

SPOR O VÍCELETÁ GYMNÁZIA: HISTORICKÝ KONTEXT A EMPIRICKÁ DATA¹

THE FEUD OVER MULTI-YEAR GYMNASIA: HISTORICAL CONTEXT AND EMPIRICAL DATA

PETR SUCHÁČEK

Abstrakt

Víceletá gymnázia jsou specifickým a zároveň diskutabilním prvkem českého vzdělávacího systému. Dlouhodobě se vedou debaty o jejich existenci, jimž je velmi těžké porozumět bez znalosti historického kontextu. Cílem tohoto příspěvku je představit historický vývoj gymnaziálního vzdělávání, okolnosti vzniku víceletých gymnázií, jejich měnící se pozici v systému a data, která máme o tomto typu školy k dispozici. Snahy o rušení víceletých gymnázií jsou ve zřetelné souvislosti s usilováním o rovnější přístup ke vzdělání. Na závěr autor identifikuje oblasti, kterým by měla být v kontextu sporu o víceletá gymnázia věnována výzkumná pozornost.

Klíčová slova

víceletá gymnázia, spravedlivost vzdělávacího systému, historie školství, výsledky žáků

Abstract

Multi-year gymnasia are a specific and debatable feature of the Czech educational system. It is difficult to understand the debates on their existence without some knowledge of the historical context. This paper aims to survey their historical evolution, their changing position in the Czech educational system, and the data accessible on this type of education. The attempts to abolish multi-year gymnasia are often linked with the aim of equalizing education. The paper concludes by identifying areas which should be researched in the context of the feud over multi-year gymnasia.

Keywords

multi-year gymnasia, just educational system, the history of Czech education system, student achievement

¹ Studie vznikla v rámci řešení grantového projektu Celoživotní učení v institucionálních souvislostech (MUNI/A/0820/2013).

Úvod

Téma víceletých gymnázií je velmi ožehavé a v historii již několikrát dokázalo rozdělit laickou i odbornou veřejnost na zastánce a odpůrce tohoto typu školy. Tento spor o víceletá gymnázia se vede s přestávkami již více než 100 let, avšak kořeny těchto sporů sahají mnohem dále. Proto se v první subkapitole tohoto příspěvku zabývám pozicí gymnázií již od Marie Terezie, aby bylo patrné, kdy a proč vlastně víceletá gymnázia vznikla a jak se proměňovala jejich funkce. Snažím se o stručný historický přehled, do detailů rozebírám pouze ta období, kdy spor nabral na intenzitě. V další kapitole sumarizuji data, díky nimž můžeme spor posuzovat nejen z ideového, ale také z empirického hlediska. Využívám zejména mezinárodních srovnávacích výzkumů a tuzemských pilotáží srovnávacích testů. S oporou o tyto informace zasazuji v diskusi spor o víceletá gymnázia do širšího historického i školsko-politického kontextu. V závěru pak identifikuji oblasti, kterým by se měl věnovat další pedagogický výzkum. Zejména se jedná o srovnávací výzkumy výuky a dále o metodologické uchopení konceptu přidané hodnoty. Tato data by mohla výrazně přispět k tomu, aby se v budoucnu o víceletých gymnáziích nevedl spor, ale spíše dialog.

Historické pozadí sporu o víceletá gymnázia

Přestože první gymnázium na českém území bylo založeno již roku 1556 (při jezuitské koleji v Praze na Štěpánské), budu se v tomto článku jejich situací zabývat až od doby Marie Terezie, neboť právě za její vlády byla uvedena v život řada reforem zaměřených na školskou soustavu. Zřejmě nejdůležitějším zákonem tohoto období byl Všeobecný školní řád (6. 12. 1774, autor J. I. Felbiger), v jehož rámci byl poprvé zaveden institut povinné školní docházky (Kuzmin, 1981). Povinná měla být docházka pro děti ve věku 6 až 12 let. Žáci mohli navštěvovat jeden ze tří typů školy: triviální, hlavní a normální. Tyto školy se mezi sebou zásadně lišily vnitřní organizací, kurikulem i dalšími možnostmi studia (viz tabulka 1). Pouze absolvování třetí třídy hlavní nebo normální školy opravňovalo žáky ke vstupu na gymnázium. Těch se dotkla reforma hned v roce 1775: jejich počet byl omezen, zřizovatelem byl nově stát (dříve církev), byly zavedeny přijímací zkoušky², platilo se na nich školné a sjednotil se počet jejich tříd na pět (Kádner, 1929). Pouze 1 % dětí z českých rodin v této době studovalo právě na gymnáziu, jehož absolvování představovalo vstupenku do státní správy či na vysokou školu (Walterová, 2011).

Tabulka 1

Rozdíly mezi jednotlivými typy škol v rámci povinného vzdělávání po roce 1774

typ školy	sídlo	počet tříd	návaznost na vyšší stupně studia
triviální	vesnice	1–2	ne
hlavní	větší města	3–4	ano
normální	zemská centra	4	ano

Zdroj: upraveno podle Kádner (1929).

K podstatnějším změnám v systému došlo v roce 1849, kdy byl vydán Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku (tzv. Exner-Bonitzova reforma). Jednalo se o přelomový zákon pro úroveň úplného sekundárního školství: vznikly dva typy středních škol – osmileté gymnázium a šestiletá reálná škola. Ke gymnáziím byla připojena dvouletá filozofická příprava na univerzitu, gymnázia byla dále rozdělena na nižší a vyšší stupeň a na konci se skládala maturitní zkouška sloužící jako přijímací řízení na vysokou školu (Kádner, 1929). V této době se tedy poprvé objevila v našem vzdělávacím systému víceletá gymnázia v podobě, v jaké je známe i dnes. Přístup na gymnázia byl v této době velmi selektivní – bariéru tvořily přijímací zkoušky a školné, ale hlavně: nebylo možné hlásit se na gymnázia z triviálních škol, které navštěvovaly skoro dvě třetiny žákovské populace. V roce 1869 tak stále navštěvovalo vyšší sekundární školství pouze 1,5 % dětí v odpovídajícím věku (Kuzmin, 1981).

V roce 1869 vstoupil v platnost tzv. Hasnerův školský zákon, který upravoval systém povinného vzdělávání – došlo ke zrušení triviálních, hlavních a normálních škol, místo nich byla zavedena osmiletá škola obecná, s možností přechodu po pátém ročníku do školy měšťanské, která poskytovala neúplné střední vzdělání (Walterová, 2011). Tato reforma způsobila značnou nepřehlednost školského systému. Gymnázia a reálky byly totiž jako předtím napojeny na pátý ročník základní školy, takže po reformě z roku 1869 existovaly tři typy škol na úrovni nižšího sekundárního školství: vyšší ročníky (6.–8.) obecné školy, měšťanská škola, nižší stupeň gymnázií či reálných škol.

² Přijímací zkoušky zahrnovaly obsah základní školy (hlavní nebo normální), němčinu a základy latiny. Takto nastavené přijímací zkoušky zajišťovaly také sociální složení žáků gymnázií. Nemožnost přecházet na tento typ školy z triviálních škol zabraňovala vesnickému obyvatelstvu získat vyšší vzdělání. Stejně tak zkouška z němčiny a základů latiny představovala obrovskou překážku i pro české děti z měst. Další překážkou bylo placení školného. Logickým vyústěním tohoto stavu byla značná germanizace gymnaziálního vzdělání v této době (Kádner, 1929; Walterová, 2004).

Typ absolvované školy byl rozhodující pro další vzdělávací dráhu dítěte: obecná škola byla slepou uličkou vzdělávacího systému, měšťanská škola opravňovala ke vstupu na některé střední školy, absolvování reálné školy opravňovalo k vyššímu vzdělání technického směru, a tak pouze gymnázia otevírala cestu k vysokoškolskému vzdělání (Greger, 2005). Přestože vzrůstal počet škol i studentů na úrovni úplného sekundárního vzdělávání, stále se tohoto typu vzdělání dostalo cca 3 % dětí, z nichž na gymnáziích byla zhruba polovina (Kuzmin, 1981). Tento stav se stal terčem kritiky zejména českých pedagogů, kteří na počátku 20. století poprvé začínají mluvit o tématu rovných příležitostí (srov. Váňová, 2011).

Realizovat své představy mohli v nově vzniklém Československu, avšak přes debaty a častá jednání nejrůznějších stran byl zákon z roku 1922 (tzv. Malý školský zákon) spíše doplněním Hasnerova zákona z roku 1869, rozhodně však ne jeho popřením. Situaci výstižně komentuje Kádner (1931, s. 8): „Kvantitativně navenek sice školství naše zmohutnělo a vzrostlo, ale ve vnitřní úpravě jeho změnilo se dosud pramálo, takže dnešní naše národní (a de facto i střední) škola je vlastně stále ona stará škola rakouská, se všemi svými světly i stíny.“³ Gymnázia si i nadále udržovala monopol ke vstupu na vysokou školu, plnila rovněž funkci jakéhosi sociálního filtru: školné a také nároky na kulturní úroveň žáků měly za následek, že až 60 % žáků, kteří nastoupili do střední školy, ji nedokončili (Walterová, 2011). Není tedy divu, že více než polovina žáků patřila k nejvyšším vrstvám společnosti (Kuzmin, 1981) a na gymnáziích studovala pouze 2 % dětí v daném věku (Walterová, 2004).

Jakékoli další změny byly ukončeny okupací a druhou světovou válkou, během níž byly zavřeny vysoké školy, a gymnázia se tak dočasně stala nejvyšším článkem školské soustavy. Po válce došlo k obnovení starého systému, avšak ihned se začalo diskutovat o změnách. Prvotní impulz vzešel od samotných učitelů, kteří na Manifestačním sjezdu českého učitelstva v červnu 1945 kritizovali gymnázia jakožto školy pro privilegované. Jako prioritní úkol viděli vývoj a zřízení jednotné školy, která by časově odpovídala povinné školní docházce – tedy nižšímu sekundárnímu stupni, a zároveň by v ní existovaly různé výkonnostní skupiny.⁴ Ministr školství Nejedlý v této době připravoval reformu školy, která měla být jednotná, devítiletá, avšak vnitřně nediferencovaná. Mezi lety 1945 a 1948 se otázka „jak nejlépe roz-

³ Podle Kádnera (1931) se školská soustava výrazněji nezměnila zejména proto, že koalice, které vládly 10 poválečných let, byly poměrně široké s nejednotným názorem na školství (za 10 let úřadovalo 8 ministrů). Tato situace je z mého pohledu velmi zajímavá, protože se ještě několikrát bude opakovat.

⁴ Tento návrh v podstatě odpovídal Příhodově vizi jednotné, vnitřně diferencované školy (Příhoda, 1945).

víjet potenciál všech“ stala hlavní věcí, která se měla řešit. Byly tu argumenty pro vnitřně diferencovanou jednotnou školu a argumenty proti, které byly zastávány učiteli a řediteli středních škol a lidmi s vyšším kulturním a sociálním kapitálem. Návrh zákona, který vzešel z této debaty, byl tak poměrně kontroverzní: namísto tří vzdělávacích proudů⁵ by byl jen jeden a navíc by došlo k rušení církevních škol. Diskuse kolem návrhu reformy a její kontroverznost zapříčinily její neustálé odsouvání. Do února 1948 nestihli politici návrh ani přijmout, natožpak realizovat (srov. Greger, 2005; Vorlíček, 2004; Walterová, 2011). Poprvé v historii byl na stole návrh, který by sjednocoval vzdělávání na úrovni povinného školství, a tedy navrhoval zrušit nižší stupeň gymnázia. Kdybych měl použít dnes běžný jazyk, návrh zněl: zrušíme osmiletá gymnázia a zachovejme je ve čtyřleté formě. Zastánci gymnázií poukazovali na snížení kvality vzdělávání (Mertlík, 1947), naopak jejich odpůrci argumentovali sociální segregací a její nebezpečností pro společnost (Příhoda, 1945). Není bez zajímavosti, že se téměř totožná diskuse kolem víceletých gymnázií rozvinula znovu kolem roku 2000.

Během komunistické vlády se střední školství kvantitativně velmi rozšířilo, avšak gymnázia měla velmi složitou pozici. V roce 1953 byla úplně zrušena a do systému se znovu dostala až v roce 1968. Byl zachován jejich název i všeobecný charakter vzdělání, avšak obnovena byla jen ve své čtyřleté formě. Zůstal tedy zachován vyšší, tzv. vědecký gymnaziální cyklus (Walterová, 2004; Simonová, 2011). V roce 1984 došlo k další podstatné změně: gymnáziium totiž poprvé v historii přestalo být všeobecně vzdělávací institucí, ale získalo polytechnický odborný ráz⁶ (Vorlíček, 2004). Přibývají proto další předměty jako základy strojírenství, zemědělské výroby, stavebnictví, ekonomiky, chemická technologie a programování. V návaznosti na to byla snížena hodinová dotace humanitních předmětů. V takovém stavu přežívala gymnázia až do revoluce.

Po roce 1989 se vlna nadšení a euforie nevyhnula ani školství. Jasným cílem bylo napravit křivdy a chyby minulého režimu.⁷ Jako cesta k tomuto cíli byl v této době vnímán návrat ke stavu, kterým se vyznačovalo české školství v podmínkách předválečného demokratického Československa (Greger, 2005; Kotásek, 2005; Vorlíček, 2004).

⁵ Tedy místo vyšších ročníků obecné školy, měšťanské školy a nižších stupňů gymnázií či reálných škol.

⁶ Tato úprava byla zcela v duchu doby, kdy bylo všeobecně vzdělání celkově upozaděno. Není tedy divu, že ve školním roce 1983/1984 nastupovalo do 1. ročníku gymnázií pouze 15,7 % populace, do SOŠ 21,5 % populace a do učňovských oborů 62,8 % (Průcha, 2009).

⁷ Nejčastěji se v souvislosti se vzděláváním kritizovala jeho unifikace a sociální podmíněnost možností studia.

Z dnešního hlediska je nejvíce kritizovanou porevoluční změnou právě znovuzavedení víceletých gymnázií. Jak jsem uvedl výše, víceletá gymnázia byla již za první republiky terčem kritiky. Navíc vyspělé státy západní Evropy vykazovaly již v době, kdy u nás došlo ke znovuzavedení víceletých gymnázií, zřetelnou tendenci k inkluzi ve školství (Straková, 2006). Přestože se víceletá gymnázia stávala od svého znovuoobnovení častým námětem debat a sporů (již od zavedení měla dvojnásobný normativ na žáka apod.), poukazuje Morkes (2010) na to, že ve společnosti převládalo vysoké mínění o předválečných gymnáziích, a proto veřejnost jejich existenci vítala. Jejich počty se také po celá devadesátá léta zvyšovaly (viz tabulka 2).

Přestože se o gymnáziích v první polovině devadesátých let hojně diskutovalo, nebyla k dispozici relevantní data, o něž by se jedna ze stran sporu mohla opřít.⁸ Neexistoval dokonce ani žádný strategický dokument, který by naznačoval, jakou cestou chceme naše školství vést. Jistým milníkem v této době byla zpráva examinátorů OECD, která v roce 1996 upozorňuje na velmi neblahý vliv víceletých gymnázií na celou vzdělávací soustavu. Experti OECD doporučili vládě, aby víceletá gymnázia zrušila a v návaznosti na to posílila druhý stupeň základní školy (OECD, 1996). Vláda premiéra Klause (ODS) doporučení nerealizovala, ale snažila se situaci řešit tím, že zavedla numerus clausus přijatých na víceletá gymnázia, a to 10 % žákovské populace (Krejčová, 2012). Zpráva OECD byla první vlaštkou, na kterou na přelomu tisíciletí navazovaly další. Jednou z nich byly nálezy z mezinárodních výzkumů (PISA, TIMSS), které se týkaly i tématu víceletých gymnázií. Těm bude věnována další část textu. Druhou zásadní věcí bylo, když v roce 2001 vydalo MŠMT (za ministra Eduarda Zemana, ČSSD) první porevoluční strategický dokument: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Ten navazoval na zprávu examinátorů OECD a postupné zrušení víceletých gymnázií v něm bylo považováno za hlavní změnu vzdělávací soustavy, která tak bude více odpovídat požadavkům rovných vzdělávacích příležitostí. V návaznosti na to měl být posílen (finančně i personálně) druhý stupeň základních škol, aby mohli učitelé lépe zvládat práci v heterogenních kolektivech (MŠMT, 2001). Byl zde tedy podruhé v historii návrh na zrušení víceletých gymnázií. V této době se rozhořel spor o víceletá gymnázia nejen na odborné, ale i na politické úrovni.

⁸ Podle Váňové (2011) se kolem roku 1995 začíná uvažovat o pojmech kvalitní učitel, klima atd., a i když nebyla data k dispozici, víceletá gymnázia vycházela ze srovnání lépe.

⁹ Základní školy i víceletá gymnázia od této chvíle vzdělávají podle stejného kurikulárního rámce a také dostávají stejné normativy na žáka.

Tabulka 2

Počty víceletých gymnázií a jejich žáků po roce 1989

	1992/1993	1994/1995	1996/1997	2005/2006	2008/2009	2011/2012
školy	220	307	332	337	346	347
žáci	24 503	51 086	77 624	85 943	85 714	82 925
nově přijatí	8153	14 262	15 046	12 118	11 583	11 412

Zdroj: ÚIV, Vývojová ročenka školství v ČR 1992/1993–2011/2012.

Kdo byli účastníci sporu? V prvé řadě to byla politická levice (vládnoucí ČSSD, která s návrhem přišla) a pravice (ODS). Další strany sporu tvořili ředitelé a učitelé víceletých gymnázií, kteří logicky hájili svou existenci, a zástupci základních škol, kteří poukazovali na negativní vliv gymnázií na počty a úroveň žáků na druhém stupni základní školy a také na nerovné finanční podmínky obou typů škol. Třetí důležitou skupinou byli rodiče žáků. Zatímco ti, kteří měli děti na gymnáziích, se svých škol zastávali, rodiče dětí ze základní školy nevytvořili zájmovou skupinu, která by tlačila na zrušení víceletých gymnázií. Diskuse probíhaly jak na půdě poslanecké sněmovny, tak zejména v tisku (blíže viz Krejčová, 2012). Návrh zákona byl zamítnut.

Důvody pro zamítnutí můžeme spatřovat ve vyvinutém mediálním a politickém tlaku angažovaných rodičů, učitelů a ředitelů gymnázií a akademických pracovníků, jak to uvádějí Kotásek, Greger a Procházková (2004) či Vaňová (2011). Matějů a Straková (2006) prezentují jako jeden z hlavních důvodů nepřijetí zákona absenci relevantních dat, zejména pak analýz zaměřených přímo na vliv víceletých gymnázií. Jiní autoři (Straková, Greger, Kalous, Košťálová, Polechová, Simonová, & Veselý, 2009) vidí příčiny neúspěchu návrhu zákona zejména v politické situaci, kdy se v úřadě za osm let vystřídal šest ministrů školství vedených pěti předsedy vlády. Tyto vlády byly často menšinové či nestabilní, proto se tak ožehavé téma jako rušení víceletých gymnázií nepodařilo prosadit. Častým argumentem politiků bylo také to, že si lidé nepřejí rušení víceletých gymnázií (Morkes, 2010).

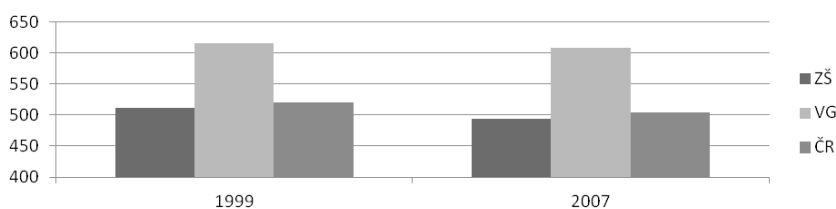
Můžeme tak sledovat stejný vývoj situace jako mezi lety 1945 a 1948. Stály proti sobě podobné zájmové skupiny a řešilo se totéž téma. Rozdíl je však v tom, že zatímco zákon z roku 1948 předchází debatu nijak nezohledňoval, zákon z roku 2004 částečně ano. Zavedl povinnost základních škol i víceletých gymnázií vytvořit školní vzdělávací programy podle téhož jednotného rámce a také kodifikoval již existující numerus clausus. Zachoval však postavení víceletých gymnázií jakožto středních škol a také výběrová řízení do nich ponechal jejich ředitelům (Kotásek, Greger, & Procházková, 2004). De jure mělo jít o posílení pozice druhého stupně základní školy⁹,

de facto šlo o zachování statu quo. Přijetím tohoto zákona utichla celonárodní diskuse o víceletých gymnáziích, která se od této chvíle objevuje spíše jako regionální téma. Nejčastěji v souvislosti s optimalizací sítě středních škol v určitých krajích (v souvislosti s demografickým vývojem).

Data spojená se sporem o víceletá gymnázia

V předcházející kapitole jsem se zaměřil na historický vývoj gymnázií a také na debaty, které se kolem nich vedly. Ani zastánci, ani odpůrci gymnázií nebyli s to doložit svá tvrzení empirickými daty. Na této situaci se mnoho nezměnilo ani po revoluci. První porovnání výsledků žáků víceletých gymnázií a základních škol přicházelo s mezinárodními výzkumy, do kterých se Česká republika koncem devadesátých let zapojila. V této kapitole se tedy budu nejprve zabývat relevantními výsledky pravidelných mezinárodních šetření TIMSS¹⁰ a PISA¹¹. Podívám se také na tuzemské srovnávací výzkumy, které se k tématu vztahují. Jedná se zejména o zprávy CERMATu¹², společnosti SCIO¹³ a České školní inspekce¹⁴.

Prvním výzkumem, který přinesl srovnání mezi žáky víceletých gymnázií (VG) a těmi na základních školách (ZŠ), byl výzkum TIMSS 1999. Žáci tercií a osmých ročníků základních škol řešili testy z matematiky a přírodních věd. V obou měřených oblastech dopadli žáci víceletých gymnázií výrazně lépe než jejich vrstevníci ze základních škol. V testování TIMSS i PISA je mezinárodní průměr nastaven na hranici 500 bodů. Rozdíly ve výsledcích žáků VG a ZŠ jsou tak dobře patrné z grafu 1.



Graf 1

Výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií v matematice v testování TIMSS

Zdroj: upraveno podle Tomášek, Basl, Kramplová, Palečková a Pavlíková (2008).

¹⁰ *Trends in International Mathematics and Science Study* (<http://timss.bc.edu/>).

¹¹ *Programme for International Student Assessment* (<http://www.oecd.org/pisa/>).

¹² Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (www.ceremat.cz). V textu jako CERMAT.

¹³ SCIO (<https://www.scio.cz/>).

¹⁴ Česká školní inspekce (<http://www.csicr.cz/>). V textu jako ČŠI.

Díky tomu, že se testování pravidelně opakuje (TIMSS každé čtyři roky), můžeme sledovat časové trendy ve výsledcích. Z tohoto hlediska lze konstatovat, že výsledky celé České republiky mají v mezinárodním srovnání mezi lety 1999 a 2007 sestupnou tendenci, přičemž žáci víceletých gymnázií dosahují setrvale výrazně lepších výsledků než jejich vrstevníci na základních školách. Mění se však rozdíly mezi žáky na obou typech škol, které se do testování zapojují. Zatímco propad výsledků žáků víceletých gymnázií je poměrně malý, u žáků navštěvujících základní školy je statisticky významný (Tomášek, Basl, Kramplová, Palečková, & Pavlíková, 2008). Velmi podobný obrázek o českém školství přináší také závěry výzkumů PISA, které se zaměřují na žáky ve věku 15 let, ať se nacházejí ve vzdělávacím systému kdekoliv. Ve všech testováních a ve všech měřených oblastech¹⁵ dopadli gymnazisté statisticky výrazně lépe než žáci základních škol. Jako příklad uvádím graf 2, který sumarizuje výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti. Pokud vztáhnou tyto nálezy zpět ke sporu o víceletá gymnázia, zdá se, že mezinárodní výzkumy podporují spíše jejich zastánce, neboť potvrzují tezi o kvalitnějším vzdělávání nadaných dětí. Tak jednoznačné to ovšem není. Zatím jsem se totiž zabýval pouze samotnými výsledky testů, ovšem citované mezinárodní výzkumy zjišťují zároveň, co má na tyto výsledky vliv.

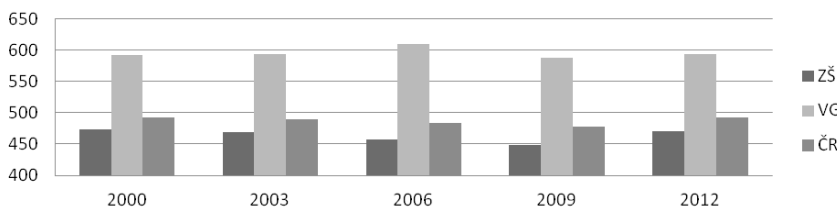
Zejména testování PISA přináší zajímavé informace ohledně vlivu domácího zázemí žáků (index ESCS)¹⁶ na výsledky v testech. Pro náš vzdělávací systém platí, že se v něm žáci ve věku 15 let mohou nacházet v mnoha různých větvích. Z hlediska výsledků výzkumu PISA můžeme tyto větve jednoznačně seřadit podle úspěšnosti: víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné školy s maturitou, základní školy, střední odborné školy a učiliště bez maturity a konečně speciální školy. Naprosto stejně budou jednotlivé typy škol seřazeny podle sociálního složení žáků.¹⁷ Již od prvního testování v roce 2000 patří Česká republika k zemím, ve kterých jsou rozdíly mezi školami nejvyšší a mají enormní vliv na výsledky v testech. Průměrný index ESCS za školu vysvětluje 77 % rozdílů ve výsledcích jednotlivých škol (Palečková & Tomášek, 2005, s. 78). To znamená, že žáky s nejlepším zázemím koncentruje náš vzdělávací systém na jednom typu školy (víceletá

¹⁵ Česká republika se do mezinárodního testování PISA poprvé zapojila v roce 2000, od té doby je již pravidelným účastníkem. Máme tedy k dispozici data z let 2000, 2003, 2006, 2009 a 2012. Oblastmi zájmu jsou vždy čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost.

¹⁶ Jedná se o ekonomické, sociální a kulturní zázemí žáků. Podrobněji o konstrukci indexu ESCS viz Straková, Kašpárková, Kramplová, Palečková, Procházková, Raabová a Tomášek (2002).

¹⁷ Průměrný index ESCS za školu se počítá jako průměr jednotlivých indexů žáků navštěvujících danou školu.

gymnázia), kde dochází ke kumulaci faktorů, jež mají pozitivní dopad na vzdělávací výsledky žáků. Tento trend se u nás nemění, ať už jsou celkové výsledky testování jakékoli. Jestliže tedy právě celkové výsledky mluví ve prospěch zastánců víceletých gymnázií¹⁸, jejich odpůrci mohou kontrovat sociální podmíněností těchto výsledků.



Graf 2

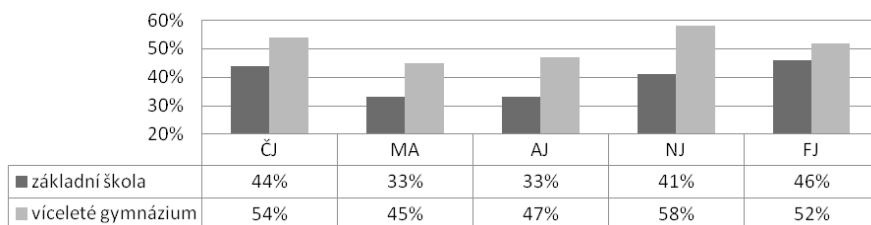
Výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií ve čtenářské gramotnosti v testování PISA

Zdroj: upraveno podle následujících zdrojů: Straková, Kašpárková, Kramplová, Palečková, Procházková, Raabová a Tomášek (2002), Palečková a Tomášek (2005), Palečková, Tomášek, Basl a Kramplová (2007), Palečková, Tomášek a Basl (2010), Palečková, Tomášek, Basl, Blážek a Boudová (2013).

Další zajímavé informace přináší závěry českých pilotáží celostátních plošných testů, které zajišťoval nejprve CERMAT (2005–2008) a poté ČŠI (2012). Zjišťováním vzdělávacích výsledků se u nás zabývá i soukromá společnost SCIO, která v roce 2012 zveřejnila závěry projektu „Kompletní evaluační analýza 2005–2011“. Projdeme si nyní nejzajímavější závěry všech těchto zpráv. Stejně jako v mezinárodních testováních byl jednoznačně prokázán rozdíl ve výsledcích mezi žáky ze základních škol a víceletých gymnázií. Autoři sami v závěrečné zprávě uvádějí, že „vyšší úspěšnost gymnazistů byla předpokládána, velikost rozdílů však byla překvapující“ (CERMAT, 9/2008, s. 20). Porovnání obou typů škol je zajímavé i z genderového hlediska: během tří let testování se zvětšily rozdíly mezi chlapci a děvčaty na víceletých gymnáziích v matematických a obecných dovednostech, a to vždy ve prospěch chlapců. To je opačný trend než na základních školách. Velmi podobné závěry přináší také analýza společnosti SCIO. Ta dokonce většinu výsledků prezentuje odděleně pro dívky a chlapce, gymnázia a základní školy – její autoři mluví v této souvislosti o různých světech. Gymnazisté mají

¹⁸ Tyto výsledky podporují tezi zastánců víceletých gymnázií o kvalitnějším vzdělávání na tomto typu školy.

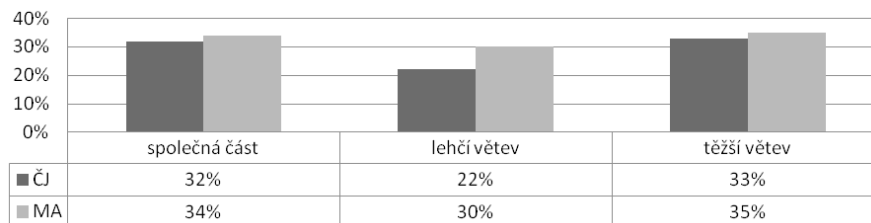
celkově výrazně lepší výsledky než žáci základních škol, ale na těchto výsledcích se výrazněji podílejí chlapci než dívky. Dívky mají naopak vyšší průměrné skóre na základních školách (SCIO, 9/2012). Tomuto zjištění se budu dále věnovat v diskusi. Zatím nejaktuálnější informace dodala ČŠI. Ta představila závěry pilotáže celostátního testování z roku 2011. I v tomto testování dopadli žáci víceletých gymnázií výrazně lépe než jejich vrstevníci na základních školách (viz graf 3). Zajímavým údajem však je srovnání nejlepších žáků základních škol s nejhorsími žáky víceletých gymnázií. Tyto výsledky shrnuje graf 4. Podle zjištěných nálezů můžeme konstatovat, že zhruba třetina nejlepších žáků na základních školách dosahuje lepších výsledků než třetina gymnazistů. Toto číslo koresponduje i s údaji z testování PISA 2003 a 2006, kdy bylo zjišťováno, kde se ve vzdělávacím systému nachází 10 % nejúspěšnějších řešitelů. Více než třetina žáků s nejlepšími výsledky chodí do běžných základních škol, necelá polovina jich pak chodí na víceletá gymnázia, zbytek navštěvuje základní školy se zaměřením (srov. Palečková & Tomášek, 2005; Palečková, Tomášek, Basl, & Kramplová, 2007). Na víceletých gymnáziích tedy nestudují nejlepší žáci v daném věku.



Graf 3

Výsledky žáků ZŠ a VG v testech ČŠI z roku 2011

Zdroj: upraveno podle ČŠI (9/2012).



Graf 4

Srovnání nejlepších žáků ZŠ s nejhorsími VG podle testů ČŠI z roku 2011.

Zdroj: upraveno podle ČŠI (9/2012).

Diskuse a závěr

Téma víceletých gymnázií se v historii našeho školství diskutovalo několikrát a vždy s velkými emocemi. Nejživější diskuse se odehrávaly po roce 1918, mezi lety 1945 a 1948 a nakonec kolem roku 2000. V prvních dvou případech se tak téma řešilo v souvislosti s velkými společenskými změnami (po 1. a 2. světové válce), kdy se tvořil či obnovoval systém celého státu.¹⁹ Kolem roku 2000 však žádná velká společenská změna nenastala, rušení víceletých gymnázií i tak rozdělilo politickou scénu (a veřejnost) na dvě části a situace stejně jako předtím vyústila v zachování statu quo.²⁰ Důvody proto můžeme historicky vzato spatřovat zejména v oblibě gymnázií u soudobých elit, stejně tak jako v nestabilitě vlád či jejich nejednotném názoru na školství (srov. Kádner, 1931; Straková, Greger, Kalous, Košťálová, Polechová, Simonová, & Veselý, 2009). Zajímavý pohled na tuto problematiku přináší koncept závislosti na minulé cestě (Hall & Taylor, 1996 in Dvořák, 2012), podle něhož jsou dnešní řešení problémů závislá na rozhodnutích z minulosti. Tato rozhodnutí mohou být často problematická a nesystematická, avšak jakmile jednou nabydou platnosti, je velmi těžké je změnit. V našem případě se jedná o neustálé obnovování vzdělávacího systému, který fungoval před válkou (1918 a 1945) či před nástupem KSČM k moci (1989). Tyto systémy byly ve své době předmětem kritiky, přesto o mnoho let později sloužily jako vzor k obnově. Vzor, který je později těžké měnit.²¹

¹⁹ Při poslední velké společenské změně po roce 1989 se téma víceletých gymnázií řešilo s ohledem na společenskou poptávku po odstranění nedostatků minulého režimu, mezi nimiž byla unifikace školství jedním z nejvýraznějších. Jak už zaznělo výše, znovuzavedení víceletých gymnázií mělo tehdy velkou podporu veřejnosti.

²⁰ Přestože byla víceletá gymnázia v roce 1948 zrušena, nestalo se tak na základě závěrů z předcházejících diskusí, ale z hlediska politické ideologie (Vorlíček, 2004).

²¹ „V historii českého školství vidíme, že zásadní reformy vzdělávacího systému proběhly po prohraných válkách (např. tereziánské školské reformy v 18. století; rozvoj liberálního vzdělávání v šedesátých a sedmdesátých letech 19. století) nebo po zásadních změnách politického systému (zavedení jednotné školy a série navazujících reforem krátce po roce 1948). Také poslední skutečně účinné zásahy (ve smyslu velkých, nikoli nutně žádoucích účinků) do vzdělávacího systému; např. obnovení víceletých gymnázií a prodloužení prvního stupně na pět let – přišly v období, kdy svět byl na chvíli jako zahřátý vosk – bezprostředně po velké sociální změně na počátku devadesátých let minulého století. I když např. první z těchto změn je dlouhodobě předmětem kritiky, je dnes velmi obtížné nastavení institucionálního rámce změnit. Je rovněž otázkou, zda nový školský zákon, rámcové vzdělávací programy a na ně navazující reforma nepřišly náhodou v době, která již nebyla pro velké změny vhodná“ (Dvořák, 2012, s. 20–21).

Existenci víceletých gymnázií podporovali v dobách sporů mimo jejich ředitelů a učitelů také vzdělanější rodiče, pro jejich zrušení se vyslovovali nejčastěji zástupci základních škol a část akademických pracovníků. Argumenty obou stran se za téměř sto let debat takřka nezměnily: zatímco zastánci gymnázií poukazují na jejich výrazně lepší vzdělávací výsledky, odpůrci se zabývají škodlivostí sociální segregace dětí pro společnost. Jednalo se o ideologický spor, neboť ani jedna ze stran nebyla schopna své argumenty přesvědčivě doložit. Od roku 2000 máme však alespoň některá data k dispozici, avšak na jejich základě můžeme dát za pravdu oběma stranám sporu: žáci víceletých gymnázií dosahují výrazně lepších výsledků v testech než žáci základních škol, na druhou stranu je tento rozdíl ze tří čtvrtin vysvětlitelný lepším rodinným (index ESCS) i školním (index ESCS za školu) zázemím gymnazistů.

Tento spor se však nevedl a nevede ani tak o tvrdá data jako spíše o pojetí spravedlnosti ve vzdělání. V tomto ohledu se totiž ideologická rovina nevyhýbá ani datům, lépe řečeno jejich interpretaci. Již bylo poukázáno na to, že chlapci na gymnáziích dosahují celkově lepších výsledků než dívky, na základních školách je tomu přesně naopak. Z hlediska testování PISA tvoří právě chlapci základních škol nejrizikovější skupinu žáků, protože je jich nejvíce pod úrovněmi, které jsou definovány jako minimální pro fungování v dnešní společnosti. Stejně závěry přinášejí i analýzy CERMATu a společnosti SCIO, avšak výrazně se liší v tom, jak daný fakt interpretují. Podle CERMATu je příčinou tohoto stavu to, že se na víceletá gymnázia kromě nadaných dětí dostane také značné množství průměrně nadaných dětí s dobrými učebními návyky, což jsou podle autorů této zprávy zejména dívky (CERMAT, 9/2008). Oproti tomu autoři analýzy společnosti SCIO si situaci vysvětlují tím, že se na víceletá gymnázia hlásí nejnadanější a nejambicióznější chlapci, zatímco hodně nejlepších dívek zůstává na základních školách (SCIO, 9/2012). Ani jedna z analýz však nedokládá, jak ke svým zdůvodněním přišla, což je dle mého názoru zásadní problém, neboť z vyjádření obou institucí je bez těchto podkladů spíše cítit vztah k víceletým gymnáziím jako celku. Vyjádření CERMATu poukazuje na to, že víceletá gymnázia neplní svou funkci – vzdělávání nadaných, zatímco SCIO říká, že svou funkci plní – nadaní tam jsou, jen ne všichni.²² Společnost SCIO

²² Trochu světla by do situace mohly vnést závěry výzkumů PISA o tom, kde se v systému nacházejí nejlepší žáci (10 %) na konci povinné školní docházky. Více než polovina z nich nenavštěvuje víceleté gymnázium a více než polovinu z nich tvoří chlapci. Naopak nejslabší žáci (10 %) se rekrutují výhradně z lavic základních škol (opět tvoří chlapci většinu). Závěry výzkumu PISA jsou v tomto bodě střízlivější než naše národní agentury a uvádějí, že na víceletých gymnáziích nestudují ti nejlepší, jen se tam nevyskytují nejhorší. Tento závěr by podporoval spíše argumentaci CERMATu.

navíc ekonomicky profituje z organizování přípravných kurzů na přijímací zkoušky a následně také ze samotných přijímacích zkoušek, přičemž poslední zjištění ukazují, že bez této přípravy je přijetí na víceleté gymnázium takřka nemožné (Straková & Greger, 2013).²³ Ačkoli dnes není veřejná diskuse o existenci víceletých gymnázií na pořadu dne, je vidět, že alespoň dílčí bitvy se stále vedou. Stále se tedy jedná o živé téma.

Přestože určitá data k dispozici máme, stále je toho hodně, co nevíme. Například se zdá, že na víceletých gymnáziích nestudují nejzdatnější žáci v daných ročnících, avšak nevíme zcela jasně proč. Máme také data, která dokládají rozdíly mezi výsledky žáků obou typů škol na úrovni povinné školní docházky, avšak stále nevíme, který aspekt výuky na víceletém gymnáziu k těmto obrovským rozdílům přispívá. Srovnávací výzkumy výuky na ZŠ a VG téměř absentují.²⁴ I když vezmeme v potaz zjištění výzkumu PISA, že skoro ze tří čtvrtin jsou tyto rozdíly vysvětlitelné rodinným zázemím, stále tu zbývá poměrně dost prostoru pro vliv školy. Z tohoto hlediska se zdá být mimořádně důležité změřit co nejpřesněji přidanou hodnotu škol²⁵ a následně zjistit, které aspekty výuky (či jiných částí školního života) na školách, kde je přidaná hodnota nejvyšší, rozvoj jejich žáků umožňují či ulehčují. Uvidíme, na které z těchto otázek naleznou odpovědi řešitelé právě probíhajícího longitudinálního projektu CloSE.²⁶ Každopádně ani zodpovězení všech otázek zřejmě nerozhodne ideově laděný spor o víceletá gymnázia, velmi by však pomohlo spravedlivosti našeho vzdělávacího systému.

Navíc, logicky se zdá být jasné, že pokud většinu nejlepších žáků tvoří chlapci a pokud většinu nejlepších tvoří žáci základních škol, nutně z toho vyplývá, že určitá (nezanedbatelná) část chlapců ze základních škol patří mezi nejlépe řešitele testů PISA. Tato úvaha vyvrací část argumentace společnosti SCIO o nejnadanějších chlapcích, kteří mají být na víceletých gymnáziích. Zdá se tedy, že na víceletých gymnáziích nestudují nejlepší žáci v dané věkové kohortě.

²³ Přes 2/3 respondentů vyjádřilo svůj souhlas s tvrzením, že v testech byly úkoly, na které se připravovali, a stejný podíl respondentů vyjádřil souhlas s tvrzením, že v testech byly úkoly, které ve škole neprobírali. Autoři výzkumu se podivují nad systémem přijímacích zkoušek, „který se ani nesnaží předstírat, že v něm mají všichni žáci stejné příležitosti, a zcela otevřeně zvýhodňuje žáky ze vzdělaných a motivovaných rodin“ (Straková & Greger, 2013, s. 84).

²⁴ Jednou z výjimek je studie pražských autorů zabývající se rozvojem kompetence k učení (Chvál, Kasíková, & Valenta, 2011). Autoři této studie mluví v souvislosti s VG a ZŠ o paradoxu dvou stejných škol.

²⁵ Přidanou hodnotu škol se ve své studii snaží prezentovat SCIO (9/2012) a také Straková (2010). V obou případech se však autoři potýkají s metodologickými obtížemi: zatímco studie SCIO nepočítá s vlivem rodinného zázemí, studie Strakové neměří přidanou hodnotu jako rozdíl pro stejné žáky, ale jako rozdíl mezi ročníky studia.

²⁶ Zkratka znamená *Czech Longitudinal Study of Education*, <http://czechlongitudinal.blogspot.cz/>.

Literatura

- CERMAT. (9/2008). *Závěrečná zpráva z cyklu pilotních projektů 2005–2008. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*. Dostupné z: http://www.esf-kvalita1.cz/Vystupy_projektu/1A1U1_Narodni_hodnotici_zkouska/ZZ_cyklus_30092008_FINAL_s_titulni_stranou.pdf
- ČŠI. (9/2012). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích první celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2011/2012 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol)*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/Zpr%C3%A1vy/Zaverecná-zpráva-59-zverejneni.pdf>
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), s. 9–12. Brno: Masarykova univerzita.
- Greger, D. (2005). *The development and debating of the comprehensive school model in the Czech Republic and other Central and Eastern European Countries*. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/admin/download/b7.pdf>
- Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2011). Rozvoj kompetence k učení na základních školách a víceletých gymnáziích. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 134–172). Praha: Karolinum.
- Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství. První díl*. Praha: Sfinx.
- Kádner, O. (1931). *Vývoj a dnešní soustava školství. Druhý díl*. Praha: Sfinx.
- Kotásek, J. (2005). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. část. *Technológia vzdelávania*, 2005(3), 7–11.
- Kotásek, J., Greger, D., & Procházková, I. (2004). *Understanding the Demand for Schooling in the Czech Republic (Country Report for OECD)*. Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/37/33707802.pdf>
- Krejčová, S. (2012). *Debata o reformě českého školství v letech 1989–2004* (diplomová práce). Dostupné z: http://is.muni.cz/th/190012/fss_m/DP-Krejcová.pdf
- Kuzmin, M. (1981). *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia.
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Mertlík, R. (1947). *Nebezpečí jednotné školy*. Praha: Václav Petr.
- Morkes, F. (2010). *Víceletá gymnázia – ano, či ne?* Dostupné z: <http://www.modernivyucovani.cz/temata/fejton/220-viceleta042009.html>
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: ÚIV – Tauris.
- OECD. (1996). *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: ÚIV.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro život: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J., Blažek, R., & Boudová, S. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J., & Kramplová, I. (2007). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: ÚIV.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

- Příhoda, V. (1945). *Idea školy drubého stupně*. Brno: Ústřední učitelství a knihkupectví.
- SCIO. (9/2012). *Srovnávací testy pro ZŠ (Stonožka) 2005/06–2011/12 – analýza výsledků*. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/kea_stzs/TK_09_2012/kea_analyza.pdf
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Straková, J. (2006). Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 194–219). Praha: Academia.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 46(2), 187–210.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.
- Straková, J., Greger, D., Kalous, J., Košťálová, H., Polechová, P., Simonová, J. ... & Veselý, A. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Straková, J., Kašpárková, L., Kramplová, I., Palečková, J., Procházková, I., Raabová, E., & Tomášek, V. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.
- Tomášek, V., Basl, J., Kramplová, I., Palečková, J., Pavliková, D. (2008). *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.
- Váňová, R. (2011). Téma rovných vzdělávacích příležitostí ve vzdělávání. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání* (s. 36–54). Praha: Karolinum.
- Vorlíček, Ch. (2004). České školství v letech 1945–2000. In E. Walterová (Ed.), *Česká pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 119–176). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Walterová, E. (2004). Vývoj české školy. In E. Walterová a kol., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl* (s. 49–67). Brno: Paido.
- Walterová, E. (2011). Vývoj primární a nižší sekundární školy v českém kontextu. In E. Walterová a kol., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 16–51). Praha: Karolinum.

Kontakt na autora

Petr Sucháček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: suchacek@phil.muni.cz

Corresponding author

Petr Sucháček

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: suchacek@phil.muni.cz