se rozhodování žáka oddálilo.

Mrzelo mě, že jsem tuto diskusi musela předčasně opustit, protože mě volaly praktické povinnosti vůči opomíjené skupině „méně nadaných“, o které zatím padla pouze jediná zmínka, a to o nízké úrovni vzdělanosti.

Ráda bych totiž panu profesorovi Kotáskovi i všem přítomným položila několik otázek a ráda bych se dočkala odpovědi.

Domnívá se někdo, že tato výše zmíněná nízká úroveň je dána samotným faktem, že jsou žáci vzděláváni na učilišti?

I na učilištích působí plně kvalifikovaní učitelé s vysokoškolským vzděláním, stejně jako na gymnáziích či jiných typech středních škol.

Domnívám se, že ten, kdo kdy učil na učilišti, může pak učit snadno i na ostatních typech škol. Horší je to naopak. Mám zkušenost, že učitelé, kteří přijdou z jiných škol, velmi často odcházejí z důvodu nízké odolnosti vůči všem problémům, které tento typ školy s sebou nese.

Na středním odborném učilišti totiž dále diferenciaci pokračuje:

1. asi dvě pětiny žáků jsou žáci průměrní v prospěchu bez výchovných problémů, s dobrým sociálním zázemím, většinou více zaměřeni na manuální dovednosti. Ve většině případů si povolání vybrali sami nebo se s výběrem rodičů smířili. Zdárné ukončení studia je pravděpodobné. Dokonce mnozí jedinci vyspějí v průběhu tří let psychicky natolik, že jejich výsledky jsou v závěru studia lepší než průměrné, a mají zájem ve studiu pokračovat. Patří sem i žáci, kteří se se špatným sociálním zázemím dokáží sami vyrovnat. Učitelé se o skutečném stavu v rodině doví často náhodou a je patrné, že se žák za své rodičů poměry stydí.
2. jedna pětina je těch, kteří na učiliště přišli s velmi dobrým prospěchem. Učební obor si vybrali proto, že se nepovažovali za studijní typ nebo se nedostali na školu, kterou si vybrali jako první. Nicméně nepovažují tuto skutečnost za handicap. Dobře se adaptují a ve většině případů se rozhodnou pro další studium. Sociální zázemí těchto žáků je dobré.
3. zbývající dvě pětiny jsou velmi problematické z mnoha důvodů:
 - a) jsou to žáci, kteří přicházejí po neúspěchu na jiných typech škol, včetně gymnázií. Často se stává, že už mají za sebou pokus na více školách. Tito žáci jsou v porovnání s absolventy ZŠ více než patnáctiletí, často již plnoletí. Většina z nich si s sebou nese stigma neúspěšnosti a mstí se svému okolí za určitou společenskou degradaci. Mstí se svým rodičům, kteří je svou přehnanou ambiciózností do této situace dostali, mstí se svým spolužákům i učitelům, kteří jsou svědkem jejich „pádu“. Rodiče těchto dětí často nežijí v dobrých vztazích a dítě bylo většinou opravdu to jediné, co

je ještě drželo pohromadě. Neúspěšné dítě už tuto roli nesplňuje, spíše je zdrojem výčitek, po kom že vlastně je, kdo za to může. Tím se handicap žáka ještě prohlubuje. Se školou většinou rodiče společně nekomunikují. Při individuálním kontaktu házejí často vinu jeden na druhého.

- b) dále žáci s velkými výchovnými problémy, těžko vychovatelní, s mnoha dalšími dysfunkcemi, s velmi špatným sociálním zázemím. Většinou žijí pouze s jedním z rodičů nebo v rodině, kterou jeden z jeho rodičů nově založil. V této rodině jsou často nové děti a rodiče nedokáží projevovat lásku všem stejným dílem. Rodiče bývají v mnoha případech vůči svým dětem velmi neodpovědní. Často se při řešení různých problémů dítěte zjistí, že jeden nebo i oba rodiče jsou nezaměstnaní, nezřídka alkoholici a že dítě je jim víceméně na obtíž. Žáci s tímto zázemím mají často vysokou absenci a velmi špatné studijní výsledky.
- c) žáci s obdobnými výchovnými a studijními problémy jako b), kteří však tak zvané „přerostlí“ rodičům přes hlavu. Rodiče na výchovu svých dětí nestačí, zastávají se jich při každé příležitosti, jsou jim ochotni omluvit každou bezdůvodně zmeškanou hodinu. Tito rodiče jsou přesvědčeni, že jejich dětem škola ubližuje. Často jde o děti z dobře situovaných rodin, kde jsou upřednostňovány materiální hodnoty.

Mohli bychom hovořit ještě o dalších alternativách. Doufám však, že k ilustraci o stavu žáků na středním odborném učilišti to zcela stačí. A to si dovolím tvrdit, že obchodní učiliště, z nichž své poznatky čerpám, patří mezi učiliště s vyšší úrovní výběru žáků.

Ráda bych položila další otázky, ale váhám jaké zvolit jejich pořadí, aby se neztratil jejich smysl a aby byly chápány v kontextu s výše uvedeným. Pan profesor Kotásek uvedl, že Bílá kniha počítá s tím, že v rámci současných reforem bude podporován zájem širší populace o studium, a to jak na gymnáziu (nepochopila jsem, zda též na jiných SŠ), tak na školách vysokých. Uváděl přesná procentická zvýšení. Přitom mějme, prosím, také na paměti stále proklamovanou kvalitu vzdělání!

A tak se ptám: Kde se vezmou další adeпти gymnaziálního a posléze VŠ studia?

Žádný prognostický výzkum zatím neuvádí trend zvyšování populace, spíše naopak! (Macek, P. Svobodné děti nesvobodných rodičů. *Psychologie Dnes*, č. 2, 2001, odvolávka na výzkum v jeho práci „Adolescence“, který vypovídá, že adolescentů v ČR ubývá. V r. 1994 tvoří adolescenti 24 % obyvatelstva, od poloviny 90. let se jejich počet výrazně snižuje. V r. 2000 je o 170 tis. adolescentů méně než v r. 1995, přičemž za adolescenta je považována věková skupina od 10 do 25 let.)

Vidí tedy pan profesor zdroj příštích studentů ve skupině „méně nadaných“? Anebo hovoří nějaký výzkum o tom, že je naděje, že i když nás bude méně, bude se větší část příští generace rodit s vyšším inteligentním potenciálem? Jak je představa tvůrců Bílé knihy o naplňování požadavků jednotných maturit v souladu s plánovanou kvalitou adeptů

gymnaziálního studia? Myslí si snad někdo, že samotný fakt studia na gymnáziu zajistí úspěšnost studia žáka i s nižšími studijními předpoklady nebo nižší inteligencí?

Domnívám se, že příklady, které uvádím výše, hovoří o opaku!

Na druhou stranu se však ptám: Jestliže reformátorům školství leží větší vzdělanost národa na srdci, proč ruší nastavbové studium, které by umožnilo právě těm, kteří se v době volby povolání nedokázali zodpovědně rozhodnout, dosáhnout vyššího vzdělání? Proč jsou nesmyslně tlačeni do jednotných maturit, když jde především o prohloubení odborných vědomostí, které mají umožnit jejich výkon funkce především středního managementu?

Řada absolventů učilišť již úspěšně absolvovala i vysokoškolské vzdělání! Nedostali se na VŠ žádným podvodem, ale prošli sítí přijímacích zkoušek. I bez jednotných maturit obstáli v konkurenci gymnazistů. Svědčí to o tom, že průběh dospívání je skutečně proces individuální a i vztah ke studiu se v jeho průběhu mění.

Svědčí to také o trpělivé práci učitelů učilišť, jestliže se jim podaří alespoň část svěřených žáků výše zmíněné kvality (těch méně nadaných) přesvědčit o nutnosti dalšího vzdělávání. Dle průzkumů z úřadů práce je patrné, že absolventi nastavbového studia jsou dobře zaměstnatelní. Praxi, kterou většina firem po maturantech požaduje, mohou vykonávat jako kvalifikovaní vyučenci. Což z žádné jiné školy absolventi nemohou, zvláště ne z gymnázia. A že každý gymnazista neskončí na VŠ, je všeobecně známo.

O tom, že stát má stejné povinnosti jak k žákům nadaným, tak k těm méně nadaným, konečně hovoří Ústava ČR a Úmluvy o právech dítěte, kde je dítě definováno jako člověk do věku 18 let.

Proto by bylo velmi smutné, kdyby ti, kteří se nehodí ke studiu na gymnáziu, byli jakýmkoli způsobem diskriminováni.

Komplexní výuka na středním odborném učilišti je zatím nejosvědčenejším způsobem, jaký byl pro „méně nadané žáky“ vymyšlen, a mohu ze zkušenosti říct, že nám ho řada států závidí. Učiliště je pro určitou část populace doslova záchrannou sítí. Tím, že teoretická i praktická výuka spadá pod jednoho „pána“, existuje dokonalý přehled o žákovi, alespoň v jeho pracovním čase.

V době, kdy na dospívající čeká všude ve společnosti plno nástrah (alkohol, kouření, drogy, gamblerství aj.), kdy v mnoha případech nemají tito žáci oporu ve svých rodinách, hraje komplexní učiliště významnou roli. A to nejsou zdaleka všechny důvody, které hovoří pro zachování učňovského školství. Já doufám, že již vystřízlivěli všichni ti, kteří si představovali, že nás uživí manažeři v bílých límečcích a že řemeslo už nebudeme v naší „obrozené“ společnosti potřebovat. Mnozí absolventi těchto „elitních“ oborů teď hledají, kde a na co se rekvifikovat. Ale toto téma by si vyžádalo spoustu dalšího času. Proto se domnívám, že by bylo v zájmu společnosti, kdyby se při polemice o budoucnosti učňovského

školství nebralo v úvahu jen současné hledisko ekonomické, ale i širší společenské souvislosti.

Abychom za momentální „šetrnost“ nezaplatili v budoucnu mnohonásobně více.

Marie Dluhá

Diferenciace a „Bílá kniha“

Bohumír Blížkovský

Funkční pojetí a uplatňování diferenciace náleží k největším slabinám naší předlistopadové i polistopadové pedagogické teorie a praxe. Trpí tím přirozeně i „Bílá kniha“. Dosavadní nedostatečně odborná a demokratická transformace českého školství supljuje absencí systémové diferenciace většinou jen přesouváním těchto problémů na přetížené učitele a chaotickou směsí improvizací: neuváženou obnovou duálního školství od 11 let; extenzivním neúnosně nákladným prodloužením nejkratší cesty k maturitě ze 12 na 13 roků (5 + 8, 9 + 4); ignorací reálného uplatnění absolventů bezkonceptním rušením potřebných a nadprodukcí nepotřebných, ale oblíbených oborů; přílišnou liberalizací, decentralizací a komerční privatizací i nekritickou aplikací kdejaké alternativní pseudopedagogiky. Československá pedagogika se přitom s některými dnešními „supernovinkami“ kriticky vyrovnala již v 1. polovině 20. století.¹

K naléhavé nápravě dosud chybí mnohé, hlavně dobrá teorie, dobří učitelé i nezbytná osvěta. Připojujeme glosu jen ke koncepci diferenciace. Kultivaci učitelské profese i našeho širšího života a světa věnujeme samostatné nové kolektivní publikace, oceněné r. 2000 Dědictvím Komenského.² Obě uvedené kritické sondy do našeho pedagogického i společenského dění hledají především spolehlivé cesty z nemalé hodnotové dezorientace. Neutuchajícím zdrojem duchovní bída a vážnou překážkou účinnějších pedagogických snah jsou zejména pokleslá média. Opravdový humanitně demokratický a kriticko-realistický odkaz T. G. Masaryka nepronikl dosud například náležitě ani do akademické obce univerzity nesoucí jeho jméno, natož do ostatních škol a celého našeho života.

Absence osvětové role naší demokracie je stále hroživá. Kýženou revoluci hlav a srdcí doplňuje často jen exploze bludů a pudů. Nejzhoubnějším faktorem podceňování vzdělanosti, tvořivosti a celkové kultivace potenciálů vnitřního i vnějšího světa člověka je alarmující nedostatečnost profesní přípravy učitelů i jejich degradace.

¹ Viz například kritiku okultního mysticismu J. Steinera od J. Tvrého (1926) a J. Hendricha (1926, s. 84–91), rozbor iracionální antroposofie waldorfské školy od L. Kratochvíla (Chlup, Kubálek a Uher, 1938, s. 33–35) i polistopadové upozornění S. Kučerové na obskuratní základy této alternativy pro ty, kteří na uvedené prameny „zapomněli“ (Kučerová, 1992 a 1995).

² Blížkovský a kol., 2000; *Bilance a výhledy . . .*, 2000.

Znovunastolené téma pedagogické diferenciacie na sjezdu ČPdS v Brně 25. 1. 2001 je bezesporu oprávněné, klíčové, akutní i poučné. Znovu se potvrzuje, že kterákoliv nedořešená základní otázka lidského života se dříve či později vymstí a vrátí jako bumerang.

Nejpokročilejší byla naše pedagogika i společnost v řešení této obecně významné problematiky v Československu za našich největších demokratických státníků T. G. Masaryka a E. Beneše. *Před více než půlstoletím se u nás fundovaně, tvořivě a reálně dospívalo v teorii i v praxi ke koncepci humanitně demokratické dvanáctileté integrované, vnitřně diferencované školy, která se osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes.* Před dvěma lety, od 1. 9. 1999, nastoupilo tuto cestu novým školským zákonem i sousední Polsko. *Jen u nás, v zemi průkopníků této strategické novodobé pedagogické reformy, ostudně převládly a dosud převládají disfunkční krajnosti: po únoru 1948 unifikační a po listopadu 1989 segregáční.* Zhoubná neinformovanost, bezradnost i rozpolcenost širšího povědomí pedagogické obce i celé české společnosti bohužel trvá. Zasluhou mediálně podporovaných elitářů, konformistů i funkčních negramotů se v zauzlených, primitivních a zmatených krajnostech potácíme k naší škodě dosud na prahu edukativní společnosti 21. století.

V druhé polovině 20. století však u nás probíhaly menší i větší pokusy problém řešit – většinou marně. Naposledy, počátkem roku 1990, předložila například naše expertní skupina celostátní návrh na funkční demokratickou integraci a diferenciaci československého školství.³

Polistopadové vedení slovenského ministerstva školství, včetně ministra, jej vehementně prosazovalo, pseudodemokraté a diletanti pražského ministerstva s tehdejším českým ministrem v čele jej však odmítli. Dali přednost disfunkčním, separátním i dražším úpravám restauračním, které byly anachronické již na začátku 20. století. Škody z toho plynoucí jsou nevyčísitelné. Během promarněných deseti let mohly být konkrétní účelné podoby diferenciacie dobře ověřeny. *V důsledku této strategické chyby se propadla též ČR v první polistopadové dekádě na poslední místo zemí OECD v počtu maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním* (Blížkovský a kol., 2000, s. 32–34).

Nemalý podíl na tomto stavu má ovšem i naše teorie. Dosud například *chybí komplexnější dějiny československé předúnorové reformní pedagogiky s jejími ozvěnami v letech 60. i 80., které by konstruktivně i kriticky zhodnotily mimořádné dílo, na které máme tvořivě navazovat.* Funkční školská reforma podporuje totiž kontinuitu dobrého, rozvíjí naši svébytnost v kontextu se světem, předpokládá proto kritický pohled na naši situaci především našima očima, nejen z pozic „Západu“ nebo „Východu“. Bez znalosti zdrojů a nesčetných konkrétních výsledků jedinečné pedagogické tvořivosti široké osvětové ofenzivy dvacátých, třicátých i prvních poválečných let nelze u nás kontinuitu dobrého obnovit. Koncepce české demokratické vzdělávací soustavy musí zkrátka vycházet z trendů soudobého světa, z co nejšířší a nejhlubší analýzy vývoje a stavu naší vzdělanosti i společnosti ve střední Evropě.

³Pedagogická orientace 1990–92, slovenské i české UN.

Bílá kniha vykročila správným směrem. Doufejme, že je tečkou za chaotickou ultraliberální i antipedagogickou bezkonceptností, poskytuje nezbytnou orientaci a naznačuje konstruktivní východiska. *Konkrétnější projekt pedagogické diferenciace však zatím postrádá.* To je též příčinou mnohých zbytečných nedorozumění i konfrontací. Dokud nebude celkový projekt alternativ pedagogické diferenciace aspoň rámcově vymezen, nelze věcné argumenty zastánců osmiletého gymnázia přehlížet, mohou mít a často i mají dílčí opodstatnění.

S univerzálním, podstatně kvalitnějším všeobecným vzděláním jsou spjaty perspektivy individuální i osudy demokracie a lidstva vůbec. Hubme nevědomost, aby nevědomost nezhubila nás, radil J. Á. Komenský již na počátku novověku. *Strategická potřeba co nejsolidnějšího všeobecného vzdělání i funkčních gymnaziálních cest vzdělávání v celkové nabídce budoucího úplného středního vzdělání pro stupňující se proměnlivé nároky i krize 21. století je evidentní. Stejně tak je ale evidentní, že na druhém, neméně potřebném odbornějším a praktičtějším pólu závěru středního vzdělávání zůstanou základní učební obory i odborné směry poskytující střední a úplné střední odborné vzdělání.*

Mají-li základy demokratické vzdělávací soustavy završující střední a úplné střední vzdělání uspokojovat potřeby jedinečné, pluralitní a univerzální, má-li být škola základní a střední obecná přístupná všem, musí rozvíjet lidskou vzájemnost i svébytnost, musí respektovat hodnoty osobnosti i sociální, národní i světské, musí obsahovat společný spolehlivý polymetický⁴ i polytechnický základ poskytující celkovou životní orientaci i dostatečný zřetel ke všem nezbytným specializacím, musí směřovat k dobře se učící společnosti komplexně, musí být harmonickou kultivací vnějšího i vnitřního světa člověka. *Uvedené nároky může demokratická vzdělávací soustava splnit jen funkčním spojením integrace s diferenciací.*

Vzrůstající propojenost, složitost, dynamičnost, proměnlivost, nevypočitatelnost i rizikovost lidského života a světa na počátku třetího tisíciletí vyžaduje funkční, účelně spjaté všeobecné a odborné vzdělání s možností permanentní pružné korekce a inovace. Podněcuje stálé sebevzdělávání, podporuje nejvýznamnější lidskou schopnost dobře se učit v rozměru celoživotním i celospolečenském. Integrované vnitřně diferencované školství disponuje proto účelně orientovanou, volitelnou, horizontálně a vertikálně dobře prostupnou soustavou vzdělávacích cest vyhovujících každé osobnosti i celé společnosti.

Uvedené postuláty a axiomy dobře se učící společnosti nejsou u nás zatím ve středním a starším školním věku (ani později) respektovány. *Chybí nám též nejdůležitější předpoklad dobrého fungování školní integrace a diferenciace, tj. otevřený, dostatečně kompatibilní i výkonný modulový systém škol 1., 2. a 3. stupně.* V soudobé světové praxi převládají cykly tříleté. Dovolují četné variace funkčních orientací i dobře navazující kombinace vzdělávacích programů. Nejčastější je mobilní propojení čtyř tříletých cyklů šestileté primární a šestileté sekundární školy (3+3+3+3). Šestiletou strukturu základů vzdělávací soustavy navrhol ostatně již J. Á. Komenský. Co nejsolidnější základy všeobecného vzdělání by měla prioritně garantovat prvá tři tříletí. Ani tato jejich vyhraněná obecná profílce ovšem

⁴Z řečtiny: polys = mnohý, métiis = moudrost, důmysl, rada, bystrost

nevyklučuje počátky postupné, volitelně přístupné i prostupné diferenciaci jistého spektra vzdělávacích orientací ve druhém, hlavně však ve třetím třiletí (ve druhém třiletí začíná například volitelná výuka cizího jazyka). Celá modulární vzdělávací „stavba“ by měla být v zásadě přístupná pro každého, kdo splní její nároky.

Demokratická vzdělávací soustava vyspělé učící se společnosti dává přednost diferenciaci vnitřní (uvnitř školy) oproti diferenciaci vnější (mezi školami) a účelné kooperaci škol před jejich segregací. Požaduje funkční spolupráci všech vzdělavatelů, všech učících se lidí. Selektivní, příliš příkré oddělování jednotlivých typů i stupňů škol podstatně snižuje možnosti objevu i rozvoje nadějných talentů; komplikuje též uplatňování humanitně demokratického principu stejných vzdělávacích šancí pro každého, je proto nežádoucí. *Pedagogická i společenská rizika neúnosně zvyšuje především předčasná a přílišná diferenciaci vnější mezi různými typy dostatečně nepropojených škol.* Je smutné, že u nás začíná tato hrubá, převážně sociální selekce od r. 1990 již v jedenácti letech a že nachází mezi méně informovanými dost obhájců.

Komplexní koncept konkrétní vnitřní i vnější diferenciaci základních a středních škol dosud nemáme. *Postrádáme zejména nejdůležitější projekt funkčního rejstříku modulární soustavy tzv. hlavních furkací, základních vzdělávacích větví, směrů a cest k dosažení příslušného maturitního i nematuritního vzdělání s náležitým vymezením minimálních výchovně vzdělávacích cílů, obsahu a výsledků (tzv. pedagogických standardů).* Při koncipování těchto hlavních vzdělávacích proudů nutno mít na zřeteli celou šíři trendů lidského světa, jeho hodnotové orientace, vývoj profesní skladby společnosti i další lidské zvláštnosti. Zdaleka nejde jen o inteligenční kvocient, významnější je tvořivost, existuje i mravní vyspělost, jsou schopnosti sociální, talenty prakticky orientované a další lidské kvality.

V úvahu přicházejí například tyto směry vzdělávání:

- *Směr akademický*, orientovaný na přípravu studia na univerzitách; v místech hlavních univerzit je možná i silnější filozofie, nabídka latiny a řečtiny navazující na klasická gymnázia.
- *Směry s orientací humanitní a sociální* pro činnosti v oblasti kultivace člověka a společnosti včetně pedagogické profilace s předpoklady pro osvětu, výchovu a vzdělávání, pro umění učit lidi učit se; ale též pro jazyky, kulturu, sociální péči, personalistiku, právo, státní správu, samosprávu, politiku, pro výchovu občanů k demokracii, pro média . . .
- *Směry s orientací reálnou, přírodovědně-technickou*, včetně informatiky.
- *Směry s orientací na zdraví a ekologii.*
- *Směry s orientací hospodářskou.*
- *Směry odborné i praktické směřující k určitému typu dalších profesí aj.*

Všechny větve obecnější i odbornější, teoretičtější i praktičtější, jsou rovnocenné, po splnění nezbytných předpokladů obecně přístupné, svobodně volitelné i zaměnitelné. Všechny spojuje kvalitní všeobecné vzdělání. *Soustava švédských primárních a sekundárních škol disponuje například 12 profilacemi s otevřenou*

horizontální i vertikální mobilitou. U nás nemáme dvanáctý rok po listopadu náležitě závazně vymezené ani obecné maturitní požadavky na gymnáziu. Máme tedy co dohánět. Více Masarykova kritického realismu by nám rozhodně prospělo. Obnova kontinuity dobrého nás teprve čeká.

Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Brno: Konvoj, 2000. 252 s.
- Bilance a výhledy středu Evropy na prahu 21. století. K 10. výročí čsl. listopadu 1989 a ke 150. výročí narození TGM.* Brno: Konvoj, 2000. 375 s.
- HENDRICH, J. *Filosofické proudy v současné pedagogice.* Praha: Dědictví Komenského, 1926.
- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie.* I. díl. Praha: Novina, 1938.
- KUČEROVÁ, S. Alternativní školy. *Pedagogická orientace*, č. 1, 1992, s. 69–75.
- KUČEROVÁ, S. Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství? *Pedagogická orientace*, č. 15, 1995, s. 94–99.
- TVRDÝ, J. *Moderní proudy ve filosofii.* Brno, 1926.