

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Bakalářská práce

Senta Brunerová

Diferenciace žáků na druhém stupni základních škol

Differentiation of pupils on the second grade of elementary school

Praha 2015

Vedoucí práce: Mgr. Jan Sládek

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především Mgr. Janu Sládkovi za vedení práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 11. května 2015

.....

Senta Brunerová

Klíčová slova:

Základní škola, víceleté gymnázium, diferenciacce, vzdělávání, druhý stupeň základního vzdělávání, jednotná škola.

Key words:

Elementary school, grammar school, differentiation, education, second grade of the primary education, integrated school.

Abstrakt:

Práce se zabývá problematikou diferenciací žáků na úrovni druhého stupně základních škol zejména ve vztahu ke spravedlivému a rovnému přístupu ke vzdělání. Zaměřuje se na historii organizace školství na úrovni druhého stupně povinné školní docházky. Dále pak přináší souhrn současných výzkumů vztahujících se k této problematice v České republice. V empirické části pak prezentuje vlastní kvalitativní výzkum, 11 rozhovorů s učiteli na základních školách. Cílem výzkumu je odpovědět zejména na to, jak nahlíží učitelé základních škol na existenci víceletých gymnázií. Zda má odchod části žáků vliv na další vzdělávání na základní škole a jaké děti odcházejí studovat na víceletá gymnázia.

Abstract:

This thesis deals with differentiation of pupils at secondary school, in particular with respect to fair and equal access to education. It focuses on the history of the organization of education at the second stage of compulsory schooling. Then it also provides a summary of current research relating to this issue in the Czech Republic. In the empirical part it presents qualitative research, interviews with 11 primary school teachers. The aim of the research is to describe how primary school teachers see the existence of grammar schools. Whether the departure of the pupils has an influence on further education in elementary school and which children go to study at the grammar schools.

1. Úvod.....	1
2. Historický vývoj diferenciacie žáků na úrovni 2. stupně základního vzdělávání ve 20. století	3
2.1. Historie školství na počátku 20. století	3
2.2. Vývoj školství v období první republiky	5
2.3. Vývoj školství ve třicátých letech	7
2.4. Poválečný vývoj školství (1945 – 1989).....	12
2.4.1. Sociální nerovnosti v socialistické éře.....	15
2.5. Vývoj školství po roce 1989	16
3. Současné výzkumy, debata o víceletých gymnáziích.....	22
4. Empirická část.....	29
4.1. Charakteristika výzkumu a výzkumné otázky	30
4.2. Popis výzkumného souboru	31
4.3. Metoda sběru dat	33
4.4. Analýza dat.....	34
4.5. Interpretace rozhovorů	34
4.5.1. Pohled učitelů na víceletá gymnázia.....	34
4.5.2. Dopady odchodu části žáků	36
4.5.3. Typ dětí odcházejících na víceletá gymnázia.....	38
4.5.4. Kdo stojí za rozhodnutím dítěte jít na gymnázium.....	39
4.5.5. Vlastní dítě.....	40
4.6. Shrnutí výsledků.....	40
5. Závěr	43
6. Reference	44

1. Úvod

Naši společnost lze nazvat meritokratickou (výkonovou), postup ve společenské hierarchii je založen především na dosaženém vzdělání a na jeho prostřednictvím získaném zaměstnání a příjmu. Více či méně platí, že čím vyššího vzdělání jedinec dosáhl, tím náročnější zaměstnání vykonává a tím vyšší dostává plat (Simonová, 2011). Vzdělání je klíčem k takovým zaměstnáním, která zajišťují vyšší výdělky, vyšší prestiž a s tím spojenou vyšší životní úroveň a celkovou kvalitu života (Matějů ed. et al, 2006). Představuje prvotní impuls sociální mobility a je jedním z nejdůležitějších mechanismů, prostřednictvím kterých dosahujeme postavení v rámci sociální struktury (Simonová, 2011).

Jak je z výše uvedeného patrné, vzdělání v současné euroamerické společnosti významně ovlivňuje sociální postavení jedince ve společnosti v průběhu celého jeho života. Vzhledem k této skutečnosti se domnívám, stejně jako velký počet odborníků z oborů sociologie, psychologie a pedagogiky, že by popisu jeho současné situace a nastavení případných změn měl být věnován dostatečný prostor.

Druhý stupeň základního vzdělávání ukončuje povinné vzdělávání a je realizován na základních školách a na nižších stupních středních škol, tedy na konzervatořích a víceletých gymnáziích. Někteří sociologové považují tuto selekci dětí za sociálně nespravedlivou, jelikož odráží nejenom intelektuální schopnosti žáků, ale i, a podle některých především, znevýhodnění daná vzdělanostní, ekonomickou a sociální pozicí rodiny, ze které dítě pochází (Bílá kniha, 2001).

Ve své práci se zaměřuji na diferenciaci žáků na úrovni druhého stupně základního vzdělávání, a to právě ve vztahu ke spravedlivému a rovnému přístupu ke vzdělávání. Nekladu si za cíl zodpovědět otázku, zda je tato diferenciaci správná či špatná. Cílem mé práce je zmapování situace týkající se diferenciaci dětí dle nadání v historických souvislostech i současnosti, a především zaměřit se v empirické části na popsání a analýzu pohledu učitelů druhého stupně základních škol.

V teoretické části práce budu postupovat dle časové souslednosti. Mým cílem je popsat vývoj diferenciaci žáků na úrovni druhého stupně základního vzdělávání v České republice. Se svým výkladem začínám na počátku dvacátého století a pokračuji až do dnešní doby. Historický vývoj je zařazen, neboť představuje ukotvení tématu a umožňuje nám v souvislosti sledovat

diferenciaci žáků na druhém stupni základního vzdělání v různých podobách a s různým úspěchem daného modelu.

Další kapitolu představují současné výzkumy zaměřující se na spravedlnost přístupu ke vzdělávání a stanoviska odborníků i veřejnosti k víceletým gymnáziím.

Práci završuje vlastní kvalitativní výzkumné šetření v podobě polostrukturovaných rozhovorů s jedenácti učiteli základních škol. Zajímá mě především pohled účastníků výzkumu na existenci víceletých gymnázií. Dopady odchodu části žáků na víceletá gymnázia na další vzdělávání na základních školách a jací žáci z pohledu respondentů odcházejí studovat na víceletá gymnázia. Na základě odborné literatury jsem se rozhodla použít fenomenologický přístup.

Prostřednictvím této práce bych ráda poukázala na důležitost tématu diferenciace žáků na druhém stupni základního vzdělávání a na potřebnost se tímto tématem a především jeho konkrétními dopady na společnost zabývat.

2. Historický vývoj diferenciacie žáků na úrovni 2. stupně základního vzdělávání ve 20. století

V této kapitole se budu zabývat vývojem organizace a struktury školství na úrovni základních škol se zaměřením na druhý stupeň, tedy vzdělávání dětí převážně ve věku od jedenácti do patnácti let. Seznámení se s historickým vývojem je důležité pro pochopení souvislostí s dnešním vývojem organizace školství a také pro inspiraci a poučení při řešení současných problémů.

Organizace školství na úrovni druhého stupně základních škol byla palčivým tématem již mnohem dříve a není záležitostí pouze konce 20. století a století 21. S popisem historického vývoje nezasahuji dále než do 20. století, jelikož ve 30. letech vznikla pravděpodobně první a pro tuto problematiku zásadní veřejná debata o problému diferenciacie žáků na druhém stupni základních škol.

2.1. Historie školství na počátku 20. století

Na počátku minulého století působil zákon o školách obecných z roku 1869, který stanovil povinnou osmiletou školní docházku pro děti od šesti do čtrnácti let. Byla také zavedena škola obecná, která se dělila na školu obyčejnou obecnou a měšťanskou. Tyto školy byly veřejné i soukromé a stejně tak jednotřídní i více třídní. Jejich úkolem bylo vzdělávat především děti nižších a středních vrstev, což také dosti určovalo jejich kvalitu (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Obecná škola měla za úkol žáky vzdělávat základy obecného vzdělávání, jelikož po ní již následovala většinou praxe. Zároveň však měla na další studium připravit malé procento žáků, kteří pokračovali ve studiu na škole střední. Obecná škola byla kritizována za nedostatečnou přípravu pro další studium, jelikož v zásadě byla koncipována jakožto škola pro výchovu a vzdělávání dětí tzv. lidových vrstev a většina ze škol fungovala jako školy méně třídní. Je zde nutno dodat, že i přesto, že se jednalo o školu obecnou s povinnou školní docházkou, tak škola nebyla bezplatná (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Měšťanská škola měla poskytnout žákům vyšší vzdělání než škola obecná. Tyto školy byly jak osmileté, tak pouze tříleté navazující na 5. ročník obecné školy (později byla osmiletá varianta

zrušena) (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992). K přijetí bylo potřeba průkaz o dostatečném prospěchu z 5. ročníku školy obecné či složení přijímací zkoušky (Váňová, 1986).

Škola měšťanská byla zřízena po reformě škol reálných, převzala úlohu nižší nesamostatné reálky. Měla tedy poskytovat vyšší obecné vzdělání a přípravu na další školy, na které není potřeba přípravy ze škol středních, tedy v největší míře školy odborné, průmyslové a učitelské ústavy. Její specifikací bylo praktické zaměření a měly jí navštěvovat děti vrstev spíše lidových. Jedním z hlavních problémů měšťanských škol byla velmi nízká úroveň jejich žáků. Problémem také bylo, že ne všechny odborné školy byly nakloněny k přijímání žáků škol měšťanských a raději dávaly přednost absolventům škol středních, ti také nemuseli skládat přijímací zkoušku a byli někdy dokonce zařazováni i do druhého ročníku. Na druhou stranu děti z měšťanské školy byly často zařazovány do přípravné třídy. Velice obtížný byl také přestup úspěšných žáků škol měšťanských na školy střední. Naopak měšťanské školy přijímaly běžně neúspěšné žáky středních škol, což jejich úroveň rozhodně nezvedalo, jelikož tyto děti měly většinou špatné pracovní návyky a chování (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

„Jediná cesta k vysokoškolskému vzdělání byla přes školu střední. Střední školy existovaly v omezeném počtu a platilo se na nich dosti vysoké školné. Dětem nižších společenských vrstev byly tedy nedostupné. Pro zásadně odlišný obsah vzdělání nebylo fakticky ani možné, aby absolventi měšťanky přestupovali do vyšších ročníků školy střední...“ Na měšťanské školy dále navazovaly zpravidla dvouleté průmyslové pokračovací kurzy, tyto kurzy měly školám vstřípit obecně vzdělávací ráz, který jim byl původně vymezen (Váňová, 1986, s. 65 - 66).

Pro školu měšťanskou bylo velice těžké obhájit své kvality vzhledem k tomu, že poskytovala vyšší všeobecné vzdělání bez výrazné další vzdělávací perspektivy a navíc ji mnoho žáků opouštělo nedostudovanou. Byla tedy pod tlakem kritiky ze strany veřejnosti i ze strany učitelů škol obecných a středních. Do roku 1918 nebyly školy měšťanské ani zdaleka školami všeobecnými, jejich počet umožňoval docházku přibližně deseti procentům populace (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Vedle těchto škol existovaly též školy na úrovni školy střední. Středními školami bylo dříve myšleno vzdělávání již od šestého ročníku školy, tedy pro děti 10 – 11 leté. Tyto školy je možno rozdělit na školy obecně vzdělávací (gymnázia, reálky) a školy odborně vzdělávací (průmyslové, obchodní) (Šafránek, 1918). Střední všeobecně vzdělávací školy měly dvoustupňovou organizaci, tedy nižší a vyšší stupeň.

Obsah gymnázia spočíval především v klasických jazycích (Váňová, 1986). Gymnázium dále vedlo své žáky k poznání souvislostí novodobé kultury s antickým světem (Veselá, 1973). Vyšší gymnázium se nazývalo lyceum a nižší gymnázium bylo školou latinskou. Nižší gymnázium připravovalo studenty ke studiu ve vyšším oddělení, avšak zároveň poskytovalo uzavřený celek všeobecného vzdělání potřebného pro budoucí životní povolání a zároveň také mohlo sloužit jako příprava pro reálky a techniky. Vyšší gymnázium bylo přípravou především na univerzitu. Gymnázia byla nižší čtyřletá i osmiletá úplná. Tedy naopak než jak je tomu dnes (Šafránek, 1918).

Reálná gymnázia a reálná reformní gymnázia, která byla zavedena později, se též zabývala souvislostmi soudobé evropské kultury a kultury antické. Rozdílem bylo, že reálná gymnázia zdůrazňovala moment historický a reálná reformní gymnázia se soustřeďovala více na současný stav a na přírodovědeckou složku vzdělanosti. Též existovaly i školy reálné, které se naopak zaměřovaly na matematicko-přírodovědeckou složku vzdělanosti a jako takové měly být přípravou pro vysoké školy technického zaměření (Veselá, 1973). Tyto školy měly zastávat střední stupeň vzdělání mezi vzděláním praktickým a odborným. Tak jako gymnázia i reálné školy podléhaly rozčlenění na nižší a vyšší. Nižší stupeň připravoval na studium na vyšším stupni a byl také přípravou pro řemeslné povolání (Šafránek, 1918).

V neposlední řadě je potřeba zmínit dívčí střední školy, které byly jako další typ střední školy zavedeny na konci 19. století. Úspěšným absolventkám dívčích gymnázií bylo také postupně povolováno další studium na vysokých školách. Na všech středních školách bylo studium ukončeno maturitou, která opravňovala k přijetí na vysokou školu daného směru bez přijímací zkoušky, ke studiu na vysoké škole jiného zaměření bylo potřeba složit rozdílové přijímací zkoušky. Střední školu bylo také možno ukončit již po absolvování nižšího stupně a dále pokračovat ve studiu na obchodní akademii, učitelském ústavu, vyšší průmyslové škole či vyšší hospodářské škole. Možnost takového pokračování ve studiu měli i žáci ze škol měšťanských (Váňová, 1986).

2.2. Vývoj školství v období první republiky

Vývoj školství v první republice je možno rozdělit na dvě období a to období nápravné do roku 1928 a období reformního dění 30. let do roku 1939, jež je spojeno hlavně s reformami Václava Příhody (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Na počátku prvního období vzniklo několik návrhů na reformaci školství, ale žádné významné změny nebyly realizovány. (Váňová, 1986). Do návrhů byli zapojováni i učitelé. Převážná většina odmítala vytvoření jednotné formy druhého stupně, avšak nutno připomenout, že tato škola byla důsledně pojmána jako škola vnitřně diferencovaná. Poprvé se však pohled přesunul i na samotné žáky a na jejich individualizaci (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

V roce 1920 se uskutečnil sjezd československého učitelstva, kterého se účastnili i politici jako například tehdejší prezident republiky T. G. Masaryk a ministr školství G. Habrman. Tento sjezd je v dějinách učitelstva označován jako mezník, jelikož zde učitelstvo formulovalo svůj kulturní a školský program a vyslovilo své představy o škole v československém státě. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992). Co se týče školy měšťanské a obecné, tak se učitelský sjezd staví téměř jednomyslně za myšlenku jednotné školy. Tento názor doposud zastávali jen jedinci a nebyl výrazem oficiálního stanoviska některé učitelské organizace. „Změnu v názorech přinesly pravděpodobně demokratické principy, na nichž byl budován nově založený československý stát... Demokratizace vzdělání byla důsledně pojmána jako vytvoření možnosti pro dosažení co nejvyššího možného vzdělání bez ohledu na původ, pohlaví, stav, náboženství, politické přesvědčení a majetkové poměry, což v praxi znamenalo vytvoření maximálně „průchodného“ školského systému, kde by jediným limitujícím faktorem při dosahování určitého stupně vzdělání byla úroveň žákova nadání“ (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 103).

Jednotnou školou byla myšlena jednotná nižší střední škola, na kterou by navazovaly školy střední. Pro tuto jednotnou školu, kterou měla tvořit škola obecná a jednotná nižší střední škola, byl navrhován název škola národní a měla být povinná pro všechny. Jednotná škola měla být stejná pro všechny děti bez rozdílu, nebylo tím myšleno, že by byla jednotná po stránce obsahu vzdělávání. Pro jednotnou školu se sjezd vyslovil jednomyslně, avšak rozhodlo se, že s její realizací se započne až po tom, co budou mít všichni učitelé vysokoškolské vzdělání, jelikož zde byla obava ze snížení úrovně všeobecného vzdělání (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Nová jednotná nižší střední škola měla být rozšířena na čtyři roky, aby se její absolventi mohli hlásit na střední školy. Dále bylo požadováno výrazné rozšíření sítě měšťanských škol, aby byla umožněna docházka všem. Také bylo požadováno snížit počet dětí ve třídách, snížit úvazky učitelů a zkrátit vyučovací hodinu na 45 minut. Navrhovalo se školy měšťanské specializovat dle toho, na jakou další školu by žáka připravovaly. Je však nutné dodat, že většina návrhů nevstoupila prozatím v platnost ve formě zákonů, čímž bylo učitelstvo pobouřeno a úroveň měšťanských škol čím dál tím více upadala (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

2.3. Vývoj školství ve třicátých letech

Koncem dvacátých let a začátkem let třicátých se v české učitelské společnosti začalo projevovat zklamání z neuskutečněných reforem školství, které byly formulovány v průběhu dvacátých let. Stále více pedagogů se hlásilo k ideji školy jednotné a ta také dostávala konkrétnější podobu. Hlavními stoupenci této formy školy bylo již dříve vytvořené Hnutí za jednotnou školu, Socialistické sdružení učitelské a Václav Příhoda, docent pedagogiky Karlovy Univerzity v Praze, který měl dále nemalý vliv na československé školství. Příhoda studoval v Chicagu experimentální metody v psychologii a pedagogice, dále navštěvoval přednášky prof. Ch. Judda, žáka Wilhelma Wundta a poté studoval na Kolumbijské univerzitě u L. E. Thorndika a J. Deweye. To vše dalo formu jeho následujícím pracím. Vyznačoval se exaktním a empirickým přístupem (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

V roce 1928 byla vytvořena Reformní komise pro jednotnou školu. V tom samém roce také Příhoda uveřejnil stať o jednotné škole v časopise Školské reformy a spolu s ní také plán jednotné vnitřně diferenciované školy. Probíhající debata o jednotné škole vyvrcholila Prvním pedagogickým týdnem na podzim roku 1928, kde byla účastníky přijata rezoluce o jednotné povinné diferenciované škole pro děti do 15 let (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Výše zmíněná stať Václava Příhody hájila demokracii ve vzdělání čili rovné právo na vzdělání bez ohledu na sociální rozdíly, které je schopna zajistit jednotná škola. Dále byl také kritizován dualismus školského systému a nespravedlivost v přístupu dětí k vyššímu vzdělání. Příkladem nespravedlnosti je dle Příhody škola měšťanská, která představovala slepou uličku v tehdejších vzdělávání. Místo toho navrhuje školu vnitřně diferenciovanou. Druhý stupeň školy nazval Příhoda kolenium a jeho výstavbu pojal jako syntézu současných škol na dané úrovni. V prvním období reformy měla být do školy zavedena forma větvení. Větve by reprezentovaly současné druhy škol a většina předmětů ve větvích by byla společná a žáci by tudíž mohli případně i přestupovat mezi jednotlivými větvemi. Prostupnosti mělo také pomoci zavedení semestrů místo školního roku. Žáci by měli postupovat podle předmětů a ne dle ročníků, a pokud by žák z nějakého předmětu neprospěl, měl by opakovat pouze tento jeden předmět a ne celý ročník. Forma jednotné školy měla být postupně upravena i pro ostatní stupně školy (Váňová, 1994).

Reformní aktivita uskutečňovaná ve 30. letech minulého století je výjimečným a význačným jevem v dějinách školství, jelikož nikdy předtím se nepodařilo utvořit takto propracovanou koncepci školské reformy navíc podporovanou širokým učitelstvem. Vedoucím seskupení této

reformy byla již výše zmíněná Reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických vedená Příhodou. Nutno také zmínit hlavní oponenty „Příhodovské“ jednotné školy Otokara Chlupa a Jana Uhra, kteří stáli v čele brněnské společnosti Nové školy (Váňová, 1994).

Na následujících několika stránkách uvádím a detailněji rozebírám Příhodův plán jednotné vnitřně diferencované školy. Čerpám zde z plánu vydaného až v roce 1945, jelikož to považuji za nejucelenější a v dnešní době dostupnou práci na toto téma a její uvedení lépe zapadá do reformního dění ve třicátých letech, než do poválečného boje o jednotnou školu, kdy Příhoda již neměl takové slovo v této debatě.

Dle Příhody je nutno budovat soustavu jednotné školy, aby Československá republika zůstala věrná svým demokratickým myšlenkám, z nichž vznikla. Jako nejdůležitější shledává výstavbu školy 2. stupně, která v sobě zahrne všechny děti bez rozdílů až do věku patnácti let. Škola by měla být nástrojem scelení třídní a politické diferenciaci. Jedna z klíčových vidin jednotného vzdělávání je pro něj i možnost vzájemného povzbuzování, podněcování a pobádání žáků, které je v tomto věku žádoucí. Cílem je vytvořit takovou organizaci, kde vyšší stupeň přesně navazuje na nižší a není zde žádných zavřených cest, a která dává všem dětem tutéž příležitost. Škola jako taková by měla být sociální ústavem, který je opřen o znalost společenské struktury a jejím úkolem by měla být především socializace. Proto je důležité, aby se všichni vzdělávali v jedné škole a mladý člověk tak byl seznámen s celým národem a například ne jenom s hochy, jak tomu bylo do začátku dvacátého století. Škola by měla národ scelovat a nemělo by docházet k segregaci pohlavní, společenské, ekonomické, dle nadání či jakékoliv jiné (Příhoda, 1945).

Rozdíly mezi lidmi Příhoda nazývá kvantitativními. Kvalitativních rozdílů mezi lidmi není. Dle něj je třeba si být vědom rozdílů kvantitativních a na jejich základech také školu stavět. I při vyučování jednotném je třeba různé žáky vést různým způsobem za různého tempa. Žáci by měli pracovat na stejných úkolech, avšak ve svém individuálním tempu. Naopak výchova by se měla kolektivizovat, jelikož pak je účinnější. Diferenciaci by měla sdružovat žáky, kteří mají podobný stupeň výkonnosti, a tento stupeň je dle Příhody podmíněn především obecnou inteligencí. Tyto skupiny by však neměly být chápány jako trvalé třídy pro výuku všech předmětů. Rozdělení žáků by tedy mělo být na každý předmět jiné, což zároveň žákovy poskytne širší sociální rozhled. Nadto by měly ve škole existovat i předměty volitelné, dle nich by se žák mohl profilovat dle svého nadání a zájmů (Příhoda, 1945).

Příhoda dále rozlišuje dva typy schopností žáků na kvantitativní nadání (inteligence) a kvalitativní (speciální nadání). Inteligenci dále dělí na verbální (schopnost řešit abstraktní

problémy), sociální (schopnost jednat s lidmi) a technickou (schopnost jednat s věcmi a nalézat přímé vztahy mezi nimi). Dosud byla měřena a zkoumána hlavně inteligence verbální. Jednotná škola druhého stupně by se měla věnovat i odbornému nadání žáka a pro výjimečné osobnosti by měla být učiněna výjimečná opatření. Úkolem školy je pátrat po tom, jaké povahy je žákovo nadání a dále jej rozvíjet. Dříve byla střední škola výběrová a tento výběr se konal nejen na základě žákových schopností, avšak na vědomí byl brán i sociální zřetel. Dříve užívaný negativní výběr může mít za následek strach z propadnutí, nechť ke škole či komplex méněcennosti. V té době byla také opravdu velká „úmrtnost“ v rámci středních škol, v letech 1920 – 1927 činila 61,4 % žáků. Navrhovaná jednotná škola druhého stupně má být školou bez výběru školou. Výběr ve škole by měl probíhat odlišně, než tomu bylo dříve. Neměl by být výběrem negativním. Mělo by však být zjišťováno, v čem žák může uplatnit své schopnosti, tedy výběrem pozitivním. Žákům by se mělo v prvních dvou letech na navrhované škole dostat vzdělání v základních oborech a od třetího ročníku by měla probíhat výuka diferenciovaně s ohledem na žákovo nadání. Výběr by neměl být nikdy definitivní a měl by se dít spravedlivě bez ohledu na sociální či ekonomický původ, dával by tedy žákům stejný start a volnou dráhu (Příhoda, 1945).

Jím navrhovaná jednotná škola měla být zároveň úsporná z hlediska nákladů státního rozpočtu. Zavedení velkých škol mělo vést ke snížení nákladů a zároveň poskytovat možnost ke vnitřní diferenciaci, která zaručí, aby se každému žákovi dostalo právě takového vzdělání v takovém rozsahu, jak to odpovídá jeho schopnostem a zaměření (Váňová, 1986). Jednotná vnitřně diferenciovaná škola měla být rozdělena na tři větve: větev měšťanské školy, větev reálky a větev gymnaziální. Tyto větve by se lišily svým obsahem pouze v některých předmětech, jinak by žáci byli vyučováni společně. Na konci pololetí by také měli žáci možnost přechodu na jinou větev. Dále také měl být dle Příhodova plánu změněn školní rok na systém jednotlivých semestrů. Pokud žák neprospěl z nějakého předmětu, tak měl v dalším semestru opakovat pouze tento předmět a ne všechny ostatní. V roce 1929 byla tehdejšími ministrem školství svolána anketa odborníků, která měla projednat stanovisko k jednotné škole. Zde se však většina účastníků vyslovila proti jednotné škole. Byla však připuštěna možnost vyzkoušení organizace jednotné školy v praxi za různých podmínek a v různém prostředí. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Tyto pokusné reformní školy byly nakonec zavedeny, avšak neodpovídaly organizaci, kterou navrhl Příhoda, jelikož byly povoleny pouze jako školy měšťanské a ne jako nižší školy střední. Tím pádem v místech, kde byla střední škola, nebyl takový zájem o docházku do pokusných

škol především mezi nadanými žáky. Vzhledem k hospodářské krizi se pokusné školy potýkaly také s nedostatkem financí. Nakonec nebylo možné uskutečnit záměr opakování pouze jednoho předmětu v případě neúspěchu a také nebylo umožněno rychlejším žákům postupovat jejich vlastním tempem (Váňová, 1994).

Při testování těchto škol se ukázal problém s kritérii zařazování žáků do skupin. Ukázalo se, že diferenciaci vyhovuje spíše lepším žákům a naopak žáci slabší ztrácí zájem o učení a dosahují nízkých výsledků, jelikož nejsou ve styku se zdatnějšími žáky, kteří by je podněcovali (Nykl, 1936). Organizačně složitě se ukázalo rozřazování žáků do různých skupin na všechny předměty. I přes to všechno učitelé účastníci se na projektu diferenciaci doporučovali, jelikož oceňovali eliminaci propadání. Jako nejlepší diferenciaci byla doporučena diferenciaci v rámci tříd různě nadaných žáků, která byla prováděna formou speciálních úkolů a žáci tedy nebyli veřejně poníženi a označeni rozřazováním do skupin dle nadání. Jednotné školy nakonec nebyly zavedeny pro nedostatek podpory (Váňová, 1994).

Výše zmíněný oponent jednotné školy Otokar Chlup reagoval na Příhodovo kvantitativní pojetí školy varováním před „vtíravým“ testováním inteligence. Dle něj je také důležité, aby si žáci cestu prošli sami i přesto, že nebude racionální, avšak pro vývoj člověka důležitá. Proto racionalizační úsporné metody mohou dle něj spíše přinášet ztráty. Dále je jím Příhodovi vytýkáno i exaktní pojetí pedagogiky a vědecká neserióznost. Chlup je také proti diferenciaci žáků, jak ji vystavěl právě Příhoda. Dle něj není pro žáky dobré tvořit homogenní skupiny. Slabí žáci jsou tím poznamenáni, jelikož v heterogenním prostředí se mohou učit od nadanějších spolužáků. (Chlup, 1926 – 1927). Navrhuje školu jednotnou, nediferencovanou, na bázi měšťanské školy (Váňová, 1994). Chlup vidí v rušení jedné z kategorií škol spíše ztrátu než přínos. Ten však spatřuje ve sblížení osnování těchto škol (nižší střední školy a školy měšťanské) (Chlup, 1993).

Dalším již zmíněným kritikem byl Jan Uher, který se bál nekritického proamerického nadšení v řešení otázky československé školy (Uher, 1931 - 32). Spolu s Chlupem se pak ohrazoval proti absenci filozofických východisek, orientaci na psychologii, zavedení kvantitativních hledisek do výchovy žáka a byl také zpochybňován jeho požadavek racionalizace.

Karel Velemínský je dalším pedagogem polemizujícím s Příhodovým pojetím jednotné školy. Ve stati *Jednotná škola* píše o příčinách poválečné přestavby školství. Příčiny vidí dvojí: ...“ jednak vyrůstaly v XIX. Století různé školské druhy bez vzájemné souvislosti, jednak přerod bývalých monarchií ve smyslu demokracie podporuje zjednodušovací snahy i v školství.“

(Velemínský, 1933, S. 41) Těž uvádí, že ve starých demokraciích se usiluje o to, aby se žáci rozcházeli do různých druhů škol co nejpозději a naopak v monarchiích, jako byla kupříkladu ta naše, bylo přirozené vytvářet školství pro plebejce a zvláště pro pány. Dle Velemínského byl malý rozdíl mezi školami měšťanskými a nižší školou střední a s Příhodou nesouhlasí, co se týče výběru dětí těmito školami. Děti dle něj často vychodili školu, která byla nejbliže. Rozdílem, který však tvořil problémy, byla chudá vybavenost škol měšťanských (Velemínský, 1933).

Kvůli potřebě většího počtu vysokoškolsky vzdělaných odborníků došlo později, roku 1933, k úpravám učebního plánu, díky kterým bylo možno přestoupit ze školy měšťanské na školu střední a tím pádem dále pokračovat ve studiu na vysoké škole. Na měšťance bylo zavedeno studium cizího jazyka a zvýšil se počet hodin jazyka mateřského. Těž bylo možné absolvovat po dokončení měšťanské školy jednoletý učební kurz a poté pokračovat ve studiu na škole střední (Váňová, 1986). V tomto desetiletí byla také prodloužena a unifikována povinná školní docházka (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Co se týče středních škol, tak i zde došlo po roce 1930 k menší změně v organizaci. První čtyři třídy středních škol vytvořily víceméně její společný nižší stupeň (po prvních dvou letech se výuka lišila v příbrání latiny či živého jazyka). Na vyšším stupni po čtyřech letech studia se výuka rozdělovala na již známé čtyři typy škol (gymnázium, reálné gymnázium, reformní reálné gymnázium a reálka). Víceméně se tedy uznávalo, že v 10 – 11 letech lze poznat, zda žák projevuje dostatečné nadání avšak, že se dá těžko říci, ke kterému typu bude jeho nadání náležet (Veselá, 1937).

Dle Bohumila Bydžovského (děkan a později rektor Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy) není v 10 – 11 letech dostatečného podkladu pro takové rozhodnutí. Podle něj je možné najít mezi neprospívajícími žáky značnou část těch, co zvolili špatný typ školy, ze kterého pak již nešlo přejít. Naopak po pubertě nachází čas, kdy by bylo chybou žáky nerozdělit a nevzdělávat dle typu jejich nadání. Předpokládá též, že uniformita střední školy bude mít za následek další snížení úrovně této školy. Sníží se totiž nahlížení na typ jejich nadání a škola sníží své požadavky na úroveň žáků (Bydžovský, 1937).

František Morkes považuje sjednocení výuky v prvních dvou ročnících všech typů gymnázií za pozitivní výsledek dlouhých debat o jednotné škole (Morkes, 2004).

Z dnešního pohledu již asi můžeme říci, že po dlouhých debatách a úvahách o tom, co je pro žáky doopravdy nejlepší, bylo do praxe zavedeno jen málo a otázka jednotné školy tedy ještě ani

zdaleka nebyla uzavřena a objevovala se mezi odborníky i laickou veřejností i v následujících letech a dalo by se říci, že i dodnes.

2.4. Poválečný vývoj školství (1945 – 1989)

Po 15. březnu 1939 docházelo ke germanizaci celého protektorátu Čechy a Morava. Co se školství týče, tak 17. listopadu téhož roku byly uzavřeny všechny české vysoké školy. Za okupace nedošlo k významné změně základního či středního školství.

Po druhé světové válce se v roce 1945 stal ministrem školství a osvěty Zdeněk Nejedlý. Pod ministerstvo nově spadalo školství, osvěta a tělovýchova (Boháč, 1982).

V roce ustanovení československé vlády v Košicích byly také uzavřeny německé školy a bylo umožněno žákům 6. – 8. ročníku školy, kteří byli za okupace nuceni dále navštěvovat školu obecnou, přejít na školu měšťanskou. Postupně byly odstraňovány i další škody napáchané na vzdělávání ve válečném období. V červenci roku 1945 se konal sjezd českého učitelstva, který se nesl v duchu zavedení jednotné, avšak vnitřně nediferencované, školy a skončení s „buržoazní“ školskou legislativou. Pro školní rok 1945 – 1946 byl stanoven stejný učební plán pro 1. a 2. ročník školy měšťanské a nižší střední školy. V té době v Česku navštěvovalo měšťanské školy 83,4 % dětí, nižší střední školy 11 % dětí a 6. – 8. ročník obecných škol 5,6 % dětí. Nadále pokračovalo úsilí v budování jednotné školy, v jehož čele stál nyní již dříve zmíněný Chlup. Střední školy všeobecně vzdělávací byly vedeny jako gymnázia a reálná gymnázia s větví základní a technickou, která suplovala dřívější reálky (Boháč, 1982).

Odpůrcem jednotné vnitřně nediferencované školy byl Příhoda, který v tomto roce vydal Ideu školy druhého stupně, ve které důkladně popisuje filozofická východiska, organizaci i učební plán na jednotné vnitřně diferencované škole druhého stupně (viz výše). Proti koncepci jednotné školy jako takové se dále nejčastěji stavěli věřící (Cigánek, 2009).

Na konci letních prázdnin roku 1945 bylo zrušeno placení školného na státních středních školách. Zásahy nové vlády pokračovaly znárodněním hospodářství v říjnu roku 1945, což ovlivnilo hlavně oblast odborného školství (Boháč, 1982). Připravováno bylo i zestátnění školství, proti němuž byli hlavně politici Československé strany lidové a církve (Cigánek, 2009).

Ve volbách v květnu roku 1946 byla do vlády zvolena KSČ a byla jmenovaná nová vláda v čele s Klementem Gottwaldem. Ministrem školství a osvěty se stal Jaroslav Stránský z Národně socialistické strany, který se pro nově připravovanou školu bránil pojmenování jednotná škola, jelikož se podle něj pod tímto heslem mohou skrývat různé koncepce a hovořil především o nejvyšším možném vzdělání pro všechny bez ohledu na sociální původ (Cigánek, 2009). V té době se dále vyostřoval boj a podobu jednotné školy. Na jedné straně stála KSČ s odbory, kteří zastávali ideu jednotné vnitřně nediferencované školy a na straně druhé stálo především pravicové vedení národně socialistické strany a Československé Strany lidové. Proti škole jednotné vnitřně nediferencované se stavělo také duchovenstvo, které chtělo obnovit školy církevní. Jaroslav Stránský vzal z vlády návrh zákona o jednotné státní vnitřně nediferencované škole a začaly nové diskuse o školské reformě (Boháč, 1982).

Na přípravách školské reformy spolupracoval s ministerstvem i Příhoda (Cigánek, 2009). Na jaře roku 1947 byl předložen ministrem školství a osvěty návrh školského zákona vládě a v témže roce se prezident Eduard Beneš vyslovil pro jednotnou školu s tím, že problém diferenciac přenechá k řešení odborníkům (Boháč, 1982).

Ve svém projevu v roce 1947 prezident jasně zmiňuje, že reforma školství je nutná. Dle něj je potřebná včasná diferenciac žáků, jelikož je přirozená nestejnost lidí a tím pádem je potřebná i diferenciac žáků dle nadání a schopností (Beneš, 1947). Zákon o reformě škol nebyl přijat ani v květnu téhož roku, i když tomu již vše nasvědčovalo a proběhlo již projednávání zákona ve vládě. Dle Radima Cigánka se však boj vyostřoval a začaly se objevovat různé formy nátlaku na odpůrce školské reformy. Názory podporující jednotnou nediferencovanou školu pak byly šířeny pomocí rozhlasu i tisku, kde již tehdy měli komunisté velký vliv (Cigánek, 2009).

V únoru roku 1948 se vše změnilo, když prezident Beneš přijal demisi ministrů demokratických stran, poté podepsal nové složení vlády a tím se komunisté dostali k moci nadobro (Cigánek, 2009). Tato éra „budování socialismu“ se vyznačovala především redistribucí ekonomických zdrojů a co se oblasti školství týče, tak můžeme zaznamenat přechod od „rovnosti příležitostí“ k „rovnosti podmínek“ (Simonová, 2011).

Školský zákon z roku 1948 ustanovil jednotnou školu pro všechny děti od 6 do 15 let. Toto obecné jednotné vzdělání bylo rozšířeno na devět let, bylo jednotné, povinné a bezplatné pro všechny děti. Povinné vzdělání bylo rozšířeno ještě o tři další roky, minimem byla tříletá docházka do základních odborných škol. Nutno poznamenat, že nově zavedená jednotná škola nebyla nijak vnitřně diferenciována a neodpovídala dlouho diskutovanému návrhu Václava

Příhody. Jakási elasticita školské organizace měla být zaopatřena možností přestupu z jednoho typu školy třetího stupně do druhého (myšleno střední školy, jak je známe dnes). Mimo jiné byla zřízena čtyřletá gymnázia pro děti od patnácti let. Dále měla být zavedena pomoc méně zdatným žákům a školám bylo doporučeno zřizování zájmových kroužků jakožto prvku diferenciaci na druhém stupni základních škol. Dopady této reformy na sebe nenechaly dlouho čekat. Na celostátní konferenci školských pracovníků v létě 1952 bylo uveřejněno, že po zavedení jednotné školy se 40% žáků nedostalo do 9. postupného ročníku vinou špatného prospěchu (Boháč, 1982).

Další změny ve školské organizaci na úrovni druhého stupně byly provedeny v roce 1953. Povinná školní docházka se zkrátila na osm let a byla vytvořena osmiletá střední škola (OSS) a jedenáctiletá střední škola (JSS). Dle kolektivu autorů pišících Dějiny školství v Československu neznamenal tato reforma deformaci, avšak plně odpovídala tehdejšímu stavu politického a hospodářského života v našem státě a definitivně zpřetrhala to, co jí pojilo s obsahem a organizací školy před rokem 1948. Jedenáctiletá škola byla školou výběrovou a měla být jakousi náhradou za gymnázium. Zavedení jednotné školy mělo za cíl zpřístupnit stejné vzdělání všem a tedy zajistit všem stejné šance na vzdělání. Již v roce 1955 byly však známy a kritizovány počty dětí dělníků a rolníků studujících na vysokých školách a výběrových školách, které plně neodpovídaly původnímu záměru. V té době studovalo na výběrových školách 40% dětí rolníků a dělníků a na školách vysokých to bylo 37,4 % (Boháč, 1982).

V prosinci roku 1960 byl schválen zákon o soustavě výchovy a vzdělání, který říká, že „výchovná zařízení tvoří jednotný školský systém. Jeho jednotlivé stupně a druhy na sebe navazují a umožňují získat i nejvyšší vzdělání.“ Školní docházka se stala opět povinnou na devět let a toto vzdělání poskytovala ZDŠ (základní devítiletá škola). V patnácti letech bylo možné pokračovat ve studiích na odborném učilišti, učňovských školách, středních všeobecně vzdělávacích školách, středních odborných školách a středních školách pro pracující. Jedenáctiletá střední škola byla zrušena a oddělila se od ní tříletá střední všeobecně vzdělávací škola (Boháč, 1982).

V ideově uvolněnějším roce 1968 se objevily hlasy kritizující jednotnou školu a volající po zvýšení úrovně školy a zavedení gymnázií pro více talentované děti (Boháč, 1982). Tyto hlasy však později roku 1968 umlčel vpád vojsk Varšavské smlouvy na naše území (Simonová, 2011).

V roce 1978 došlo k dalším změnám, povinná školní docházka byla prodloužena na deset let. Žáci museli po absolvování osmi let na základní škole pokračovat ještě minimálně dva roky ve

studiu. Žáci mohli pokračovat ve studiu na tříletém učebním oboru, na čtyřletém učebním oboru, čtyřletých středních odborných školách neb čtyřletých gymnáziích. Toto opatření mělo vést ke zvýšení úrovně dosaženého vzdělání u žáků, kteří by po ukončení základní školní docházky ve studiu nepokračovali (Simonová, 2011).

2.4.1. Sociální nerovnosti v socialistické éře

Obecným cílem v éře socialismu týkajícím se společnosti byla transformace sociální struktury. Politika a reformy byly zaměřeny na odstranění tříd a vytvoření inteligence z řad dělníků a zemědělců. K tomu měly sloužit školské reformy, které jim usnadní přístup ke vzdělání. S tím souvisejícím cílem bylo odstranění znevýhodnění nižších sociálních vrstev v přístupu ke vzdělání. Toho mělo být dosaženo zastoupením všech sociální vrstev v systému vzdělávání ve stejném poměru, v jakém jsou zastoupeny ve společnosti (Simonová, 2011).

I přes veškeré reformy však v daném období nebylo dosaženo dlouhodobého snížení nerovností v přístupu ke vzdělání, i když v důsledku snížení nerovností na úrovni středoškolského vzdělání se snížil vliv sociálního původu na celkové dosažené vzdělání (Matějů, 1993).

V dané době se usilovalo i o snižování příjmové diference, což mělo vliv na snížení ba dokonce eliminaci vlivu dosaženého vzdělání na tvorbu sociálního statusu jednotlivce. To však vedlo u dělnické třídy ke ztrátě zájmu o studium (Simonová, 2011). Dle Simonové (2011) se ukázalo, že systém pozitivní diskriminace, jakožto nástroj k odstranění nerovností ve vzdělání a společnosti, je neúčinný, pokud nejde ruku v ruce s individuálními aspiracemi jedince.

Po počátečním snížení vlivu efektu sociálního původu na sociální status jedince, které bylo způsobeno zavedením kvót, došlo v bývalých socialistických státech k jemu opětovnému nárůstu (Matějů, 1993). Nová elita se snažila nastavit podmínky tak, aby získala výhody ve vzdělání pro své děti bez ohledu na to, zda byly nadané či ne a na druhé straně se „zbavovala“ členů a dětí elity doby před komunistické (Simonová, 2011). To vedlo k opětovnému růstu vlivu sociálního původu, i přes snahu odstranit znevýhodnění nižších sociálních vrstev v přístupu ke studiu.

Dle Hanleyho (2001) však kvótní opatření změnily jen zanedbatelně třídní složení žáků středních a vysokých škol, jelikož právě probíhala expanze vzdělávacího systému. Tato expanze má také za důsledek snížení vlivu sociálního původu v sekundárním sektoru vzdělávání.

2.5. Vývoj školství po roce 1989

S proměnou politického systému a hospodářství se proměňovala i oblast vzdělávání. Měnila se nejen struktura a organizace školství, ale i cíle, obsahy a procesy vzdělávání ve školách. Bezprostředně po politickém převratu nastala snaha o změnu školství, které bylo ve všech směrech značně ovlivněno dřívější politickou ideologií uplatňovanou v ČSR. Došlo k zásadní výměně řídicích pracovníků a k přijetí legislativních opatření. Ty byly vydávány především s cílem „deideologizace cílů a obsahů vzdělávání a svobodného uplatňování názorů, demonopolizace státního školství, umožňující zřizování soukromých a církevních škol, a uplatnění práv rodičů a žáků na svobodnou volbu vzdělávací dráhy a školy.“ (Kotásek, 2005a, s. 7).

Co se naší problematiky týče, tak byla obnovena tradiční gymnázia jakožto školy rané selekce a segregace dětí s vysokým kulturním kapitálem. V té době také vznikl nový sektor škol soukromých.

Na základě zákona ČSFR č. 171/1990 Sb. byly provedeny následující změny. Byla zkrácena povinná školní docházka na devět let a zároveň bylo o rok prodlouženo studium na základní škole na devět let. Devátý ročník základní školy nebyl povinný a žáci mohli být přijímáni do středních škol jak po devátém ročníku, tak i po ročníku osmém. Druhý stupeň základní školy přestal být jednotnou školou a byla umožněna existence víceletých gymnázií a to 5, 6, 7, a 8 letých. Zavedena byla také možnost diferenciacie výuky dle schopností a zájmů jednotlivých žáků.

K dalším významnějším změnám došlo dle zákona č 138/1995 Sb. Byla stanovena povinnost absolvovat devátý ročník ZŠ, nebyla již možnost skončit po ročníku osmém. Výjimku tvořil jedině odchod na víceletá gymnázia či konzervatoře. Tím byla také rozčleněna základní škola na první a druhý stupeň tak, jak to známe dnes. Nově byla zavedena délka studia na gymnáziích na 4, 6 a 8 let. Sjednocena byla i délka studia na středních odborných školách na 4 roky a tím byla ustanovena délka studia před maturitou na 13 let.

V polovině devadesátých let se vláda v souvislosti se vstupem do OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) rozhodla požádat tuto organizaci o posouzení české školské soustavy. Na základě zprávy „Proměny vzdělávacího systému v České republice“ vyšly o rok později v roce 1996 „Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika“ jakožto oficiální publikace OECD (Kotásek, 2005a).

Podle OECD (1996) představuje struktura školství v České republice kompromis mezi modelem sjednocené (komprehensivní) základní školy a modelem selektivním. Komprehensivní model je z hlediska přístupu k vysokoškolskému vzdělání spravedlivější. Vyčleňování žáků ze vzdělávacích programů vedoucích k vysokoškolskému vzdělání se v něm odkládá do pozdějšího věku. V některých západoevropských zemích však selektivní model nabízí horizontální i vertikální možnosti přechodu mezi různými typy škol jakožto zmírnění negativních dopadů rané diferenciací. V zemích se selektivními modely sekundárního školství existuje mnohdy též síť poradenství a podpory a dbá se na to, aby žák zvolil druh školy, který mu bude vyhovovat. Dle OECD je nutné se vypořádat s faktem, že se výběr dětí na víceletá gymnázia v takto raném věku opírá stejně o studijní i sociální kritéria. Jako určitá kompenzace spravedlnosti k přístupu na vysokou školu slouží fakt, že podat přihlášku na vysokou školu si může kdokoli s maturitou. Zpráva OECD připouští, že problémem mohou být víceletá gymnázia v dopadu na gymnázia čtyřletá a základní školy. Ve školním roce 1995/1996 studovalo na gymnáziích 22 % všech žáků středních škol. V tomtéž roce nastoupilo ke studiu na víceletá gymnázia 11 % dětí ve věku 11 až 13 let. V dané době ubývalo kvůli demografickému poklesu žáků na základních školách a předpokládá se další růst procenta žáků studujících na víceletých gymnáziích. Již tehdy bylo však procento žáků studujících na víceletých gymnáziích vyšší ve velkých městech oproti celostátnímu průměru. Předpokládaný růst podílu žáků studujících na víceletých gymnáziích by vedl k odebrání všech dobrých žáků ze základních škol a nejenom horní tzv. šlehačkové vrstvy těch opravdu nejnadanějších. Ze základní školy by se mohla stát škola pro žáky s průměrným a nízkým prospěchem. I samotná víceletá gymnázia by se odchýlila od svého prvotního a jediného záměru, rozvoje výjimečných intelektuálních schopností a podkopala by tak náborovou základnu pro gymnázia čtyřletá. Dle OECD je nutné tomuto scénáři zabránit kvůli možné nevyváženosti školské soustavy jako celku, avšak nebude jednoduché navrhnout řešení. Existence víceletých gymnázií je mnohými bráněna a jejich znovuzřízení je viděno jako podstatný prvek obnovy demokracie. Je však připomínáno, že v zájmu vysoké kvality by do gymnázií mělo vstupovat maximálně 15 % osob dané věkové skupiny. Examinátorský tým OECD však předpokládá, že tento strop nebude respektován a víceletá gymnázia dají pravděpodobně přednost růstu či udržování počtu žáků před zachováním kvality. Přestanou tedy být elitními institucemi a naruší i poslání základní školy. Je možné, že volba mezi dvěma typy škol na úrovni druhé stupně povinné školní docházky bude v důsledcích spočívat více na sociálních kritériích místo těch studijních a sociální separace bude dále posílena. Růst víceletých gymnázií by pak doprovázel ústup gymnázií čtyřletých, jelikož nebudou mít dostatek dobrých žáků a přestanou být

konkurenceschopná. Jejich úplný zánik by však znamenal zánik přístupové cesty k vysokoškolskému vzdělání pro žáky vyššího stupně základních škol a tedy nutnost rozhodnout o svém studiu na vysoké škole již mezi 11 a 13 rokem dítěte (Čerych ed. et al., 1996).

V rámci řešení tohoto problému a snížení možných negativních dopadů bylo rozhodnuto o snížení rozdílu v částce státní dotace vyplácené školám na jednoho žáka mezi víceletými gymnázii a druhým stupněm ZŠ. Dle examinátorů je také možno mnohé napravit zlepšením obrazu, jaký má druhý stupeň základní školy před veřejností a dobře strukturovanou vnitřní diferenciací dle schopností a zájmu žáků na druhém stupni ZŠ. Dalším návrhem byla rychlá realizace již schválených vzdělávacích standardů a podpora tzv. víceprofilových škol. V těchto školách by vedle sebe existoval nižší stupeň víceletých gymnázií a druhý stupeň základní školy. Tyto školy by spolu sdílely personál, vyučující i prostory a měly by zabránit možným negativním dopadům rozvoje víceletých gymnázií na spravedlnost v přístupu ke vzdělání (Čerych ed. et al., 1996).

Ve školním roce 1997/1998 byl zaznamenán nejvyšší odchod dětí na víceletá gymnázia, v té době žáci víceletých gymnázií tvořily více než 10% populačního ročníku. Ministerstvo školství tedy bylo nuceno začít počet míst na těchto čím dál tím více populárních institucích snižít a v následujících letech došlo k mírnému poklesu na 9% populačního ročníku (Straková, 2011).

Po dvou letech se konalo další hodnocení vývoje českého školství. Uskutečnilo se na Mimořádném zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26. – 27. dubna 1999. Dle OECD nebyl pokrok ve většině doporučení příliš znatelný. Oceněny však byly hlavní cíle vzdělávací politiky vyhlášené vládou po volbách v roce 1998. Mezi doporučeními týmu expertů z OECD byla i úprava struktury středoškolského všeobecného vzdělávání a rozšiřování čtyřletých gymnázií. Poté začala tzv. druhá fáze transformace českého školství. Tehdejší ministr školství v roce 1999 předložil k veřejné diskusi „Koncepti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR“. Spolu s ní byla zahájena veřejná diskuse o otázkách školství s názvem „Výzva pro deset milionů“. Na základě výsledků diskuse a dalších dřívějších prací byl vytvořen tým odborníků pro vypracování Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR pod vedením J. Kotáska. Základní východiska tohoto programu byla přednesena na Sjezdu učitelů v srpnu téhož roku v Brně a po mnoha dalších diskusích byla schválena konečná podoba dokumentu, který známe nyní pod názvem Bílá kniha ze 7. února 2001 (Kotásek, 2005a).

Dle Bílé knihy (2001) jsou možnosti společenského vzestupu v dnešní době značně vázány právě na vzdělávání. Zároveň však je dnešní doba charakteristická rozmachem vzdělávání a zvyšováním průměrné vzdělanosti. Rozdílná úroveň vzdělání stojí za společenskými rozdíly mezi lidmi. Vzdělávací systém může vyrovnávat životní příležitosti jedinců, může přispívat k jejich mobilitě a obecně přispívat ke stabilizaci společnosti. Vzdělávací systém by se měl snažit, aby nereprodukoval již existující nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a měl by věnovat stejnou pozornost jedincům nadaným i méně nadaným.

Již od konce druhé světové války dochází k rozšiřování přístupu k vyšším sférám vzdělávání. Také se má za to, že lidský kapitál je jedním z nejcennějších bohatství společnosti a je důležité do něj investovat. Nová tzv. učící se společnost tedy usiluje o co nejvyšší úroveň vzdělání a o odstranění neúspěchu pro své členy. Je pro ni důležité zajistit, aby každý člen společnosti měl svobodnou volbu vzdělávací cesty i instituce, přístup k potřebným informacím a odpovídající vzdělávací příležitosti, které by měl zajistit stát. Je nutné překonat nejenom rozdíly v ekonomickém postavení jedinců, avšak i rozdíly dané odlišnou socio-kulturní úrovní. Dalším důležitým bodem spravedlivého přístupu ke vzdělání je snaha o maximální rozvíjení potenciálu každého jedince a ne jen vybrané části společnosti. Z toho vyplývá přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci, diferenciaci a individualizaci vzdělání a zaměření na osobnostní rozvoj. Na druhé straně procházejí žáci na druhém stupni spoustou osobnostních změn, které ještě více zvýrazňují individuální rozdíly mezi žáky, avšak při respektování individuálních předpokladů je tato rozrůzněnost a vzájemné ovlivňování jednotlivých členů základem pro přirozený rozvoj všech. Tento stupeň vzdělávání by měl být vnitřně diferenciován na úrovni povinných i nepovinných předmětů, které pomohou žákům k jejich individualizaci. Domácí i zahraniční výzkumy však prokázaly, že v jedenácti letech je příliš brzy na takové zásadní rozhodnutí o profesním směřování dítěte (Bílá kniha, 2001).

Z toho vyplývají doporučení Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR pro druhý stupeň základního vzdělávání. Mezi ně patří postupné vytvoření vnitřně diferencovaného základního vzdělávání, které oslabí důvody pro vyčleňování žáků do specializovaných škol a tříd. Co se týče víceletých gymnázií tak jedním z cílů pro další roky byla promyšlená redukce víceletých programů gymnázií. Na druhém stupni to byla již výše zmíněná vnitřní diferenciaci a nabídka volitelných předmětů, dvě úrovně výuky předmětů, výuku v blocích a projektech a heterogenních skupinách a další způsoby diferenciaci a individualizace dle nadání a zájmů žáků (Bílá kniha, 2001).

Dle Jany Strakové a Petra Matějů Bílá kniha dokonce doporučovala postupné rušení víceletých gymnázií a od roku 2002 již neměli žáci nastupovat do prvních ročníků těchto škol. Stejně tak jako velká většina opatření, které národní program navrhoval, ani tento návrh nebyl realizován. Jedním z možných důvodů ustoupení od rušení těchto institucí je dle výše zmíněných absence odborných argumentů a dokladů toho, jakou funkci víceletá gymnázia doopravdy plní a jaké důsledky plynou z jejich existence (Matějů, Straková, 2003).

Na základě Bílé knihy byl o rok později vypracován Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavy. Ten vymezoval konkrétní opatření a záměry, na něž se zaměřilo ministerstvo v letech 2002 a 2004 (Kotásek, 2005b).

Mimo jiné konstatuje, že úroveň vzdělávání na druhém stupni základní školy je zároveň příčinou i důsledkem stále většího počtu žáků na víceletá gymnázia. Proto navrhuje opatření na zastavení snižování kvality dané úrovně vzdělávání. (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky, 2002). Na základě doporučení Bílé knihy z roku 2001 dokonce tehdejší ministr školství Eduard Zeman připravil návrh na zrušení víceletých gymnázií. Návrh však vyvolal bouřlivou mediální reakci a následné odmítnutí návrhu na zrušení víceletých gymnázií. Dle výzkumu provedeného o několik let později v roce 2008 se ukázalo, že rozdělování žáků podporují o něco více vysokoškolsky vzdělání lidé. A právě lidé s vysokým kulturním a sociálním kapitálem se postavili na odpor návrhu Eduarda Zemana. Jsou to totiž právě oni, kdo nejvíce těží z rané diferenciací žáků, jelikož dokáží připravit své děti na vstup do výběrových škol či právě víceletých gymnázií (Walterová ed. et al, 2008).

K 1. lednu 2005 nabyl účinnost dlouho připravovaný nový školský zákon. Ponechává institut víceletých gymnázií a rozděluje je na dva stupně, nižší a vyšší. Do vyššího stupně víceletého gymnázia má být umožněn vstup všem, kteří splnili povinnou školní docházku. Přijetím nového školského zákona se završila druhá fáze transformace českého školství. Třetí fází transformace bude implementace zákonných opatření a realizace činností učitelů, vzdělávacích institucí a dalších účastníků vzdělávání (Kotásek, 2005b).

Dlouhodobý záměr vzdělávání z roku 2007 udává, že z 5. ročníků ZŠ odchází cca 9 % žáků do 8letých gymnázií a cca 2 % žáků 7. ročníků ZŠ odchází do 6letých gymnázií. Dosažený podíl tedy mírně překročil stanovenou hranici 10 % podílů odchodů z 2. stupně ZŠ. V současné době víceletá gymnázia a konzervatoře na úrovni plnění povinné školní docházky navštěvuje cca 43 tisíc žáků a pro dosažení ideálního podílu odchodů ze ZŠ by se dle ministerstva měl jejich počet

do roku 2010 snížit o cca 10 tisíc žáků, přičemž počet žáků studujících na tanečních konzervatořích je statisticky zanedbatelný (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2007). Dle ministerstva školství se počty žáků studujících na víceletých gymnáziích od jejich postupného náběhu roku 1994 téměř nemění. Mění se však počty žáků ve věku povinné školní docházky, které klesly o statisíce. Ve školním roce 1989/1990 to bylo 1 291 631 žáků, 2000/2001 - 1 145 744 žáků a 2006/2007 pouze 919 800 žáků. Ministerstvo si tedy stanovuje za cíl vytvořit rovnocenné podmínky pro druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií, aby docházelo k přirozenému růstu prestiže základních škol a snížil se odliv žáků do víceletých gymnázií (III. Implementační plán Strategie celoživotního učení, 2008). Jako stále přetrvávající problém základního vzdělávání ovlivňující kvalitu vzdělávání na druhém stupni základních škol uvádí ministerstvo školství v roce 2015 odchod žáků ze základních škol do výběrově zaměřených tříd a vysoký podíl žáků odcházejících na víceletá gymnázia. Kritizuje také fakt vyplývající z provedených výzkumů. Že víceletá gymnázia již nejsou určena především pro nadané děti, jak bylo jejich původním posláním. Avšak i přes již dříve naplánovaná opatření stále nedošlo ke snížení podílu žáků odcházejících ze základních škola na víceletá gymnázia. Pro roky budoucí i ministerstvo stanovuje nenavyšovat kapacity těchto škol (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020, 2015). Víceletá gymnázia tedy po více než dvaceti letech od svého znovu zavedení zůstávají palčivým tématem odborné veřejnosti a prakticky po celou dobu jejich existence je kritizován podíl žáků zde studujících. Dosud však ministerstvo neprovedlo v této oblasti výraznější změny a z plánu pro nadcházející roky se dá usuzovat, že k zásadním změnám nedojde ani v blízké budoucnosti.

3. Současné výzkumy, debata o víceletých gymnáziích

V dnešní době stále ještě, i když v různé míře, platí, že vyššího vzdělání dosahují častěji lidé s příznivějším sociálním původem. To je jedním z hlavních důvodů, proč je toto téma neustále zkoumáno a dokladem toho je nám nárůst vědecké produkce k tomuto tématu a programy významných mezinárodních institucí jako například OECD (Matějů ed. et al, 2006). V této kapitole se budu věnovat současným výzkumům a názorům odborníků na víceletá gymnázia a téma spravedlivého přístupu ke vzdělání, které se znovu otevřelo po Sametové revoluci se zavedením víceletých gymnázií. Jejich znovuzavedení otevřelo veřejnou debatu i debatu mezi odborníky o smyslu a spravedlnosti takto časného rozdělování žáků.

K otevření této debaty nedošlo ihned po revoluci, i přestože na konci 80. let 20. století byla míra vzdělanostních nerovností u nás jedna z nejvyšších v Evropě. Po revoluci bylo nejprve nutné provést naléhavější reformy a navíc otázka rovných příležitostí a jednotné školy stále připomínala duch komunismu. K zájmu o nerovnosti v přístupu ke vzdělávání přispělo rychlé zvětšování mzdové a příjmové diferenciaci a s tím spojené posílení vlivu dosaženého vzdělání (Matějů ed. et al, 2006). Dle mnohých výzkumů ve vyspělých zemích stále zůstává stupeň dosaženého vzdělání ovlivněn sociálním původem. Často sledovaným faktorem je selektivita vzdělávacích systémů, která mnohdy zapříčiňuje vznik nerovností vzdělávacích příležitostí (Matějů, Straková, 2003).

K poznání toho, jak selektivita vzdělávacího systému podporuje vznik a reprodukci sociálních nerovností přispěl výzkum PISA z roku 2000, který zjišťoval vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v matematice, přírodovědných předmětech a mateřském jazyce a zároveň podrobně mapoval jejich rodinné zázemí. Nejlepších výsledků dosáhly země s malou selektivitou vzdělávacího systému a malou sociální podmíněností výsledků žáků (Programme for International Student Assessment, 2002). Míru sociální podmíněnosti výsledků žáků určuje věk selekce. Za mladší děti rozhodují mnohdy jejich rodiče a rodiče s vyšším socioekonomickým statusem mají větší zájem na tom, aby jejich dítě navštěvovalo výběrovou školu. Na dobrých školách pak dochází k ovlivnění dobrými a motivovanými žáky a tyto školy mají také zpravidla lepší učitele a více finančních prostředků, tím se pak rozdíl mezi žáky navštěvujícími rozdílné školy ještě zvětšují (Education Policy Analysis, 2002). Matějů a Straková s využitím dat z výzkumu PISA ukázali, že na víceletých gymnáziích studují převážně žáci z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým a kulturním kapitálem. 70 % žáků pochází z rodin,

kteře se nachází ve dvou horních kvintilech sociálně-ekonomického a kulturního statusu (Matějů, Straková, 2003).

Dle Petra Matějů a Jany Strakové (2003) se český vzdělávací systém jeví jako vysoce selektivní a z hlediska první selekce se s odchodem žáků na víceletá gymnázia v 11 letech řadí hned za Německo a Rakousko, kde selekce probíhá již v 10 letech věku dítěte. V České republice jsou pak víceletá gymnázia považována za nejvýznamnější zdroj reprodukce sociální nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání. Výzkumy vědomostí a dovedností žáků a podmínek výuky ukazují, že vědomosti a dovednosti českých žáků jsou podmíněny sociálně-ekonomickým statutem rodiny daného žáka a vzděláním matky. Z mezinárodního šetření PISA 2000 je také známo, že žáci víceletých gymnázií dosahují celkově lepších výsledků než žáci základních škol. Přitom však 5 – 10 % žáků víceletých gymnázií nedosahuje výsledků, které odpovídají průměrným výsledkům celé populace (Straková a kol., 2002). Projekt PISA pravidelně monitoruje vědomosti a dovednosti žáků v mateřském jazyce, matematice a přírodovědných předmětech (Matějů, Straková, 2003).

Na základě dat z výzkumu PISA 2000 provedli Jana Straková a Petr Matějů v roce 2003 analýzu role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Jejich výzkum se zaměřoval především na důsledky existence víceletých gymnázií. Část analýzy byla provedena na mezinárodním souboru z projektu PISA a druhá část analýzy zaměřující se na roli víceletých gymnázií byla provedena na českém souboru patnáctiletých žáků docházejících do školy na úrovni druhého stupně základního vzdělání. Výzkumný tým zajímalo především, do jaké míry fungují víceletá gymnázia v Čechách jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility. Dále bylo zjišťováno, jak studium na víceletém gymnáziu ovlivňuje rozvoj vědomostí a dovedností žáků a jejich aspirací na další vzdělání a mechanismy působící na rozhodování o studiu na této instituci. Dle výsledků analýzy víceletá gymnázia nepřispívají až tak významnou měrou k rozvoji schopností žáků, jak se obvykle předpokládá a čímž je také často argumentováno ve prospěch jejich existence. „Rozdíly ve výsledcích žáků na konci povinné školní docházky do značné míry pouze odrážejí rozdíly, které mezi žáky existovaly již v době vstupu části z nich do víceletých gymnázií. Navíc se ukazuje, že tyto rozdíly, pokud je lze připsat působení víceletých gymnázií, jsou v rozhodující míře vysvětlitelné odlišným rodinným zázemím jejich žáků (vysoká homogenita).“ (Matějů, Straková, 2003, s. 647). Studijní aspirace žáků víceletých gymnázií jsou zřetelně vyšší než u jejich vrstevníků na základních školách a též jsou méně závislé na rodinném zázemí a výsledcích žáka. Je však otázkou, zda se tyto studijní aspirace vytvořily v průběhu studia na gymnáziu, či si je žáci již přinesli a byli jejich důvodem ke studiu

na víceletém gymnáziu. K malé závislosti na rodinném zázemí nutno dodat, že žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je na víceletých gymnáziích velmi málo, tudíž jich i málo z této skutečnosti profituje. Dle výsledků této analýzy víceletá gymnázia tedy nejsou nástrojem vzestupné vzdělanostní mobility, avšak spíše přispívají k mezigenerační reprodukci nerovností ve vzdělávání. Zvýšení dostupnosti studia na víceletých gymnáziích by mohlo otevřít toto studium pro děti ze znevýhodněného prostředí, čímž by působila jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility, jelikož by byly pozitivně ovlivňovány aspirace těchto žáků na další vzdělání. Tento krok však může být nebezpečný pro žáky zůstávající na základní škole, jelikož nevíme o tom, jak jsou ovlivňováni odchodem části žáků na víceletá gymnázia (Matějů, Straková, 2003).

Co se týče víceletých gymnázií, významné zjištění poskytl výzkum PISA 2003, který vyvrátil přesvědčení, že na víceletá gymnázia odchází 9 % nejlepších žáků základních škol. Výsledky výzkumu totiž ukazují, že mezi 9 % nejlepších žáků je méně než 40 % gymnazistů a zbytek žáků navštěvuje základní školy. Gymnáziím se tedy pravděpodobně nedaří vybrat skutečně ty nejlepší žáky základních škol či se tito žáci ke studiu na víceletá gymnázia nehlásí. Toto zjištění je významným argumentem pro odpůrce víceletých gymnázií a zpochybňuje spravedlnost rané selekce dětí (Koucký, Kovařovic, Palečková, Tomášek, 2004).

Dle skupiny odborníků stojící za výzkumným projektem PISA-L je důležité pochopení reprodukce vzdělanostních, ekonomických, sociálních a kulturních nerovností a úlohy, kterou v této reprodukci hraje škola, aby bylo možno formulovat cíle a efektivní nástroje vzdělávací, sociální a ekonomické politiky. Proto se také rozhodli zahájit longitudinální výzkumný projekt PISA-L, který navazuje na rozsáhlé šetření patnáctiletých žáků PISA 2003. Hlavním cílem tohoto projektu je identifikovat zdroje reprodukce nerovností a vysvětlit princip jejich fungování (Matějů ed. et al, 2006). Na základě tohoto výzkumného projektu vznikla monografie zabývající se vzdělanostními nerovnostmi v České republice, jejíž součástí je i výše uvedená analýza „Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností“. Mezi doporučení projektu pro politiky a odborníky odpovědné za stav a podobu školství v ČR ohledně problematiky víceletých gymnázií je nutno zmínit doporučení o snahu zabránit dalšímu rozevírání pomyslných nůžek, které od sebe vzdalují víceletá gymnázia a „zbytkový“ druhý stupeň základních škol. Tomu by mělo zabránit především omezení počtu přijímaných žáků na víceletá gymnázia a zkvalitnění výuky na 2. stupni základních škol (Kalous, 2006).

V rámci pokračování projektu PISA-L, si Jana Straková klade otázku po vlivu diferenciací systému na diferenciaci vzdělávacích výsledků. Zda se zvyšují rozdíly mezi vědomostmi a

dovednostmi žáků jednotlivých škol, případně které skupiny žáků na rostoucí diferenciaci systému nejvíce doplácí. A zda se zvyšují rozdíly v podmínkách ke vzdělávání v jednotlivých školách, k čemuž by mohlo dojít v důsledku koncentrace žáků ze vzdělanějších a lépe ekonomicky situovaných rodin v určitých školách. Ke zkoumání odpovědí na tyto otázky byly použity data z mezinárodních výzkumů OECD PISA a IEA TIMSS. Výzkum TIMSS zkoumá výsledky žáků 4. a 8. tříd v matematice a přírodovědných předmětech a situaci mapuje v delším časovém období již od roku 1995. Dle analýzy dat výzkumu PISA se ukázalo, že se v uplynulém období od roku 1995 se zvýšily rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků, škol i typů studia na úrovni druhého stupně základního vzdělávání. Též se zvýšily rozdíly v podmínkách ke studiu mezi školami, dále se školy liší motivovaností svých žáků a jejich vztahem ke škole a i kvalitou pedagogických sborů. Zvyšování rozdílů mezi školami může být podpořené kurikulární reformou, kdy se řada škol začala specializovat, což jim přineslo konkurenční výhody. V dnešní době populačního poklesu tedy školy lákají žáky ke studiu na jejich škole a zároveň rodiče mají příležitost si školu pečlivě vybírat. Takovýto boj o žáka se realizuje především ve velkých městech, ve vzdělaných a dobře situovaných rodinách. Tento boj se vyplácí nejenom žákům, kteří získají šanci na lepší vzdělání, ale i školám, které tak získají lepší žáky s dobrým zázemím motivovaných rodičů. Více žáků jim také přinese více finančních prostředků a v důsledku tohoto boje se pak zvyšují rozdíly mezi školami. Dochází ke vzniku „zbytkových“ škol s málo motivovanými žáky z rodin s menším zájmem o vzdělání dítěte, čímž se jejich výsledky zhoršují. Tyto poznatky z České republiky podporují poznatky ze zahraničních výzkumů, které tvrdí, že zvyšující se diferenciací vede k poškozování těch nejslabších žáků. Tato zjištění mohou být velikým přínosem, jelikož zvyšování nerovností systému může mít vážné důsledky a společnost by o nich měla být informována. Lepší a přesnější výsledky by však přinesl vlastní tuzemský výzkum zaměřující se na diferenciaci systému a rozdíly jednotlivých skupin žáků (Straková, 2010).

Další výzkum Jany Strakové se zabýval přidanou hodnotou víceletých gymnázií. Argumentem odpůrců víceletých gymnázií je často tvrzení, že odliv žáků do víceletých gymnázií vede ke snížení kvality vzdělávacího prostředí na základních školách, vede ke zhoršení klimatu a snížení motivace žáků na základních školách. Argumentem zastánců existence víceletých gymnázií je tvrzení, že je nezbytné co nejdříve rozpoznat nadané děti a poskytnout jim kvalitní vzdělávací podmínky k efektivnímu rozvoji jejich nadání, jelikož prosperita dané společnosti se odvíjí právě od kvalit jejich elit (Straková, 2010b).

Gymnaziálního vzdělání je u nás možno dosáhnout i za pomoci studia na čtyřletém gymnáziu, přičemž na úrovni vyššího stupně gymnázia čtyřletého i víceletého jsou žáci vzděláváni ve stejných podmínkách, dle stejných osnov a se stejnými učiteli. Pokud by tedy víceleté gymnázium nevzdělávalo žáky lépe, než druhý stupeň ZŠ a navazující čtyřleté gymnázium, chyběl by pak argument oprávněnosti jejich existence. Pro analýzu přidané hodnoty víceletých gymnázií jsou použita data z mezinárodních šetření PISA 2000, PISA 2006, IEA TIMSS a PISA-L. V rámci analýzy jsou kladeny především otázky, zda na víceletých gymnáziích studují opravdu ti nejlepší, zda víceletá gymnázia rozvíjejí lépe potenciál svých studentů a zda absolventi těchto škol pokračují ve studiu na nejnáročnějších vysokých školách a tedy využívají svého lépe rozvinutého potenciálu (Straková, 2010b).

Výsledky analýzy ukazují, že o studium na víceletém gymnáziu se uchází, a i zde následně studuje, řada žáků s průměrnými i podprůměrnými výsledky a naopak řada nadaných žáků o toto studium neusiluje. Pokud bychom tedy chtěli, aby víceletá gymnázia působila jako vzdělávací instituce pro ty opravdu nejnadanější žáky, měli bychom věnovat větší pozornost jejich výběru a motivaci pro toto studium. Ukázalo se, že víceletá gymnázia nevzdělávají žáky v základních oborech vzdělávání lépe, než základní škola s kombinací čtyřletého gymnázia, avšak jsou školou pro žáky s lepším rodinným zázemím. Absolventi víceletých gymnázií nevykazují vyšší úspěšnost v přijetí na vysoké školy, avšak absolvování víceletého gymnázia zvyšuje pravděpodobnost studia prestižních vysokoškolských oborů, zejména práv. Výsledky svědčí o tom, že víceletá gymnázia neslouží k urychlení rozvoje mimořádně nadaných žáků, avšak k potvrzení tohoto nálezu je třeba provést výzkum longitudinálního rázu a odhalit mechanismy rozhodování a přijímání ke studiu na víceletém gymnáziu. Takovýto výzkum by sledoval žáky při přechodu na víceletá gymnázia a porovnával by individuální pokrok žáků vzdělávaných odděleně na víceletých gymnáziích a na základních školách s pokračováním na čtyřletých gymnáziích (Straková, 2010b).

K odhalení důvodů, které vedou rodiče k výběru víceletého gymnázia pro studium svých dětí, bylo realizováno kvalitativní šetření Michaely Vítečkové. Výzkum probíhal v průběhu školního roku 2009/2010 mezi rodiči dětí ze základních škol i víceletých gymnázií v Praze. Dle výsledků tohoto kvalitativního výzkumu jednu z hlavních rolí při rozhodování o přechodu na víceletá gymnázia, hraje spokojenost dítěte se základní školou, spokojenost rodiče se základní školou, aktuální rodinné podmínky a možnosti, osobnostní předpoklady dítěte a v neposlední řadě diskuse s pedagogy ohledně dítěte a volbě školy či návštěva pedagogicko-psychologické poradny (Vítečková, 2010).

Dalším kvalitativním výzkumem využívající techniku rozhovorů je výzkum Markéty Holubové pod vedením Davida Gregera. Respondenty byli učitelé vyučující v 5. ročníku základních škol a učitelé vyučující v primách víceletých gymnázií. Z výsledků výzkumu je patrné, že se mezi učiteli nachází zastánci existence víceletých gymnázií a většina učitelů nevnímá rozdělování žáků do víceletých gymnázií jako zásadně škodlivé. Učitelé základních škol poukazují na stinné stránky odchodu části žáků na víceletá gymnázia. Na základních školách vznikají problémy s nekázní žáků a méně nadaným žákům zůstávajícím na základních školách chybí „tahouni“, kteří by je motivovali k lepším výkonům. Respondenti se tedy shodují, že odchod části žáků neprospívá zbytku třídy. Učitelé obou škol se shodují, že přijímací řízení nejsou schopna vybrat jen ty nejlepší studenty a základem pro přijetí je přívětivé rodinné zázemí a vysokoškolské vzdělání obou rodičů. Za výběrem studia na víceleté gymnázium pak podle respondentů stojí především přání rodičů (Greger, Holubová, 2010).

Co se týče názoru veřejnosti na vzdělávání, tak její hlas nám zprostředkovává výzkum Evropský hodnotový systém prováděný v roce 1999 na reprezentativním výběrovém vzorku čítajícím 1908 respondentů. Jim byla položena otázka: Co by měla společnost zajišťovat, aby byla považována za „spravedlivou“? Respondenti pro své odpovědi měli použít škálu, kde 1 znamená velmi důležitý a 5 ani trochu důležitý. Ze čtyř možných výroků vybralo výrok „rovný přístup ke vzdělání“ 79,4 % respondentů jako velmi důležité. Z nabízených možností (zabránit velkým příjmovým nerovnostem, garantovat základní potřeby všem, oceňovat lidi za výsledky, rovný přístup ke vzdělání) považují respondenti za nejdůležitější pro spravedlivou společnost právě rovný přístup ke vzdělání (Walterová ed. et. al, 2008).

Do svého výzkumu mapující názor veřejného mínění o školství zařadil Ústav výzkumu vzdělávání Pedagogické fakulty Karlovy Univerzity ve spolupráci s agenturou Median baterii otázek vztahujících se k rozdělování žáků v rámci povinného vzdělávání. Výzkum probíhal na konci školního roku 2007/2008 a na tyto otázky odpovídalo 1026 respondentů. „Baterie 12 výroků byla uvozena textem: *„Český vzdělávací systém využívá v průběhu povinné školní docházky dělení žáků do různých typů škol na základě jejich schopností. Vyjádřete svou míru souhlasu k následujícím tvrzením, která se týkají některých příkladů dělení žáků.“* (Walterová ed. et. al, 2008, s. 122). K jednotlivým výročkům se měli respondenti vyjádřit na čtyřbodové škále. 68 % respondentů zcela či spíše souhlasilo s tím, že rozdělování žáků podle schopností do různých typů škol je dobré pro všechny žáky. 60 % pak zcela či spíše souhlasilo s tím, že mimořádně talentované děti by měly mít vlastní školy a dokonce 76 % respondentů vyjádřilo svůj souhlas (zcela i spíše) s tím, že učitelé na základní škole nemohou věnovat individuální

pozornost potřebám nadaných žáků, a proto je dobře, že nadaní žáci mohou studovat na víceletých gymnáziích. Většina veřejnosti je tak přesvědčena, že rozdělování žáků je prospěšné pro všechny a stejně tak jsou nakloněni existenci víceletých gymnázií. Vzdělání je tedy dle examinátorů chápáno jako rozvíjení schopností jedincům daným a vliv prostředí či úsilí je pak považováno za druhotné. Examinátoři však dále upozorňují na to, že dle mnohých odborníků a předchozích výzkumů rozdělování žáků není cestou vedoucí ke zvyšování kvality vzdělávání a ani nutně nevede ke zvyšování vzdělanostní úrovně těch nejlepších. Nicméně i přes výše uvedené názory veřejnosti v další části baterie polovina respondentů vyslovila svůj souhlas se společným vzděláváním odlišných žáků (Walterová ed. et. al, 2008).

Dalším výzkum mapujícím názory se zaměřuje na postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků. Pro analýzu zde byla použita data z reprezentativního šetření učitelů primárního i sekundárního stupně vzdělávání regionálního školství provedeného agenturou Factum Invenio na jaře roku 2009. Z výsledků plyne, že oddělování nadanějších žáků i oddělování méně nadaných žáků podporuje přibližně 68 % učitelů. Někteří učitelé mají na oddělování nadanějších a méně nadaných žáků různý názor. I přesto však převládá podpora oběma typům diferenciaci (Mouralová, 2013).

Posledním výzkumem, který bych ráda uvedla je projekt s názvem „Vztahy mezi dovednosti, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie“. Tato longitudinální studie byla započata v roce 2012 a bude probíhat až do roku 2018, je tedy sedmiletým projektem v České republice asi doposud největším projektem v oblasti výzkumu vzdělávání. Hlavními oblastmi výzkumu je formování dovedností a preferencí dětství a v období adolescence, rozdělování žáků ve vzdělávání a determinanty volby školy, kvality učitele a přidaná hodnota škol a efekty dovedností na příjem a další výstupy trhu práce dospělých. Výzkum by měl přinést mnoho poznatků relevantních pro české vzdělávací politiky, avšak na ty si ještě počkáme (Czech Longitudinal Study in Education).

4. Empirická část

Z historie víceletých gymnázií i shrnutí výzkumů na dané téma vyplývá, že struktura organizace školství na úrovni druhého stupně povinné školní docházky stále ještě není tak úplně uzavřenou kapitolou. I přes všechny provedené výzkumy hovořící v neprospěch rané diferenciaci žáků a bouřlivé debaty veřejnosti nic nenasvědčuje tomu, že by se v následujících letech měla struktura školství nějakým zásadním způsobem měnit. Při zachování víceletých gymnázií akcentují a akcentovali odborníci řadu problémů. Zejména ztrátu heterogenity prostřední na základních školách, která neprospívá hlavně slabším žákům, kteří ztrácí zájem o učení a dosahují nízkých výsledků, jelikož nejsou ve styku se zdatnějšími žáky, kteří by je podněcovali (Např. Nykl, 1936). Tím se dále snižuje kvalita základních škol. Dalším problémem, které udává i ministerstvo školství, je počet dětí odcházejících ze základních škol na víceletá gymnázia. Už od jejich zavedení se mluví o hranici 10 % těch opravdu nejnadanějších žáků studujících na těchto školách. Otázkou však je, zda za studiem na víceletá gymnázia odcházejí opravdu ti nejnadanější žáci, či jsou to pouze děti rodičů s vyšším sociálně-ekonomickým a kulturním kapitálem. Pak by totiž hrozilo, že raná diferenciaci žáků bude sloužit pouze k reprodukci již stávajících nerovností společnosti. Tyto problémy dále formovaly mé výzkumné směřování.

Zajímalo mě, jaký názor mají na problematiku diferenciaci žáků na úrovni druhého stupně učitelé na základních školách. Především jsem se zajímala o jejich pohled na víceletá gymnázia obecně. Vzhledem k boji o žáky, který vedou s víceletými gymnázii, by se totiž dalo předpokládat, že se k víceletým gymnáziím staví spíše negativně. Dále mě zajímalo, zda dle jejich zkušenosti odcházejí na víceletá gymnázia pouze ti nejnadanější žáci a jaký má jejich dopad na zbytek dětí zůstávajících na základní škole.

4.1. Charakteristika výzkumu a výzkumné otázky

Ke zkoumání dané problematiky jsem zvolila výzkum kvalitativní. Dle Strausse a Corbinové (1999) je kvalitativní výzkum jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod či jiných způsobů kvantifikace (Corbinová, Strauss, 1999). Podle Hendla však jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel (Hendl, 2008). Tuto formu výzkumu jsem si zvolila, protože umožňuje hlouběji nahlédnout a porozumět danému jevu.

Hendl (2008) spojuje s kvalitativním výzkumem několik přístupů, které považuje za základní. Jmenovitě to jsou výzkum pomocí případové studie, etnografický výzkum, zakotvená teorie a fenomenologický přístup. Jakožto nejbližší mému zkoumání jsem určila přístup fenomenologický, který klade důraz na porozumění tomu, jak jedinci vnímají určitou zkušenost. Zabývá se popsáním a analýzou prožité zkušenosti se specifickým fenoménem, kterou má jedinec či určitá skupina jedinců. Je vhodné použít tento přístup, pokud se domníváme, že studovaný fenomén nejvhodněji zachytíme pokusem porozumět zkušenostem účastníka (Hendl, 2008).

Předmět a zároveň hlavní cíl výzkumu, a celé mé práce, je popsání pohledu učitelů druhého stupně základních škol především na to, jací žáci a proč se hlásí a následně opouští základní školy v důsledku studia na víceletých gymnáziích a zda odchod části žáků s sebou přináší v teorii mnohokrát zmiňované negativní dopady. Zajímají mě především tyto dva aspekty diferenciací žáků na úrovni druhého stupně základního vzdělávání, jelikož toho prozatím o zkušenostech učitelů s dopady na základní školy a s výběrem žáků na víceletá gymnázia víme málo. Dále mě zajímá pohled učitelů na víceletá gymnázia obecně. Zaměřuji se pouze na subjektivní pohled jedné strany a to učitelů na základních školách, jelikož to vyžaduje povaha mých otázek, které jsou schopni zodpovědět vyučující na základních školách. Jsem si tedy této subjektivity vědoma a též jsem si vědoma, že postavení vyučujících na základních školách může významnou měrou ovlivňovat jejich nahlížení na víceletá gymnázia.

Jak jsem již zmiňovala v úvodu, ráda bych, aby tento výzkum upozornil na důležitost problematiky rané diferenciací žáků a snad i přispěl novými poznatky o dopadech odchodu části žáků na víceletá gymnázia a o povaze dětí na gymnázia odcházejících.

Výzkumné otázky jsem přirozeně zformulovala v návaznosti na hlavní výzkumný cíl:

- **Jaké děti odcházejí na víceletá gymnázia?**
- **Má jejich odchod vliv na další vzdělávání na základní škole?**
- **Jak nahlíží učitelé základních škol na existenci víceletých gymnázií?**

Výzkumné otázky jsou jádrem každého výzkumu. „Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“ (Šedřová, 2014, s. 69) Šíři a otevřenost výzkumné otázky určuje fakt, že se jedná o kvalitativní výzkum. V něm jsou otázky definovány takto široce, aby výzkumník zbytečně neeliminovat jím nepředpokládané jevy, na které může ve výzkumu narazit a dále je analyzovat (Šedřová, 2014).

Hlavní výzkumná otázka je doplněná dalšími podotázkami:

- Dali byste na gymnázium své vlastní dítě?
- Jaký by byl podle Vašeho návrhu ideální školní systém s ohledem na problematiku víceletých gymnázií?
- Odkud pochází rozhodnutí o studiu dítěte na víceletém gymnáziu?

Uvědomuji si, že ke zmapování celé oblasti by bylo třeba do výzkumu zařadit i pohledy ostatních zúčastněných jako například rodičů či samotných dětí, na což není v mé práci prostor. Ráda bych se však do budoucna těmto výzkumům více věnovala či inspiroval někoho dalšího k prozkoumání pohledu některé z jiných stran.

4.2. Popis výzkumného souboru

Účastníci výzkumu nebyli vybráni náhodně, nýbrž jak už je asi zřejmé z předchozího textu, prostřednictvím předem stanovené struktury výzkumného vzorku. O této možnosti postupu při kvalitativním výzkumu, hovoří například Hendl, který říká, že kritéria pro výběr jsou v tomto případě předem známá a nezávislá na výsledcích (Hendl, 2008).

Pro výběr respondentů byla stanovena tato kritéria:

- Respondent je učitelem na základní škole
- Má zkušenosti s výukou na druhém stupni základní školy

Pro svůj výzkum jsem zvolila dotazování učitelů základních škol, jelikož se domnívám, že právě oni mi jsou schopni odpovědět na mé otázky. Jsou to právě vyučující na základních školách, kteří mají možnost pozorovat, jaké děti odcházejí za studiem na víceletá gymnázia. Vzhledem k tomu, že děti při denním kontaktu mají možnost lépe poznat, tak mnohdy i tuší, co stojí za rozhodnutím odejít ze základní školy. Také mají možnost nahlédnout, jak se změnila povaha třídy po odchodu části žáků na víceletá gymnázia. Uvědomuji si, že odpovědi na otázku, jak respondenti obecně nahlíží na existenci víceletých gymnázií ve školském systému, mohou být zatížené právě skutečností, že víceletá gymnázia tzv. berou základním školám ty nejnadanější děti.

Pohlaví, věk ani region v rámci České republiky, pro mě nebyl kritériem, na němž by záviselo zapojení respondenta do výzkumu. Mým cílem však bylo, abych začlenila učitele s různou délkou praxe, která se mnohdy odvíjí od jejich věku. Během rozhovoru jsem u těch respondentů, kteří byli ochotni, tyto informace zjišťovala. Považuji za možné, že by se mohlo ukázat, že i tyto proměnné ovlivňují názory dotazovaných.

Celkem jsem v rámci výzkumu oslovila přes třicet učitelů, z celkového počtu oslovených mi přislíbilo účast 13 učitelů, z nich jsem nakonec měla možnost dělat rozhovor celkem s jedenácti z nich.

Mým cílem byla co největší možná stratifikace výzkumného souboru. Uvádím nyní popis výzkumného souboru z hlediska pohlaví, věkového složení a regionů ČR.

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru z hlediska pohlaví

Muži	5
Ženy	6

Tabulka č. 2: Charakteristika výzkumného souboru z hlediska věku

25 – 39 let	5
40 – 49 let	2
50 – 59 let	3
Více než 60 let	1

Tabulka č. 3: Charakteristika výzkumného souboru z hlediska krajů v ČR

Praha	4
Středočeský kraj	2
Zlínský kraj	2
Pardubický kraj	3

Jak vyplývá z uvedených tabulek, výzkumný vzorek se mi podařilo získat, pokud jde o pohlaví, celkem vyvážený, a to i přesto, že mezi pedagogy je větší množství žen. Považuji za důležitou i stratifikaci věkovou, jelikož jak jsem již uvedla, domnívám se, že věk a s ním spojené zkušenosti, ale i jiné historické souvislosti vzdělání, mohou mít na názor učitelů nemalý vliv.

4.3. Metoda sběru dat

Za ideální metodu sběru dat pro tento výzkum považuji polostrukturovaný rozhovor. Právě rozhovor je nejpoužívanějším nástrojem v rámci kvalitativních výzkumů. Označuje se také jako hloubkový rozhovor a definuje se jako nestandardizované dotazování jednoho respondenta pomocí několika otevřených otázek. Polostrukturovaný rozhovor, je takový druh rozhovoru, u kterého máme předem připravený seznam témat a otázek (Švaříček, 2014). Tyto oblasti byly v mém případě určeny hlavními a doplňkovými výzkumnými otázkami.

Všem respondentům jsem se na začátku rozhovoru představila, seznámila jsem je s tématem mé práce a poprosila je o spolupráci s tím, že mě zajímá jejich názor a pohled na danou věc a že není žádných špatných či správných odpovědí. Dále jsem je upozornila, že výzkum bude zcela anonymní a zeptala se na základní informace o jejich osobě, které jsem potřebovala vědět. Rozhovory jsem nahrávala a zároveň jsem si dělala v průběhu poznámky.

4.4. Analýza dat

Pro analýzu dat jsem zvolila techniku otevřeného kódování. Jak uvádí Strauss a Corbinová (1999), otevřené kódování bylo vyvinuto v rámci zakotvené teorie. Dle Šed'ové je však možné tuto techniku použít ve velmi široké škále kvalitativních projektů. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Šed'ová, 2014, s. 211). U otevřeného kódování výzkumník při čtení rozhovorů lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení, odhaluje tak v datech určitá témata, na která se následně zaměřuje (Hendl, 2008). Kódy jsem následně seskupila do kategorií a ty daly základ interpretaci rozhovorů.

Základními kategoriemi jsou tyto:

- **Typ** - typ dětí jdoucích na gymnázium
- **Dopad** – vliv odchodu části žáků na další vzdělávání dětí na základních školách
- **Rozhodnutí** – kdo stojí za rozhodnutím dítěte jít na gymnázium
- **Ideální školní systém** – jak by dle učitelů vypadal ideální školní systém s ohledem na problematiku gymnázií
- **Vlastní dítě** – zda by učitelé chtěli, aby jejich vlastní dítě studovalo na gymnáziu
- **Pohled** – náhled učitelů na existenci gymnázií

4.5. Interpretace rozhovorů

Pro interpretaci rozhovorů jsem použila techniku „vyložení karet“, která je dle Šed'ové tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování. Spočívá v tom, že výzkumník kategorie vzniklé otevřeným kódováním uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Může si při tom vybrat i pouze takové kategorie, které se vztahují k výzkumné otázce (Šed'ová, 2014).

4.5.1. Pohled učitelů na víceletá gymnázia

Po analýze rozhovorů se ukázalo, že většina učitelů nahlíží na existenci víceletých gymnázií kladně. Mnozí z nich však k jejich existenci mají nějakou podmínku. Dotazovaní učitelé

existenci víceletých gymnázií podmiňovali zejména potřebou, aby zde studovali opravdu ti nejnadanější žáci. Mluví o tom například Respondent č. 4: „*Víceletá gymnázia mají smysl, ale jen pro skutečně nadané žáky. Dnes nabírají i ty méně nadané a vykrádají tak inteligentní střed ZŠ.*“ Podobný názor sdílí i Respondent č. 7: „*Pokud jde o víceletá gymnázia, myslím, že by se jejich žáky měly stát pouze děti, které svými vědomostmi na ZŠ výrazně vybočují. Dnes se stává, že tam odcházejí i žáci, kteří by podle mého názoru na ZŠ měli zůstat.*“ Názor na to, že víceletá gymnázia by měla být pouze pro opravdu nadané děti, sdílí velká většina respondentů. Problém přijímání i žáků méně nadaných dále rozvíjí Respondent č. 1: „*Ve spojení se slabšími ročníky a platbou ministerstva na žáka jsou tyto školy nuceny přijímat doslova kohokoliv a hrozí tam vysoká míra korupce...význam víceletých gymnázií je setřen, protože jsou nuceny přijmout kohokoliv.*“ Ten se dokonce domnívá, že v důsledku toho, že ministerstvo platí školám podle počtu žáků, hrozí na víceletých gymnáziích korupce. Kvůli zisku pak přijímají více žáků a ke studiu tedy přijmou nejenom žáky nejlepší, ale i ty průměrné. Problémy ve financování vidí také Respondent č. 6: „*Úplně nesmyslné je financování základních škol z hlediska počtu žáků ve třídě a ve škole.*“ To souvisí s dalším problémem víceletých gymnázií a tím je jejich počet. Mnozí se domnívají, že takovýchto škol je nadpočet, a proto pak také přijímají i žáky průměrné a ztrácí tak základní předpoklad své existence. Respondent č. 1: „*...neboť víceletých gymnázií je víc, než je potřeba, tím pádem se nedostává dostatek kvalitních učitelů a význam těchto škol se stírá.*“ Podobný názor na jejich počet zastává i Respondent č. 11: „*A taky si myslím, že je jich teď v Praze příliš mnoho. Kdyby jich bylo méně, získaly by punc výjimečnosti a tak by to mělo zůstat.*“

Respondenti se staví kladně k existenci víceletých gymnázií jakožto škol vzdělávající žáky velmi nadané. Oceňují to, že takovýto žáci mohou pracovat společně ve vyšším tempu, probírat učivo více do hloubky a cíleně rozvíjet svůj talent. Myslím, že za všechny takové názory nejlépe a nejostřeji vystihuje Respondent č. 9: *Debata o rušení víceletých gymnázií je zcela bezpředmětná a myšlenka zhoubná. Každý národ, každý stát potřebuje své elity a vzdělané vrstvy a ty se formují z velké části právě na gymnáziích.*“ S tímto názorem trochu polemizuje výzkum přidané hodnoty studia na víceletých gymnáziích Jany Strakové. Ta zjistila, že absolventi víceletých gymnázií nevykazují vyšší úspěšnost v přijetí na vysoké školy, než absolventi gymnázií čtyřletých, avšak absolvování víceletého gymnázia zvyšuje pravděpodobnost studia prestižních vysokoškolských oborů, zejména práv (Straková, 2010b).

S tím souvisí i negativní pohled na víceletá gymnázia zastává Respondent č. 2: „*Vzhledem k tomu, že jak studenti víceletých, tak studenti čtyřletých gymnázií skládají stejnou maturitu,*

opodstatněnost těch víceletých mi uniká.“ Můžeme tedy nalézt i pohled, který zcela opomíjí jakýkoliv nárok na existenci víceletých gymnázií, když existují i gymnázia čtyřletá, která žáky vzdělávají stejně jako vyšší ročníky gymnázií víceletých.

Argument, který používal již například Václav Příhoda (1945) pro vybudování jednotné školy vnitřně diferenciované a to, že je třeba, aby se žák seznámil s celou společností a nejenom se dětmi stejně nadanými, které navíc často pocházejí z podobných rodin, vidí i někteří učitelé. Tito učitelé vidí jako nevýhodu víceletých gymnázií skutečnost, že se na těchto institucích selektují více nadané děti, které se pak mohou povyšovat nad své vrstevníky ze základních škol či mohou být odtrženi od praktického života a nemusí být pak schopni zdárně komunikovat s méně vzdělanými lidmi. Respondent č. 9: *„...chybí ruční práce, nerozvíjí se manuální zručnost, někdy odtrženost žáků od praktického života, vážne komunikační schopnost s méně vzdělanými lidmi.*“ Respondent č. 8: *„...selekcce nadanějších dětí, soutěživost, tendence vyvyšovat se nad „obyčejné“ děti z druhého stupně.*“ Respondent č. 10: *„...pokud děti segregujeme, nemohou se „chytří“ a „hloupi“ spolu naučit vycházet, protože se prostě v dětství nepotkají. Úspěch v naprosté většině současných povolání závisí na sociálních dovednostech.*“

S pohledem učitelů na víceletá gymnázia úzce souvisí to, jaké děti na víceletá gymnázia odcházejí a jaké dopady má odchod části žáků na další vzdělávání dětí na základní škole. V další kapitole bych ráda rozebrala dopad odchodu žáků na víceletá gymnázia.

4.5.2. Dopady odchodu části žáků

Většina z dotazovaných učitelů se shoduje, že je možno pozorovat nějaké dopady na zbylou třídu po odchodu části žáků na víceletá gymnázia. Problematika vlivu odchodu části žáků se často prolíná s jejich pohledem na existenci víceletých gymnázií. Viz Respondent č. 6: *„Nahlížím velmi negativně. Víceletá gymnázia negativně ovlivnila počty žáků na základních školách a zároveň zhoršila v některých případech jejich úroveň.*“ Podobně jako u Respondenta č. 6 i u Respondenta č. 4 se prolíná pohled na víceletá gymnázia spolu s dopady na žáky na základních školách: *„Dnes nabírají i ty méně nadané a vykrádají tak inteligentní střed ZŠ.*“ Podobně i ostatní hovoří o spíše negativních dopadech na zbývající žáky a celou základní školu.

Učitelé mnohdy popisují i to, jaké je to pro ně učit ve třídě, ze které odešly nadanější děti. Shodují se, že vést výuku v takovýchto třídách bývá mnohdy obtížnější, než tomu bylo dříve. To popisuje Respondent č. 2: *„Pokud ve třídě nezůstávají šikovné děti nebo jich je málo, neučí se mi dobře. Je to těžká práce a nejsou odpovídající výsledky, není se s kým „bavit“.*“ Při odchodu většího počtu žáků na víceletá gymnázia může docházet ke slučování tříd nebo

dokonce k přijímání úplně nových žáků. Změnu pak pociťují nejenom pedagogové, kterým se hůře pracuje ve třídě, ze které odešli úplně všichni nadaní i průměrní žáci. Takovéto změny pociťují i samotné děti, které si musí zvykat na nový kolektiv. Specifickým případem jsou základní školy s výběrovými a nevýběrovými třídami. Po odchodu velkého počtu žáků může dojít i ke sloučení výběrových a nevýběrových tříd. Zkušenosti z takovéto školy popisuje Respondent č. 11: *„Já jsem měla ve své třídě tuto situaci předloni, kdy se v 5. třídě dostalo na gymnázia 10 žáků... Samozřejmě se klima ve třídě změní. Paní ředitelka pak vyhlásí doplňkové zkoušky a já jsem například dostala 11 nových žáků z jiných tříd, ale i jiných škol. Stejná situace se zopakuje letos, kdy to budou sedmáci. S tou klesající úrovní je to u nás trochu jinak, protože pořád máme jazykové a nejazykové třídy... No, a pokud odejde z nejazykové třídy několik žáků a někteří přejdou do jazykové třídy, tak se tam pak nedá učit.“* Další popisující obtížnost výuky v nově vzniklých třídách je Respondent č. 7: *„Je fakt, že ti lepší žáci odejdou a na ZŠ pak zůstanou ti „průměrní“. Nemám nic proti integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pokud jich je ve třídě více, tak se jim učitel musí věnovat a popravdě často je to na úkor těch ostatních. Integruje se stále více dětí, které se například v normální třídě učí podle osnov zvláštní školy. Ve třídě je pak několik žáků, kteří potřebují individuální přístup a na ty nadanější, kteří by ho někdy potřebovali také, už prostě nezbyvá čas. Tím, že ti lepší odcházejí, se podle mé zkušenosti, snižuje úroveň žáků na ZŠ. Hovoří o tom, že v důsledku spojování různých tříd se může stát, že je ve třídě více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na to bohužel doplácí právě nadanější žáci, jelikož nezbyvá čas se věnovat jejich rozvoji a výuka neprobíhá jejich tempem, ale tempem žáků pomalejších. To pak snižuje jejich úroveň. Velice podobně se k problematice vyjadřuje i Respondent č. 1: *„Na nich je teď vidět, jak na té ZŠ stagnují, až klesají, protože se přizpůsobily většině. Samozřejmě se nabízí jednoduchá odpověď, proč je učitelé nemotivují dál, ale učitelé se starají o to větší procento dětí integrovaných a na ty nadané nemají čas.“* O problému rozvíjení těch nadanějších žáků zůstávajících na základních školách a o potřebě konkurenčního prostředí pro rozvoj žáků hovoří pak Respondent č. 7: *„Lepší žáci v některých třídách opravdu chybí. Snižuje se tak celková úroveň třídy. Nejlepším je pak vlastně průměrný žák. To podle mého názoru není dobře. Určitá „konkurence“ ve třídě je dobrá.“* Podobně hovoří o potřebě heterogenního prostředí i Respondent č. 5: *„...možná berou školám jejich tahouny.“* Považuji za zajímavé, že respondenti hovoří o tom, že na diferenciaci doplácí hlavně nadanější děti, které zůstanou na základních školách.*

Ve spojení se zhoršenými podmínkami pro vedení výuky respondenti zmiňují i další okolnosti, které proměňují podmínky vedení výuky na druhém stupni. Zmiňují, že přechod na druhý stupeň je poměrně náročný, jelikož se mění styl výuky. Žáci zpravidla dostávají nového třídního

učitele, nejsou vyučováni pouze jedním učitelem, ale učitelé se u nich střídají. Žáci se také nově na mnohé hodiny stěhují do speciálních učeben. V neposlední řadě je faktorem, který ovlivňuje výuku jejich vstup do puberty. Respondent č. 8: „*Celkově je přechod na druhý stupeň poměrně náročný, změna stylu výuky, vyučujícího. Už není jeden učitel. Stěhování se z hodiny na hodinu. Prospěch dětí se tudíž často zhoršují. Jistě na to má vliv i odchod žáků na gymnázium, ale faktorů je nepochybně více. Včetně puberty, do které žáci přichází.*“ Respondent č. 8 mluví dokonce o zhoršení prospěchu žáků v důsledku změn probíhajících na druhém stupni. Připouští, že změnou je i odchod žáků na víceletá gymnázia, ale není jedinou změnou, která má vliv na prospěch jednotlivých žáků. Podobně hovoří o dalších vlivech Respondent č. 10: „*Myslím, že úroveň třídy určitě klesne. Je pak nutné nastavit trochu jiná pravidla. Více zaujmout třináctileté, čtrnáctileté děti je někdy opravdu problém.*“

Mezi dotazovanými jsou i tací, kteří dopady odchodu žáků na víceletá gymnázia nepocítují. Jsou to však vyučující na školách, kde studovat na gymnázia odchází jen málo žáků. Můžeme se tedy domnívat, že dopady nepocítují právě kvůli menšímu počtu dětí, které by odešly.

4.5.3. Typ dětí odcházejících na víceletá gymnázia

Spolu s pohledem na existenci víceletých gymnázií a dopady základní školy souvisí i zkušenosti učitelů s tím, jaké děti se hlásí a následně odcházejí studovat na víceletá gymnázia. Výzkum PISA 2003 odhaluje, že mezi 9 % nejlepších žáků je méně než 40 % gymnazistů a zbytek žáků navštěvuje základní školy (Koucký, Kovařovic, Palečková, Tomášek, 2004).

Dotazovaní se hovoří o tom, že studovat na víceletá gymnázia odcházejí nadané děti. Respondent č. 6 konstatuje, že: „*většinou jdou studovat nadané děti.*“ Podobně vidí situaci i Respondent č. 9: „*Na víceletá gymnázia samozřejmě jako v každé době odcházejí nejnadanější a nejpilnější děti, které by na druhém stupni byly často brzděny pomalejší prací spolužáků.*“ Mezi respondenty najdeme i zkušenosti s tím, že na víceletá gymnázia odchází sice nejnadanější žáci, ale nejsou sami a doprovází je i žáci méně nadaní. Tuto zkušenost ilustruje výpověď Respondenta č. 2: „*Zpravidla se na gymnázium hlásí studijní typy, šikovné děti, i když se najdou i výjimky.*“ Podobně situaci hodnotí i Respondent č. 7: „*Na naší ZŠ v poslední době na gymnázium odchází žáci, kteří tam nemají problémy. Už jsem zažila i žáky, u kterých to učitelé nedoporučovali, rodiče tam žáky přesto dali a někteří z nich se pak na naší ZŠ vrátili.*“ Ještě negativněji vidí výběr žáků odcházejících na gymnázia Respondent č. 10. Domnívá se, že na víceletá gymnázia neodcházejí pouze ti nejnadanější. Považuje to ale za přirozený jev, jelikož opravdu nadaných dětí je málo: „*...děti jsou to průměrné, těch opravdu nadaných je jen pár, ale to je normální, prostě podle určitých kritérií je průměrných víc a těch nadaných*

nesrovnatelně méně.“ Podobně to vidí Respondent č. 1, který zároveň uvádí zajímavý příklad nadaných dětí, které se však nechtějí učit a přechodu na víceleté gymnázium se obávají, tak úmyslně zkaží testy u přijímacích řízení: „ *Na víceletá gymnázia se hlásí především děti ambiciózních rodičů. Ve velké míře na to nemají... Zažil jsem případy dětí, které byly nadané, postupovaly v olympiádách, ale schválně přijímačky neudělaly, protože jim vyhovoval klid ve škole, nebo jim nějaký kamarád vyprávěl, jak to mají na gymnáziu těžké.*“

Respondenti vypovídají i o tom, jak je těžké odhadnout, které dítě je nadané a které ne a že ne vždy se jim podaří děti odhalit správně. Respondent č. 3: „*Ohledně nadání, občas jsem překvapená tím, kdo se na gymnázium dostane a kdo ne, nicméně je to asi tím, že některé děti své nadání příliš neprojevují.*“ Na to navazuje Respondent č. 8., který dodává, že svoji roli při úspěchu žáka u přijímacích zkoušek hraje také nervozita a určitá dávka štěstí: „*Někdy jsem překvapená, které dítě se hlásí, stejně tak se nedá vždy odhadnout, jak které dítě bude u přijímaček úspěšné. Záleží na trémě, momentální pohodě dítěte a určitě i na štěstí.*“

4.5.4. Kdo stojí za rozhodnutím dítěte jít na gymnázium

Typ dětí odcházejících na víceletá gymnázia úzce souvisí s tím, kdo stojí za rozhodnutím dítěte jít na víceleté gymnázium. Mezi odborníky se hovoří o tom, že na víceletých gymnáziích studují převážně děti s vyšším ekonomickým a sociálně-kulturním kapitálem. Matějů a Straková ukázali, že na víceletých gymnáziích studují převážně žáci z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým a kulturním kapitálem. 70 % žáků pochází z rodin, které se nachází ve dvou horních kvintilech sociálně-ekonomického a kulturního statusu (Matějů, Straková, 2003).

Dalo by se tedy předpokládat, že za rozhodnutím o studiu na víceletém gymnáziu stojí rodiče. To plně vystihuje názor Respondenta č. 1: „*Na víceletá gymnázia se hlásí hlavně děti ambiciózních rodičů.*“ Podobně to vidí i Respondent č. 3: „*Na gymnázia se hlásí všechny děti, jejichž rodiče považují své děti za chytré.*“ Respondent č. 10 se dokonce domnívá, že rozhodnutí o dalším studiu dítěte pochází pouze od rodičů a na přání budoucích žáků se bere ohled minimální: „*Mizivé procento rozhodnutí pochází od dětí.*“ Zdá se tedy, že o studiu dítěte na víceletém gymnáziu rozhodují převážně rodiče a pro děti je spíše rozhodující, zda na gymnázium přechází i jejich kamarádi. O tom vypovídá Respondent č. 3: „*Dítě posuzuje tuto změnu spíš jako změnu kolektivu, školy, prostředí. Často je motivací například případný odchod kamaráda či kamarádky.*“

4.5.5. Vlastní dítě

Spolu s tím, kdo stojí za rozhodnutím dítěte, jít na víceleté gymnázium, je propojeno také to, jak se respondenti vyjadřovali k tomu, zda by jejich dítě dali studovat na víceleté gymnázium. Zde převážně hovoří o tom, že by záleželo na předpokladech daného dítěte či nadání dítěte brali v úvahu, kdy nad jeho studiem na gymnáziu uvažovali. Hovoří také o chuti daného dítěte se učit. Popisuje to Respondent č. 10: „...i přes vyšší IQ nebyla tato škola doporučena, protože nebyl vnitřně smířen s tím, že by se musel snad učit, tudíž je i o povahových vlastnostech toho konkrétního dítěte.“ Podobnou zkušenost má i Respondent č. 8: „, Sama jsem tam syna nedala, nezdál se mi dostatečně vyzrálý. Průměr by měl, ale není zvyklý se učit.“

Otázka, zda by dotazovaní své dítě přihlásili na víceleté gymnázium, byla do výzkumu zařazena, jelikož mě zajímalo, jaké bude její porovnání s pohledem respondentů na existenci víceletých gymnázií. Vzhledem k tomu, že se ale k víceletým gymnáziím staví převážně kladně, nebylo zde zajímavých srovnání.

4.6. Shrnutí výsledků

V této podkapitole stručně shrnu výsledky výzkumu, které byly doposud popsány, a odpovím na jednotlivé výzkumné otázky.

První otázka, na níž jsem chtěla odpovědět, se týká pohledu učitelů základních škol na existenci víceletých gymnázií. Překvapivě pohled učitelů na existenci víceletých gymnázií není pouze negativní, jak by se dalo předpokládat vzhledem k tomu, že respondenti o odborná literatura mluví o snižování kvality základních škol v důsledku odchodů žáků na víceletá gymnázia. Kladný pohled na existenci víceletých gymnázií vyjadřuje většina respondentů. Výzkum názorů učitelů na diferenciaci žáků již dříve provedla Mouralová (2013), kdy podporu oddělování nadanějších žáků i oddělování žáků méně nadaných podporovalo 68 % dotazovaných učitelů.

I přesto, že se respondenti k rané diferenciaci žáků ve formě víceletých gymnázií staví kladně, jejich existenci mnozí podmiňují dodržením toho, aby na školách studovali opravdu jen ti nejnadanější žáci, pro které jsou takové školy určeny. V takovém případě pak mají víceletá gymnázia své místo ve školské soustavě České republiky. Z jejich výpovědí však plyne, že se nedomnívají, že by na víceletých gymnáziích studovali jen ti nejnadanější žáci. Jako jednu

z příčin tohoto stavu vidí existenci většího počtu víceletých gymnázií, než by bylo potřeba, aby zde studovali jen nejnadanější žáci.

Zjištění ohledně toho, jací žáci studují na víceletých gymnáziích, poskytl již dříve výzkum PISA 2003. Ten vyvrátil přesvědčení, že na víceletá gymnázia odchází 9 % nejlepších žáků základních škol. Výsledky výzkumu totiž ukazují, že mezi 9 % nejlepších žáků je méně než 40 % gymnazistů a zbytek žáků navštěvuje základní školy. (Koucký, Kovařovic, Palečková, Tomášek, 2004).

Další výzkumnou otázkou bylo, zda má odchod části žáků vliv na další vzdělávání na základní škole. Dotazovaní učitelé se shodovali, že je možné pozorovat nějaké dopady po odchodu části žáků na víceletá gymnázia na zbylou třídu. Hovořili zde zejména o dopadech negativních. Po odchodu části žáků na víceletá gymnázia mnohdy ve škole nastanou organizační změny. Některé školy nabírají nové žáky a některé třídy se slučují. Negativním dopadem je zejména nižší úroveň žáků ve třídě. Na to doplácí hlavně nadanější žáci, kteří zůstali na základních školách. Výuka se totiž přizpůsobuje pomalejším žákům a ti nadanější se dále nerozvíjejí. Nemůžeme však vědět, jak by tito žáci dopadli, kdyby studovali na víceletých gymnáziích. Jak již navrhuje Straková (2010b) k takovýmto datům bychom potřebovali provést longitudinální výzkum vztahující se k této problematice.

Učitelé upozorňují na to, že odchod žáků na víceletá gymnázia má negativní dopad nejenom na zbylé žáky, ale i na ně samotné, jelikož v takovýchto nově vzniklých třídách se jim bez nadanějších žáků učí mnohem hůře. Úplně neočekávaně zde učitelé upozorňovali na problematiku integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kvůli kterým pak nemohou výuku vést v tempu, které by vyhovovalo ostatním žákům. Dokonce se zdá, že problémy s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou jevem výjimečným či ojedinělým, který by zmiňoval například pouze jeden respondent.

Při upozorňování na negativní dopady odchodu žáků na víceletá gymnázia učitelé připomínají skutečnost, že na snižování úrovně dané třídy a prospěchu žáků mohou mít vliv i jiné faktory. Přejít na druhý stupeň školy je spojen se značnou změnou ve výuce a zároveň se většina žáků dostává do puberty, která je většinou označována za problematický věk a sama o sobě je pro děti spojena s mnoha změnami.

Poslední otázka se vztahovala k tomu, jaké děti odcházejí studovat na víceletá gymnázia. Jak již bylo popsáno výše, výzkum PISA 2003 odhaluje, že mezi 9 % nejlepších žáků je méně než 40 % gymnazistů a zbytek žáků navštěvuje základní školy (Koucký, Kovařovic, Palečková,

Tomášek, 2004). Zajímalo mě tedy, zda mají učitelé na základních školách možnost pozorovat něco podobného. Dotazovaní zde hovoří o tom, že na víceletá gymnázia odcházejí děti nejvíce nadané, ale i děti průměrné, což jen ilustruje data z výzkumu PISA 2003. Učitelé se shodují, že za rozhodnutím přejít na víceleté gymnázium stojí především rodiče žáků. Nejčastěji pak rodiče ambiciózní, domnívající se, že jejich dítě patří mezi ty nadanější.

5. Závěr

Záměrem práce bylo upozornit na problematikou diferenciaci žáků na úrovni druhého stupně základních škol zejména ve vztahu ke spravedlivému a rovnému přístupu ke vzdělání a co možná nejlépe tuto problematiku popsat. V teoretické části jsem se zaměřila na popsání historie víceletých gymnázií a škol na úrovni druhého stupně povinného vzdělávání. Dále jsem se snažila shrnout alespoň část výzkumů vztahujících se k problematice spravedlivosti v přístupu ke vzdělání a víceletým gymnáziím v České republice. Výčet uvedených výzkumů však nepovažuji za kompletní a ani nebylo mým záměrem podat úplný výčet všech výzkumů vztahujících se k dané problematice. Cílem empirické části práce bylo odpovědět na stanovené výzkumné otázky a snad i přispět novými poznatky k lepšímu poznání pohledu učitelů na vybrané problémy vnější diferenciaci na úrovni druhého stupně povinného vzdělávání. Shrnutí výsledků výzkumu pak přináší předchozí kapitola.

Dle mého názoru zůstává problematika víceletých gymnázií a spravedlivého a rovného přístupu ke vzdělávání stále aktuálním tématem. Pro uvážené rozhodnutí o právu na jejich existenci a o jejich prospěšnosti je však potřeba širšího poznání, než jakým dosud disponujeme. Stále si například nejsme jisti tím, zda pouze reprodukují již existující nerovnosti ve společnosti či přináší významnou přidanou hodnotu vzdělání pro nejnadanější žáky, které by se jim jinde nedostalo. Pro takovéto poznání by však bylo třeba longitudinálního výzkumného šetření, které by přinášelo poznání o žácích v různých typech škol po celou dobu jejich studia, jak navrhuje například i Straková (2010b).

6. Reference

III. Implementační plán Strategie celoživotního učení. Praha: MŠMT, 2008.

BENEŠ, Edvard. *O školské reformě: čtyři projevy z r. 1947.* Praha: Pokrok, 1947. In: CIGÁNEK, Radim. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949.* Praha: Karolinum, 2009.

BOHÁČ, Antonín et al. *Dějiny školství v Československu 1945-1975: skriptum pro posl. pedagog. fak. Díl 1.* Praha: Univerzita Karlova, 1982.

BYDŽOVSKÝ, Bohumil. *Naše středoškolská reforma.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1937. In: VESELÁ, Zdenka. *Dokumenty z vývoje české střední školy: 1849-1939: Určeno pro posl. fak. filosof.* Praha: SPN, 1973.

CIGÁNEK, Radim. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949.* Praha: Karolinum, 2009.

Czech Longitudinal Study in Education [online]. [cit. 2014-08-07]. Dostupné z: <http://czechlongitudinal.blogspot.cz/>

ČERYCH, Ladislav, ed. et al. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT, 2002.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT, 2007.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. Praha: MŠMT, 2015.

Education Policy Analysis. Paris: OECD, 2002. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností.* Praha: Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2003, Vol. 39, No. 5.

GREGER, David a Markéta HOLUBOVÁ. *Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií.* *Pedagogický časopis.* 2010, č. 1. Dostupné z: <http://versita.metapress.com/content/qp13103lmtk25xu7/fulltext.pdf>

HANLEY, Eric. *Centrally Administred Mobility Reconsidered: The Political Dimension od Edicational Stratification in State-Socialist Czechoslovakia.* *Sociology of Education.* 2001. č. 74, str. 25 – 43.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997.

CHLUP, Otokar. *O novou školu*. Nové školy, 1, 1926 – 1927. In: VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.

CHLUP, Otokar. *Ideály nové výchovy*. Praha: ČIN, 1933. In: CHLUP, Otokar, UHER, Jan, VELEMÍNSKÝ, Karel. *O Novou školu*. Praha: ČIN, 1933.

KALOUS, Jaroslav. *Výsledky výzkumu jako výzvy pro vzdělávací politiku*. In: MATĚJŮ, Petr, ed. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.

KASÍKOVÁ, Hana, ed. a STRAKOVÁ, Jana, ed. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011.

KOUCKÝ, Jan, KOVAŘOVIC, Jan, PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav. *Učení pro život – výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: MŠMT, ÚIV, SVP ÚVRŠ PedF UK, 2004.

KOTÁSEK, Jiří. *Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. část*. *Technológia vzdelávania*, č. 3, 7-11, 2005a.

KOTÁSEK, Jiří. *Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – pokračovanie*. *Technológia vzdelávania*, č. 4, 6-10, 2005b.

KRÁLÍKOVÁ, Marie, Josef NEČESANÝ a Václav SPĚVÁČEK. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností*. Praha: Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2003, Vol. 39, No. 5.

MATĚJŮ, Petr, ed. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.

MATĚJŮ, Petr et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie; sv. 63.

MORKES, František. *Devětkrát o českém školství: (přehledný průvodce)*. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004.

MOURALOVÁ, Magdalena. *Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů*. In: *Orbis scholae. Vnější diferenciacie ve školním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, Vol. 7. Dostupné z: <http://orbisscholae.cz>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

NYKL, Jaroslav. *Diferenciacie žactva jako racionalizační princip školní práce*. In: PŘÍHODA, Václav, NYKL, Jaroslav a HANUS, Ladislav. *Reformní praxe školská. Díl první, Výchovná a učební organizace školy II. stupně*. Praha: Československá grafická Unie, 1936.

Programme for International Student Assessment. Paris: OECD, 2000. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností*. Praha: Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2003, Vol. 39, No. 5.

PŘÍHODA, Václav. *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitel. naklad. a knihkup., 1945.

SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011.

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

STRAKOVÁ, Jana. *Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání*. In: MATĚJŮ, Petr et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie; sv. 63.

STRAKOVÁ, Jana. *Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů*. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2010b. Vol. 46, No. 2.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Analýza kvalitativních dat*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. II. svazek, r. 1848-1913*. V Praze: Nákladem Matice české, 1918. Spisův musejních; č. 183. Novočeská bibliothéka; č. 33.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum, 2004.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Hlubkový rozhovor*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Metody sběru dat*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

UHER, Jan. *O československou školu*. Věstník Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě, 29, 1931 – 1932. In: VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích: určeno pro posl. fak. pedagog., stud. učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: SPN, 1986.

VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel a VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. sv., Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem: (obecné školství 1848-1939): (střední školství a učitelské vzdělání 1914-1939)*. Praha: Univerzita Karlova, 1992.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.

VESELÁ, Zdenka. *Dokumenty z vývoje české střední školy: 1849-1939: Určeno pro posl. fak. filosof.* Praha: SPN, 1973.

VÍTEČKOVÁ, Michaela. *Rodiče a dva typy škol*. In: KASÍKOVÁ, Hana, ed. a STRAKOVÁ, Jana, ed. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011.

WALTEROVÁ, Eliška et al. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010.