

Aktuální problémy projektování gymnázia

PhDr. ELIŠKA WALTEROVÁ, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,
Praha

Proměny modelu, funkcí a pojetí gymnázia patří v současné době k jedněm z nejaktuálnějších a nejdiskutovanějších problémů naší školské soustavy. Vážné změny v realitě naší země, v kontextu Evropy a světa vůbec podtrhly nutnost zásadních řešení, která byla již dříve pocítována, reflektována a vyjadřována mnohem důrazněji než v proklamacích sféry řídící, ve sféře realizační a uživatelské. Byly o tom podány četné důkazy jak ve výsledcích analýz pedagogických, psychologických, sociologických a ekonomických, tak v diskusích nejen studentů a učitelů, ale i širší veřejnosti.

Řešení problému nelze zúžit pouze na polemiku o tom, zda zřizovat osmiletá gymnázia či nikoliv, nebo dokonce na jednoznačné rozhodnutí o jejich perspektivní existenci jako výlučného modelu střední všeobecně vzdělávací školy.

Rámec pro klíčová rozhodnutí o volbě a modelu gymnázia jako jednoho z druhů středního článku tvoří model celé školské soustavy. Účelné by bylo tedy řešit tyto otázky v rámci koncepce školské soustavy jako celku. K východiskům uvažovaných změn v projektu samotného gymnázia pak nepochybně patří přehodnocení vývoje naší střední všeobecně vzdělávací školy i přihlédnutí k tradici. Dalším východiskem by měly být výsledky analýz fungování dosavadního modelu a v neposlední řadě vyhodnocení zkušeností našich a progresivních tendencí zahraničních. Položme si nyní několik otázek, které by tato východiska blíže osvětlila.

JAK SE MĚNIL MODEL NAŠÍ STŘEDNÍ VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍ ŠKOLY?

Ve 30. letech existovaly čtyři typy středních všeobecně vzdělávacích škol: gymnázia, reálky, reformní reálné gymnázium a reálné gymnázium. Lišily se výrazně v profilu absolventa a v obsahu výuky. Po roce 1945 existovaly dál gymnázia a reálná gymnázia, diferencující populaci po 5 třídách národní školy. K nejradikálnější změně v pojetí střední všeobecně vzdělávací školy došlo po roce 1948 při realizaci zákona o jednotné škole.

Obecný problém, který bylo třeba řešit při vymezování funkcí střední všeobecně vzdělávací školy lze formulovat takto: bude zvolen model diferencovaného středního všeobecného vzdělání jako mezistupeň mezi základní a vysokou školou, především pro nadané a talentované žáky s dominantní přípravnou funkcí na další vysokoškolské studium či model široce pojaté masové střední všeobecně vzdělávací školy, zabezpečující povinné vzdělání větší části populace jednotně a diferencovaně ve vyšším stupni.²

Řešení tohoto problému je vždy součástí řešení celkového projektu školské soustavy a funkcí středního vzdělání jako celku. Funkce střední všeobecně vzdělávací školy souvisí nejen v rovině vertikální s projekty a návazností jednotlivých stupňů školy, ale také v rovině horizontální je záležitostí postavení všeobecně vzdělávací školy vzhledem k ostatním typům středních škol.

V samotném názvu a pojetí bylo postupně ustupováno od myšlenky masové střední všeobecně vzdělávací školy, která ovlivnila její projekty hlavně v 50. letech. Postupně byl zdůrazňován význam přípravy na vysokoškolské studium (zvláště od roku 1964). Od konce 70. let se měla tato škola stát jedním z proudů středního vzdělání s dvojí funkcí, nepříliš jasně vymezenou a specifikovanou v obsahu výuky. Postupným zaváděním a zvyšováním odborné složky v obsahu gymnázia ustoupila realizace jeho funkce všeobecně vzdělávací a přípravné pro studium na vysokou školu do pozadí, což se reálně projevilo v nepříliš vysokém počtu absolventů gymnázia, kteří pokračují ve studiu na vysoké škole. Co se týče celkového pojetí obsahu, byly střídavě realizovány v podstatě dva modely. První model s jednotným povinným základem (zvláště v letech 1949–1960) a více či méně variabilní nevelkou volitelnou a nepovinnou složkou. Tato variabilnost dosáhla sice vyšší míry v současném gymnáziu, kdy se však jeví neúnosným rozsah povinného základu. Druhý model, pro nějž je charakteristické větvení již v povinném základu (navazuje na dva základní tradiční typy gymnázia) se realizoval před rokem 1949 a pak opět v 60. letech, fakticky až do období realizace Projektu 1976 (viz příloha č. 2).

V roce 1976 projekt Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy přijal jako „logicky nejpríjemnější a ekonomicky nejúčelnější rozvíjet střední vzdělání všemi cestami, tj. prostřednictvím přípravy mládeže na dělnická povolání, středních odborných škol a gymnázií“. Gymnázium tedy mělo představovat jeden z proudů středních škol, školu se širokým obsahovým zaměřením, připravující ke studiu na vysokých školách i pro povolání a funkce, které předpokládají společenskovední, matematicko-přírodovědní a filozofické vzdělání. Předpokládalo se, že gymnaziální příprava bude vhodná k získání příslušné kvalifikace u části dělnických povolání a středních hospodářských funkcí. Orientace odborné přípravy především technickým směrem byla zdůvodňována společenskými potřebami a požadavky na zvyšování počtu odborníků a kvalifikovaných dělníků s vyšší úrovní vzdělání. Bylo upuštěno od diferenciace obsahové (humanitní a přírodovědná větev) a stanoven jednotný učební plán, v němž byly posíleny matematika a přírodovědné předměty a oslabena složka humanitních předmětů; základy výroby a odborné přípravy byly zařazeny do učebního plánu jako povinné. Diferenciace měla být zajiště-

na volitelnými předměty (po 3 hodinách!) ve III. a IV. ročníku. V tomto dosud posledním realizovaném modelu gymnázia vyvrcholily (navzdory progresivním snahám a tendencím předchozího vývoje u nás a na rozdíl od vývoje ve většině zemí s rozvinutými školskými soustavami) tendence centralistické a monopolistické.³

JAK PLNÍ NAŠE DOSAVADNÍ GYMNÁZIUM SVÉ PROJEKTOVANÉ FUNKCE?

Naše dosavadní gymnázium, jako jediný typ střední všeobecně vzdělávací školy plní své funkce nedostatečně. Ačkoliv bylo Projektem (1976, Dílčí projekty s. 34) charakterizováno jako „střední polytechnická škola...“, která připravuje větší část svých žáků pro vysokoškolské studium, ostatní na přímý vstup do povolání“ je známa následující situace: V ČSFR je 334 gymnázií, na nichž studuje necelých 135 000 žáků, což představuje necelých 15 % příslušné populace. Vývoj počtu středních všeobecně vzdělávacích škol a jejich žáků odráží mj. pokles ve 2. polovině 80. let (viz následující tabulka), kdy byla zahájena realizace Projektu.

Tabulka č. 1 VÝVOJ POČTU STŘEDNÍCH VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH ŠKOL A POČTU JEJICH ŽÁKŮ

Školní rok	1948/49	1960/61	1970/71	1980/81	1981-82	1987/88
Počet škol	292	433	338	338	336	334
Počet žáků	70 440	67 947	101 730	145 395	149 210	134 840

Z tohoto počtu pouze 54,3 % absolventů gymnázia (školní rok 1987/88) bylo přijato na vysoké školy, což představuje 50,42 % celkově přijatých. Gymnázium se tedy podílí na přípravě pouhé poloviny populace vysokých škol! Představuje to necelých 8 % celkové populace příslušného věkového stupně, která získává základ pro vysokoškolské vzdělání na střední všeobecně vzdělávací škole, a to v kvalitě ne zcela vyhovující. Ačkoliv předměty odborné přípravy jako povinné pro všechny žáky zatížily učební plán na úkor jeho všeobecně vzdělávací, především humanitní složky, nejsou absolventi adekvátně připraveni ani na vstup do praxe.

Analýzy a empirické výzkumy jako nejzávažnější příčiny v projektech identifikovaly především: unifikovaný učební plán, přetížený množstvím povinných vyučovacích předmětů, nedostatečná diferenciací obsahu, nepřihlížející k nadání, talentu, schopnostem a zájmům žáka, nerespektující jejich rozdílné perspektivní zaměření. V realizaci se projeví důsledky nefunkčním přetěžování žáků, v povrchních a roztržitých znalostech, zdůrazňování kvantitativních hledisek nad kvalitativními. Nebyla podporována schopnost nezávislého myšlení a úsudku, možnost pronikat k podstatě jevů

v rozmanitosti forem jejich existence, chápat hlouběji souvislosti, vztahy a procesy (A. Smejkalová — A. Jeřábek, 1988; E. Walterová, 1989, 1990 a další).

JAKÁ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ STŘEDNÍHO VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁNÍ JSOU REALIZOVÁNA V ZAHRANIČÍ

Sféra středního všeobecného vzdělání je zvláště v posledních dvou desetiletích v ohnisku pozornosti a předmětem reformních aktivit v řadě vyspělých zemí.

Změny v postavení a funkcích střední všeobecně vzdělávací školy ve školské soustavě, v míře centralizovanosti projektů a ve vnitřní obsahové diferenciaci reflektují především společenské potřeby a zvýšené požadavky na vzdělání jako oblast významnou pro rozvoj společnosti.

Současné projekty středního všeobecného vzdělání v zahraničí (odpovídajícího zhruba typu našeho gymnázia) poskytují na první pohled relativně pestrý obraz. Příčiny odlišnosti tkví především ve dvou liniích: v linii kontinuity, jako důsledek odlišné tradice a historického vývoje; v linii diskontinuity, jako realizace rozdílných způsobů provádění aktuální školské politiky s ohledem na současné perspektivní společenské potřeby a možnosti.

Na základě dostupných informací byly shromážděny údaje o středním všeobecném vzdělání v zemích s vyspělými školskými systémy a identifikovány jeho základní znaky. Pro naši analýzu jsme považovali za funkční postižení především progresivních rysů, tendencí a možných alternativ v řešení klíčových problémů v zahraničních modelech střední všeobecně vzdělávací školy, které mohou být podnětné pro projektování gymnázia u nás.

KTERÉ TYPY MODELŮ STŘEDNÍ VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVACÍ ŠKOLY JSOU UPLATŇOVÁNY?

V zahraničních projektech se setkáváme zhruba se třemi typy střední všeobecně vzdělávací školy, které označíme jako A, B, C.

Typ A

Jde o tradiční model šesti až osmiletého gymnázia (lycea), který navazuje na 1. stupeň základního vzdělání, diferencuje populaci ve věku 10—12 let po 4—6 letech povinné školní docházky. V některých zemích bylo donedávna absolvování výhradně tohoto typu střední školy podmínkou pro vstup na vysoké školy, zvláště univerzity (v Belgii například do roku 1975).

Tento typ přetrvává v některých zemích s dualistickou koncepcí středního vzdělání. Je to například v Belgii, v Rakousku, ve Švýcarsku. Paralelně s tímto typem střední všeobecně vzdělávací školy existují různé typy a druhy středních škol a další formy profesionální přípravy.

Tento typ střední všeobecně vzdělávací školy plní prioritně funkci přípravy na vysokoškolské studium a současně umožňuje přímý či zprostředkovaný vstup do praxe.

Typ B

Jde o reformovaný model tří až pětiletého gymnázia (lycea), navazujícího na ukončené jednotné základní vzdělání ve věku 14—16 let, po 8—10 letech povinné školní docházky, jako jeden z proudů středoškolského vzdělání. S ním paralelně existují různé typy a druhy středních odborných škol a další formy profesionální přípravy. Tento typ existuje v některých zemích paralelně s typem A (například Belgie, Velká Británie, SRN). Nejrozšířenější je v zemích s reformovaným školstvím, zaváděný většinou zhruba od 70. let. Je to například tříleté gymnázium v Dánsku (po 9 nebo 10 letech základní školy), ve Finsku (po 8 nebo 9 letech základní školy), pětileté lyceum v Itálii (po 8 letech základní školy), čtyřleté lyceum v Polsku (po osmileté základní škole), v Japonsku (po devíti letech základní školy).

Typ C

Jde o modely, v nichž základní a střední všeobecné vzdělání tvoří ucelený nedělitelný cyklus, což znamená, že základ středního všeobecného vzdělání je realizován pro celou populaci jednotně. Tím se odsunuje do pozdějšího věku rozhodování o dalším studiu či výběru profese. Výhodou je větší znalost populace, lepší poznání schopností a zájmů žáků, větší předpoklady pro uvědomělejší a aktivnější volbu. Takový model je realizován v současné době v SFRJ (v některých republikách již od školního roku 1977/78), v BLR od školního roku 1981/82. O jeho variantě se uvažuje v experimentálním projektu SSSR.

Jugoslávský model počítá se dvěma léty dalšího diferencovaného všeobecného vzdělání na počátku odborného vzdělání jako se všeobecným základem kvalifikace nutné pro zařazení do produktivní práce. Tento základ je odstupňován v souhlase s osmi kategoriemi práce diferencovanými podle stupně komplexnosti.

Bulharský model počítá po desetileté jednotné střední všeobecně vzdělávací polytechnické škole s dvouletým tzv. učebně odborným komplexem. Ten má dva stupně — stupeň širší odbornosti a stupeň specializace. Teprve po jeho ukončení získává absolvent středoškolský diplom.

JAKÉ POSTAVENÍ A FUNKCE MÁ STŘEDNÍ VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍ ŠKOLA VE ŠKOLSKÉ SOUSTAVĚ?

V posledních dvou desetiletích byl ve většině zemí s vyspělým školstvím překonán stav, kdy existoval dualistický systém všeobecného vzdělání, v němž probíhala selekce populace po prvním stupni základní školy a střední všeobecné vzdělání se realizovalo výhradně ve školách typu A.

V některých zemích typ A přetrvává a paralelně s ním se stále výrazněji prosazuje typ B.

Početnější jsou země, kde se realizuje jednotné vzdělání na celé úrovni základní školy a střední všeobecné vzdělání poskytují školy typu B jako jeden z více proudů středního vzdělání. V os-

tatních proudech se posiluje všeobecně vzdělávací složka, ale diferencovane.

Zatím nepočtené jsou země, kde se základ středního všeobecného vzdělání realizuje jednotně pro veškerou populaci po dobu celé povinné školní docházky.

V současné době je již překonán stav, kdy jeden typ střední školy měl monopolní postavení v přípravě na vysokoškolské studium určitého směru.

Střední všeobecně vzdělávací školy všech výše uvedených typů (A, B, C) jsou fakticky polyfunkční: připravují na navazující vysokoškolské vzdělání všech směrů a různých stupňů, umožňují další profesionální a specializační přípravu nevysokoškolské povahy a také přímý vstup do praxe.

Hierarchie funkcí střední všeobecně vzdělávací školy se vyznačuje značnou variantností, od výrazně dominující funkce všeobecné přípravy na vysokoškolské studium přes širší základ získání odbornosti až po možnosti získání určité kvalifikace v rámci střední všeobecně vzdělávací školy. Tyto funkce jsou ale realizovány diferencovaně, prostřednictvím vnitřní diferenciace projektovaného obsahu.

JAKÝMI PROSTŘEDKY SE REALIZUJÍ FUNKCE STŘEDNÍ VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍ ŠKOLY?

Základním prostředkem realizace rozdílných funkcí střední všeobecně vzdělávací školy je obsah vzdělání. Jsou realizovány různé způsoby horizontální a vertikální diferenciace obsahu v různých variantách a kombinacích.

Tradičním způsobem je horizontální diferenciace obsahu, realizovaná ve větvení téhož typu střední všeobecně vzdělávací školy. Větvě mají odlišný učební plán, liší se zařazením vyučovacích předmětů rozsahem učiva a časovými dotacemi. Výrazněji se profilují směry další přípravy i výběr profese.

Jsou realizovány různé varianty větvení; uvedeme zde některé příklady.

Tak v Belgii na tradičním gymnáziu existuje 7 větví: latinsko-řecká, latinsko-matematická, latinsko-přírodovědná, přírodovědná s intenzivní matematikou, přírodovědná s důrazem na matematiku a další přírodní vědy, ekonomická a humanitní. V Itálii se rozlišují klasická a přírodovědná lycea, existují i (nepočtená) jazyková lycea. V SRN se gymnázium člení ve 3 větve: matematicko-přírodovědní, moderních jazyků, klasických jazyků. Ve Francii je realizováno 6 směrů: přírodovědný, technický, klasické jazyky, moderní jazyky, umění a sport. Na vyšším stupni střední všeobecně vzdělávací školy v Estonské SSR jsou realizovány 4 větve: fyzikálně matematická, humanitní a jazyková, přírodovědná, ekonomicko-technologická. V PLR se rozlišuje 5 zaměření gymnázia: základní, matematicko-fyzikální, biologicko-chemické, humanitní, filologické (klasické).

V Rakousku, kde existuje gymnázium typu A a „nástavbové“ gymnázium typu B, je zavedeno na prvním typu humanistické zaměření, moderní jazyky a realistické zaměření. Na reálném gymnáziu jsou 3 větve: přírodovědná, matematicko-reálná, a reálně-hospodářská pro dívky.

Ve Švýcarsku vyšší stupeň střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázia, kolegia, lycea) má 5 větví: řecko-latinská, latina a moderní jazyky, matematicko-přírodovědná, moderních jazyků, hospodářsko-vědecká.

Gymnázium v Dánsku má 2 základní větve: humanitní a matematickou, které se dále diferencují na 8 oborů: moderní jazyky, hudba a jazyky, společenské vědy a jazyky, klasické jazyky, matematika a fyzika, společenské vědy a matematika, biologie, hudba a matematika.

Progresivním a rozšířeným způsobem diferenciacie obsahu na střední všeobecně vzdělávací škole je vertikální diferenciacie. Znamená postupnou diferenciaci obsahu nejen vzhledem k budoucím oborům studia či profese, ale především vzhledem k perspektivní orientaci a diferencovanému zařazení absolventů do vysokoškolského či nevysokoškolského studia nebo přímo do praxe. Znamená tedy realizaci postupného odlišování funkcí všeobecně vzdělávací školy a profilování příslušných typů absolventů po určitém časovém posunu jejich rozhodnutí.

Vertikální diferenciacie probíhá v určitých cyklech, které se označují jako pozorování, orientace a rozhodnutí. Postupně se zužuje společný základ obsahu a rozšiřuje se jeho volitelná část, je stanoveno obsahové jádro pro každý ročník a možnosti diferenciacie horizontální. Většinou se v prvních ročnících realizuje široký společný základ a postupně stoupá procento časové dotace pro volitelnou část. V některých zemích mají poslední ročníky převážně nebo zcela volitelný program. Tak např. v Belgii se od 1. ročníku zavádí jeden volitelný předmět, od 2. ročníku se rozšiřuje volitelná část a po „rozhodnutí“ následují diferencované ročníky připravující ke studiu na vysoké škole nebo na praktické uplatnění. Ve Francii je v 1. a 2. ročníku nediferencovaný všeobecný základ, po něm se vykonává základní maturitní zkouška. Pak se rozlišují příslušné směry a v závěrečném ročníku se realizují pouze volitelné předměty jako prohloubení specializace. V Estonské SSR představují předměty společného jádra 60–70 %, výběrové, které si volí žáci 15–20 % a fakultativní, které volí školy 15–20 %.

Ve Finsku volitelné předměty představují více než 30 % učebního plánu v posledním 3. ročníku. Uvnitř skupiny volitelných předmětů je podskupina takových, které je možno zavádět podle místních potřeb a podmínek. V Dánsku, kde se od 2. ročníku diferencuje 8 oborů studia, představují volitelné předměty 33 % celkové časové dotace ve 2. ročníku, 50 % ve 3. ročníku.

V Japonsku, kde se klade důraz na všeobecné vzdělání a je od roku 1982 pouze 7 povinných vyučovacích předmětů (japonština, společenské vědy, matematika, přírodní vědy, zdravotní a tělesná výchova, umělecká výchova a rodinná výchova), tvoří volitelné předměty okruhy (například zemědělství, průmysl, ošetrovatelská péče, rybolov apod.). Škola sama určuje počty požadovaných hodin těchto předmětů.⁴

V Kanadě se zavádějí v závěru středoškolského studia tříleté programy pro žáky, kteří nepočítají s vysokoškolským studiem (například technologie, užité umění, obchod, služby, administrativa, marketing apod.).

V SRN na gymnáziích představují volitelné předměty 12,5 % časové dotace,

na tzv. souhrnných školách (typ B střední všeobecně vzdělávací školy) v posledních dvou ročnících zhruba 20 %.

Specifickým způsobem vertikální diferenciacie je střední všeobecně vzdělávací škola v BLR (viz výše typ C). V Bulharsku se realizuje v 9. a 10. ročníku povinný všeobecný základ a 18 % času je dotována volitelná a fakultativní příprava a mimoškolní a mimotřídní činnost.⁵ 11. a 12. ročník představuje dvouletý učebně odborný cyklus (viz výše). V tomto komplexu je první rok věnován širší odborné přípravě, druhý rok speciální přípravě. 15,5 % časové dotace představují povinné vyučovací předměty (všeobecný základ 8,7 %, ⁶ všeobecné technické předměty 8,8 %). Zbývajících 84,5 % časové dotace je volitelná část, připadající na speciální technické předměty (19,6 %), výrobní vyučování (53,4 %) a další volitelné, fakultativní a mimoškolní činnosti 11,4 %. Přitom je povinný všeobecný a technický základ realizován v 11. ročníku, ve 12. pouze volitelná část.

KTERÉ TENDENCE V ROZVOJI STŘEDNÍCH VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH ŠKOL V ZAHRANIČÍ LZE POVAŽOVAT ZA PROGRESÍVNÍ?

1. Se stoupajícími potřebami a měnícími se požadavky společnosti se mění model střední všeobecně vzdělávací školy. Ve většině zemí s vyspělým školstvím je překonáván stav, kdy existoval dualistický systém středního všeobecného vzdělání, v němž probíhala selekce populace po prvním stupni základního vzdělání, příprava na vysokoškolské studium univerzitního směru se realizovala výhradně na školách typu A. V některých zemích tento typ přetrvává a paralelně s ním se stále výrazněji prosazuje typ B.⁷ Početnější jsou země, kde se realizuje jednotné vzdělání na celé úrovni základní školy a střední všeobecné vzdělání poskytují školy typu B jako jeden z více proudů středního vzdělání. Rozšiřuje se síť středních všeobecně vzdělávacích škol a stoupá počet jejich žáků.⁸ Tento typ střední všeobecně vzdělávací školy posunuje rozhodnutí o životní orientaci a umožňuje propustnost i hlubší vnitřní diferenciaci funkcí a profilaci absolventů.
2. Školy typu A ztratily monopolní postavení v přípravě na vysokoškolské studium. Hlavní, základní, dominantní funkcí škol typu B je sice příprava na vysokoškolské studium, ale v podstatě lze sledovat výraznou tendenci k polyfunkčnosti tohoto typu střední školy a hledání odpovídajících způsobů a prostředků pro její hierarchickou a diferencovanou realizaci. Tato tendence souvisí s potřebou vyšší úrovně a kvality všeobecného vzdělání jako obecného základu pro výkon kvalifikované práce v řadě oborů a specializací. Potvrzují to i počty absolventů středních všeobecně vzdělávacích škol typu B, kteří nepodávají přihlášky na vysoké školy a nacházejí vhodné uplatnění v řadě profesí.
3. Diferenciacie funkcí všeobecně vzdělávací školy, která připravuje i na vysokoškolské studium i na různé (zprostředkované i bezprostřední) způsoby vstupu do praxe vyžaduje nové způsoby realizace. Podmínky vytváří širší škála možností postsekundárního vzdělání a vnitřní diferenciacie obsahu střední všeobecně vzdělávací školy.

4. Význam systematického řešení postsekundárního vzdělání se odráží již v projektech školské soustavy ve všech vyspělých zemích. Počítá se s různými typy absolventů a různými formami kvalifikační a specializační přípravy. Mluví se o „neakademickém vzdělání 3. stupně“, které má podobu intenzivních krátkodobých kursů se zaměřením na sociální a veřejné služby, dlouhodobějších kvalifikačních a specializačních programů, realizovaných na středních i vysokých školách i mimo ně.

Celkově lze sledovat výraznou tendenci k mnohem větší otevřenosti střední všeobecně vzdělávací školy a forem jejích vazeb na další vzdělání.

5. Stoupající tendenci má vnitřní diferenciací obsahu střední všeobecně vzdělávací školy. Vedle tradiční horizontální diferenciací (která byla dříve realizována v různých typech střední všeobecně vzdělávací školy) se prosazuje vnitřní větvení v jednom typu školy. Spolu s ní se realizuje významně vertikální diferenciací, jejímž účelem je jednak postupný přechod od širokého všeobecného obsahového základu k profilaci, hlubší specializaci a větší kompetenci v některé obsahové oblasti, jednak rozlišení přípravy na další vysokoškolské studium či na vstup do praxe. Mění se postupně směr povinné a volitelné složky obsahu, rozšiřuje se repertoár volitelných předmětů. Časová dotace volitelné složky stoupá s vyššími ročníky, kde dosahuje v průměru kolem 30 %, v některých zemích však v posledních ročnících převažuje.

6. V obsahu vzdělání se klade stále větší důraz na celkový rozvoj osobnosti žáka, tradičně nevysokou dotaci má však tělesná výchova — s výjimkou Japonska, kde je dotována 25 % povinného vyučovacího času. Inovuje se obsah tradičních vyučovacích předmětů, zařazují se nové předměty, zvl. ekologie, informatika a výpočetní technika, ale také takové jako rodinné hospodaření, světová politika, marketing apod. V různých podobách je obsažena filozofie, politická ekonomie, sociologie, psychologie a estetika. Proporce společenskovědní a přírodovědné složky jsou v základu zhruba vyvážené, ve variantách je některá posílena a druhá zpravidla integrována a oslabena v časové dotaci. Velký důraz se klade na jazykovou výchovu. Posiluje se význam světových jazyků, především angličtiny, a to zvláště v zemích, kde není některý ze světových jazyků mateřštinou (v Dánsku lze na střední všeobecně vzdělávací škole studovat až 3 jazyky, ve Finsku 4). Klasické jazyky přetrvávají na školách typu A, z nich latina má zastoupení na humanitních větvích typu B jako propedeutický základ pro jazykovou výuku a pro humanitní vzdělání.

7. Při projektování se zdůrazňuje a zvyšuje pravomoc školy při úpravách a modifikacích učebního plánu vzhledem k místním možnostem a potřebám, vzhledem k originalitě a iniciativě škol, osobnostem učitelů. Zdůrazňuje se význam větší volnosti žáků a bohatého školního života pro jejich celkový rozvoj. V některých zemích se tvoří výběrové třídy pro talenty (přednáší i vysokoškolští profesori), vynikajícím studentům se umožňuje vstup na vysoké školy bez přijímacích zkoušek. Hledají se možnosti jak objektivizovat přijímání na vysoké školy a formulovat zkoušky tak, aby se předešlo tomu, že vysoké školy vyžadují více než poskytují střední školy.

Tak se projevuje v některých zemích působení vysokých škol na profilování a normalizaci výuky na střední škole.

V posledních měsících u nás vzniká, kromě nových centrálních projektů gymnázia, i řada iniciativních návrhů, projektů i modifikací a alternativ, např. osmileté klasické gymnázium, pětiletá specializovaná jazyková gymnázia aj. Některé úvahy vedou až ke snaze o urychlené uplatnění radikální centrální reformy. Nedomnívám se, že by to bylo moudré. Nebezpečí jednostranných ukvapených rozhodnutí a jejich důsledků si jistě všichni uvědomujeme. Právě tak přenášení progresivních tendencí a prvků modelů zahraničních nelze uplatňovat mechanicky bez zvážení našich specifických potřeb a podmínek. Otevřít prostor pro modifikace, alternativy, experimenty připravených a tvořivých škol a učitelů, sledovat jejich průběh a vyhodnocovat výsledky je však cesta, vedoucí k vytvoření žádoucího modelu gymnázia, umožňujícího přístupnost a alternativnost a respektujícího kontext reformy celé výchovně vzdělávací soustavy.

POZNÁMKY

¹ Změny po roce 1945 dokumentuje příloha č. 1.

² Obě řešení s možnými variantami jsou ve světě realizovány v různých podobách (viz níže).

³ Potřeba hlubší diferenciaci a alternativnosti se v realitě uplatnila ve školách a třídách se speciálním zaměřením, donedávna nepřiliš však četných.

⁴ V Japonsku se učební plán vyjadřuje v počtu tzv. potvrzení (1 potvrzení = 35 hodin), kterého musí žák dosáhnout.

⁵ Volitelná příprava představuje literaturu, fyziku, chemii, biologii nebo produktivní práci. Mimoškolní a mimoškolní činnost je součástí učebního plánu.

⁶ Bulharština a literatura, společnost a osobnost, tělesná výchova.

⁷ Například ve Velké Británii na tomto typu studuje 90–95 % populace příslušného věku.

⁸ Ve Finsku například 50 % žáků po absolvování základní školy.

LITERATURA

Analýza československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha, SPN 1988.
Barák, L. a kol.: *Prognóza školství do roku 2010 a předpoklady jejího ekonomického zabezpečení.* Praha, ÚRVŠ 1983.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy:

Projekt a důvodová zpráva.

Dílčí projekty.

MŠ ČSR, MŠ SSR. Praha, SPN 1976.

Ediční řada:

Školství v socialistických zemích.

Praha, ÚŠI při MŠ ČSR.

Sv. 9. Singule, F.: *Školství v SFRJ*. 1981.

Sv. 10. Wolf, J.: *Školství ve Svazu sovětských socialistických republik*. 1985.

Sv. 16. Kuželková, H.: *Školství v Německé demokratické republice*. 1985.

Sv. 17. Morkes, F.: *Školství v Polské lidové republice*. 1985.

Sv. 18. *Školství v BLR*. 1985.

Ediční řada:

Školství v zahraničí.

Praha, ÚŠI při MŠ ČSR.

Sv. 12. Dobrovská, D.: *Školství v Itálii*. 1976.

Sv. 17. Kuželková, M.: *Školství ve Francii*. 1976.

Sv. 18. Singule, F., Tichá, M.: *Školství ve Spojených státech amerických*. 1986.

Sv. 20. Krčilová, Z.: *Školství v Belgii*. 1986.

Sv. 23. Průcha, J.: *Školství ve Finsku*. 1987.

Sv. 24. Hušek, M.: *Školství ve Velké Británii*. 1987.

Sv. 25. Kovaříčková, I.: *Školství v Rakousku*. 1987.

Sv. 26. Krčilová, Z.: *Školství v Německé spolkové republice*. 1988.

Sv. 27. Kutrycht, J.: *Školství v Kanadě*. 1988.

Sv. 28. Průcha, J.: *Školství v Dánsku*. 1988.

Sv. 29. Klečánková, R.: *Školství v Japonsku*. 1980.

Sv. 30. Škoda, K.: *Školství ve Švýcarsku*. 1989.

Kloudová, R., Provazníková, H.: *Předpoklady a režimové podmínky vysokoškolských studentů ve vztahu ke studijním výsledkům*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 22, 1987, č. 2, s. 151–158.

Kolda, S., Macháčová, L.: *K výsledkům přijímacích zkoušek a k úspěšnosti studia na VŠCHT*. Matematika a fyzika ve škole, 16, 1986, č. 2, s. 91–94.

Kolek, L., Byčkovský, P., Lev, L., Štelcichová, J.: *Účinnost modernizačního zásahu do výuky matematiky*. Praha, VÚIS 1984.

Koncepce středního všeobecného vzdělávání jako základu jednotného systému soustavného vzdělávání. Praha, ÚŠI 1988.

Králíková, M.: *Obsah, metoda a forma v didaktickém procesu a uplatnění jejich vztahu v pedagogických dokumentech*. Praha, VÚP 1972.

Králíková, M.: *Koncepce učebních osnov se zřetelem ke specifice gymnázia*. Praha, VÚP 1974.

Králíková, M.: *Analýza současného systému výchovy a vzdělání na gymnáziu. I., II. díl*. Praha, VÚP 1975.

Králíková, M., Nečesaný, J., Spěváček, V.: *Nástin vývoje vzdělání v českých zemích*. Praha, SPN 1977.

Návrh zásad novelizace zákona o soustavě základních a středních škol. Učitelské noviny, 1989, č. 19, s. 6–7, z 5.5.

Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace. Vnitřní projekty DÚ IX-10-2/1 SPZV. Praha, PÚ JAK ČSAV 1986. (Red. J. Průcha.)

Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace. Teoreticko-analytická studie DÚ IX-10-2/1 SPZV. Praha, PÚ JAK ČSAV 1989. (Red. J. Průcha.)

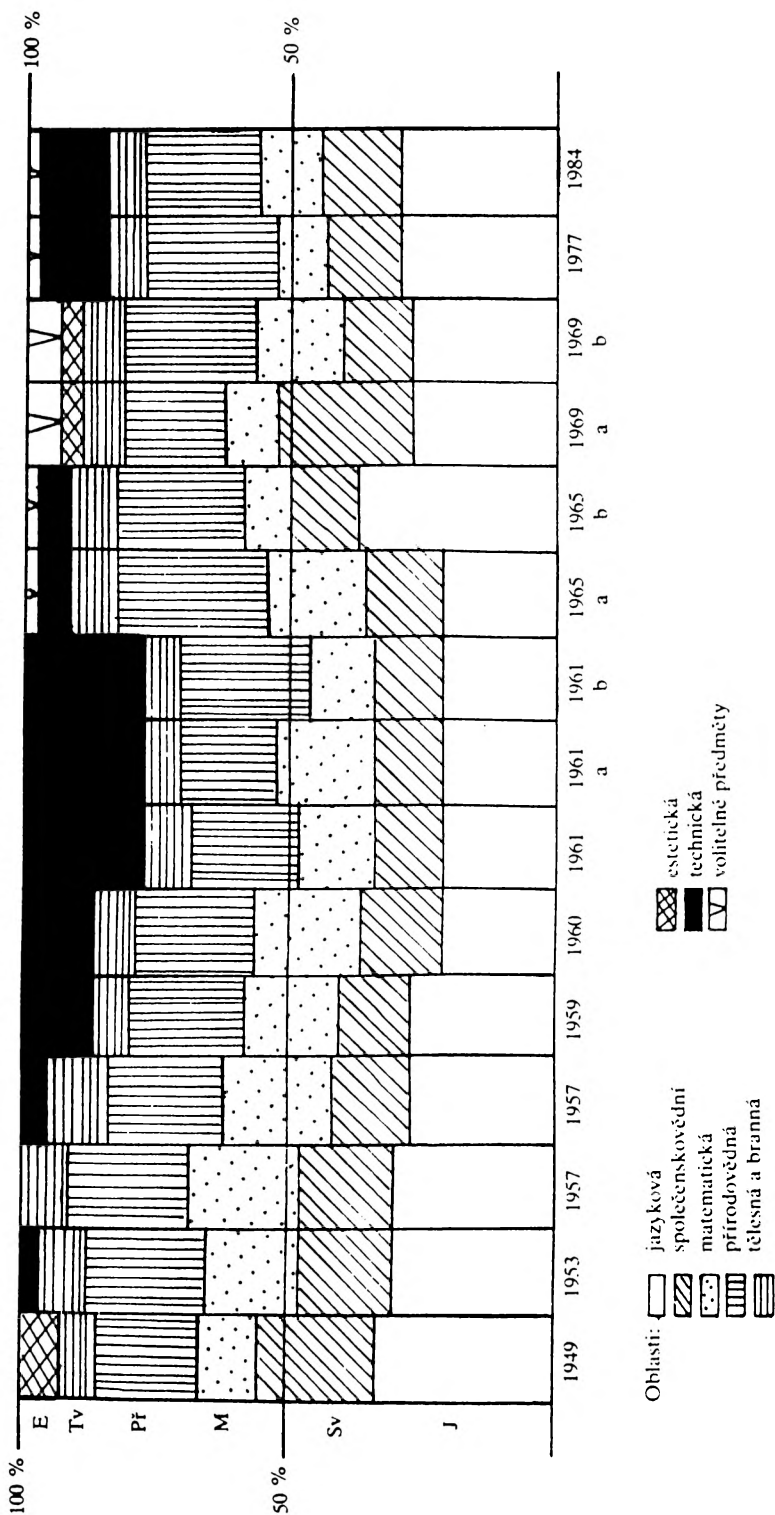
- Průcha, 1J.: *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha, ÚŠI 1989.
- Smejkalová, A., Jeřábek, J. a kol.: *Souhrnná zpráva o výsledcích zjišťování účinnosti ob-
sahu 1.—4. ročníku gymnázia*. Praha, VÚP 1988.
- Statistická ročenka. ČSSR 1988*. Praha, SNTL 1988.
- Statistika školství 1986/87*. Praha, ÚŠI 1989.
- Šikula, J., Čermáková, E.: *Přijímací zkoušky z fyziky na stavební fakultě VUT v Brně*.
Matematika a fyzika ve škole, 18, 1987, č. 1, s. 51—52.
- Švanda, J.: *Specifika žáků jednotlivých druhů středních škol*. Praha, VÚOŠ 1989.,
*Přechodný učební plán a přechodné učební osnovy pro IV. — VIII. třídu gymnázií a reál-
ných gymnázií*. Praha, Státní nakladatelství 1948.
- Učební plán a učební osnovy pro gymnázia. Přechodná úprava pro školní rok 1950/51*.
Praha, Státní nakladatelství 1950.
- Experimentální učební osnovy pro gymnázia*. Praha, SPN 1981.
- Učební plány pro gymnázia: Povinné předměty. Část C. Základy odborné přípravy*. Pra-
ha, SPN 1986.
- Soubor učebních osnov volitelných předmětů pro gymnázia*. Praha, SPN 1985.
- Učební osnovy pro gymnázia: Nepovinné předměty*. Praha, SPN 1986.
- Vybraní ukazatelé ve školním roce 1988/89*. Praha, ÚŠI 1989.
- Vývoj počtu studentů vysokých škol a počtu žáků středních škol v některých evrop-
ských zemích*. (A. Jelínková.) Praha, ÚŠI při MŠ ČSR 1985.
- Walterová, E.: *K problémům tvorby a fungování projektů výuky v realitě školy*. In: Pe-
dagogický výzkum, č. 1, 1989, s. 38—49. Praha, ÚŠI 1989.
- Walterová, E.: *Možnosti optimalizace učebních osnov*. In: Sborník K teorii a tvorbě
učebních osnov, Bratislava, VÚPP 1989, s. 23—57.
- Walterová, E.: *K aktuálním tendencím v projektování výuky*. Pedagogika, 39, 1989, č. 4,
s. 416—430 (bibliografie zahraniční literatury).
- Walterová, E.: *Problémy projektování všeobecně vzdělávací školy*. (Příspěvek k analýze
gymnázia.) Výzkumná zpráva. Praha, PÚ JAK ČSAV 1989, 104 s. + 46 s. příloh. (Ru-
kopis.) Oponovaná práce.
- Walterová, E.: *Projektování střední všeobecně vzdělávací školy*. Praha, ÚŠI 1990.

VÝVOJ STŘEDNÍ VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍ ŠKOLY – ZÁKLADNÍ ZNAKY

Období	Název	Délka studia let	Věk žáka při vstupu	Obsahový model	Charakter obsahu
1945	reálné gymnázium gymnázium	8	11	dán dvěma typy gymnázia: humanitní, přírodovědně technický	všeobecná příprava diferencovaná
1948	gymnázium	4	15	2 větve: základní, technická	všeobecná příprava diferencovaná
1949	gymnázium	4	15	nevětvené	všeobecná příprava nediferencovaná
1953 1957	Jedenáctiletá střední škola (III. stupeň)	3	14	nevětvená	všeobecná příprava s oslabeným humanitním prvkem, zavedení praktik, později základů výroby
1959	Dvanáctiletá střední škola (přechodný typ)	4	14	nevětvená	všeobecná příprava spojená s praktickou odbornou přípravou (na dělnické profese)
1961	Střední všeobecně vzdělávací škola	3	15	nevětvená, později větve MF a BiCh	všeobecná příprava spojená s odbornou
1969	gymnázium	4	15	2 větve: humanitní přírodovědná	všeobecná příprava odborná pouze ve volitelné složce
1984	gymnázium	4	14	nevětvené	všeobecná příprava spojená s odbornou (diferencovanou)

VÝVOJ ČASOVÝCH DOTACÍ OBLASTÍ OBSAHU VZDĚLÁNÍ

Příloha č. 2



ЕЛИШКА ВАЛТЕРОВА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья обращает внимание на вопросы связанные с изменениями модели средней общеобразовательной школы. В процессе развития и перемен этой модели ищутся некоторые тенденции. Далее анализируются недостатки в действовании этой модели. Сравнение со заграничными моделями

считается одним из исходных пунктов изменений. Типы моделей и прогрессивные тенденции их развития проанализированы дальше. Заключительные рекомендации предупреждают перед непродыманной центральной реформой и поддерживают эксперименты и альтернативные решения.

ELIŠKA WALTEROVÁ

THE ACTUAL PROBLEMS OF PROJECTING OF THE SECONDARY GENERAL SCHOOL

The article deals with actual questions of changes in our model of the secondary general school. Some tendencies leading to actual problems of this type of school are identified in development and chances of its model. The character and reasons of its functional deficiency is analysed next. A comparison with foreign models is

supposed to be a starting point of changes. Types of models and progressive trends of their development are analysed there. Conclusions and recommendations warn against the rash centralistic reform and the stress is put on experiments and looking for alternatives.