

Německá souhrnná škola – Gesamtschule

MIROSLAVA VÁŇOVÁ

Anotace: Studie pojednává o tzv. souhrnné škole ve Spolkové republice Německo, o důvodech jejího vzniku v šedesátých letech 20. století, o jejích cílech, o vývojových peripetiích ovlivněných často politickou situací, o výzkumech zjišťujících její efektivitu a o jejím současném postavení v německém školském systému.

Klíčová slova: nižší sekundární škola, německá souhrnná škola – Gesamtschule, školská politika, vnitřní diferenciacie, horizontální členění vzdělávacího systému, filtrovací efekt, sociální selekce, rovnost šancí.

Úvod

Tato studie pojednává o typu především nižší sekundární školy, který je sice z hlediska světových trendů považován za progresivní, ale ve Spolkové republice Německo, stejně jako u nás, vyvolává stále řadu otázek a kontroverzí.

Nižší sekundární škola představuje školský stupeň, který ve vzdělávacích systémech vyspělých zemí prošel od šedesátých let 20. století snad nejvíce reformami a inovacemi. Je to stupeň, který – dá se říci – určuje charakter školského systému, a proto se na jeho základě školské systémy i často třídí, a to na systémy klasického modelu, systémy s oddálenou hlubší diferenciací a systémy s jednotnou školou (Váňová, 2009, s. 27).

Tato studie by měla být součástí širšího celku, který by se pokusil zmapovat charakter a aktuální situaci jednotné vnitřně diferencované nižší sekundární školy

v různých zemích a přispěl tak do dlouholetých diskusí kolem problematiky víceletého gymnázia a druhého stupně základní školy u nás.

Abychom správně pochopili důvody vzniku a také celý další vývoj této školy v SRN, je třeba nejprve krátce popsat alespoň nižší stupeň německého školského systému.

Německý školský systém je založen na tzv. klasickém modelu, což znamená, že po primární škole se žáci rozcházejí do různých typů sekundárních škol, které se liší svým zaměřením, svou úrovní a tím také svojí prestiží (Váňová, 2009, s. 27).

V Německu jsou to tradičně tři typy škol:

1. Gymnázium jako jediné z tradičních typů škol zahrnuje sekundární okruh I a II, tedy nižší i vyšší sekundární školu, a trvá 6 + 3 roky. Tato instituce připravuje především k vysokoškolskému studiu.

2. Dále je to reálná škola, která zahrnuje 5.–10. ročník a připravuje žáky pro



výkon řady kvalifikovaných povolání, pro vyšší odborné školy a odborné školy pro povolání. Ti nejlepší absolventi tohoto typu školy mohou za určitých podmínek vstoupit i na vyšší stupeň gymnázia.

3. Hierarchicky nejnižším typem školy je pak pětiletá hlavní škola, která zahrnuje většinou 6.–9. ročník a umožňuje žákům vstup do učení a do nižších veřejných služeb, ale ve většině spolkových zemí mohou dnes její lepší žáci absolvovat ještě 10. ročník a získat tak vysvědčení z reálné školy.

1. SOUHRNNÁ ŠKOLA, JEJÍ IDEOVÁ VÝCHODISKA, CÍLE, TYPY, STRUKTURA A FORMY

V šedesátých letech 20. století se v důsledku diskusí o špatné úrovni německé školy i vlivem školských reforem v zahraničí, zvláště v Anglii a ve Švédsku, zvedla masivní kritika vertikálního členění německého školského systému, jeho neaktuality a sociální selektivity. Byla proto požadována jeho modernizace a větší sociální spravedlnost.

Tyto ideje reformy německé školy se začaly ve větší míře prosazovat začátkem sedmdesátých let. Byl vytvořen dvouletý orientační cyklus, který měl zmírnit rozdíly mezi uvedenými třemi typy škol a oddálit rozhodování žáků o budoucím zaměření (Váňová, 2009, s. 28). Důsledkem snah po odstranění vertikální diferenciace bylo i zavedení souhrnné školy – Gesamtschule. Tato škola, stejně jako gymnázium, může zahrnovat i sekundární okruh II, tj. vyšší stupeň gymnázia. Může tak vést až

k maturitě a získání tzv. všeobecné vysokoškolské zralosti (allgemeine Hochschulreife), která umožňuje vstup na univerzitu.

Ideová východiska souhrnné školy v zásadě oficiálně definuje *Souhrnný vzdělávací plán Spolkové komise pro plánování vzdělávání z roku 1973*, který požaduje „zajištění všeobecného, vědecky orientovaného základního vzdělání pro všechny, zabránění předčasnému zařazování žáků do různých studijních směrů a respektování sklonů a schopnosti jednotlivců na základě postupné kvantitativní a kvalitativní diferenciace, při zachování povinného společného základu (Bildungsgesamtplan, 1974, s. 24).

Cíl souhrnné školy tedy byl, a do jisté míry je i v současnosti, v podstatě dvojitý:

1. sociálně-politický – působit proti vzájemnému odcizování dětí z různých vrstev, ke kterému dochází i vlivem zařazování žáků do různých typů škol. Vyučovat děti ze sociálně znevýhodněného prostředí spolu s ostatními dětmi, aby se jim mohly přizpůsobit v učení a společně se spolu sít;

2. školsko-politický – dát všem dětem stejnou vzdělávací šanci, a to prostřednictvím vnitřní diferenciace vyučování a individuálního přístupu, a ponechat jim pokud možno otevřenou možnost dlouhodobého rozhodování o typu vzdělávání.

Existují dva typy souhrnných škol: kooperativní/aditivní (kooperative/additive Gesamtschule) a integrované (integrierte Gesamtschule). Kooperativní souhrnné školy spojují pedagogicky a organizačně hlavní školu, reálnou školu a gymnázium



(KMK, 1993). Žáci těchto škol se učí společně jen v některých předmětech, hlavně výchovách, ale je snaha, aby se co nejvíce potkávali a společně pracovali při mimoškolních a mimoškolních aktivitách, které většinou organizuje sama škola.

Tento typ souhrnné školy je spíše menšinový. Vznikl tam, kde se integrované souhrnné školy zdály být politicky neprosaditelné, a také často z ekonomických důvodů, protože při úbytku žáků příslušného věku, ke kterému v posledních letech dochází, je společné pedagogické a administrativní vedení pro více typů škol ekonomicky efektivnější.

Základním typem souhrnné školy je proto škola integrovaná. V integrovaných souhrnných školách jsou všichni žáci vyučováni společně a základním principem je vnitřní diferenciace, na jejímž základě pak žáci mohou dosáhnout vysvědčení z jednotlivých typů nižších sekundárních škol.

Základ všech integrovaných souhrnných škol odvíjející se od jejich výchozích cílů a opírající se o doporučení Konference ministrů školství (KMK) je v zásadě stejný.

Pátý a šestý ročník integrovaných souhrnných škol tvoří tzv. orientační stupeň (Orientierungsstufe), na kterém se všichni žáci učí témuž učivu. Od 7. ročníku dochází k vnitřní diferenciaci pomocí povinně volitelných předmětů (Wahlpflichtbereich), volitelných předmětů (Wahlbereich) a také podpůrného vyučování (Förderungsunterricht). Pro povinně volitelný předmět je vyčleněna dotace obvykle v rozsahu 4 hodin týdně a bývá to buď

druhý cizí jazyk, nebo jiný čtyřhodinový předmět, event. dva dvouhodinové předměty.

V hlavních předmětech (Pflichtbereich), především v němčině, angličtině a matematice, jsou žáci rozděleni do kurzů podle výkonu. Výkonnostní úrovně jsou dvě až tři (základní kurzy – G-Kurse, rozšiřující kurzy – E-Kurse, popřípadě „výtahové“ kurzy – Liftkurse) a žáci mohou být podle svých výsledků průběžně přearazováni.

Při sestavování tříd 5. ročníku se bere v úvahu pololetní vysvědčení ze 4. třídy, aby došlo pokud možno k vyváženému rozdělení žáků podle schopností. Při přijímání má být brán zřetel na žáky s jiným než německým mateřským jazykem. Přednostně jsou přijímáni žáci, kteří bydlí v obvodu školy.

V 8., 9. a 10. ročníku sděluje škola každé pololetí rodičům, na jaký typ závěrečného vysvědčení může žák na základě svých aktuálních výsledků dosáhnout. Přearazení mezi kurzy nebo třídami, které připravují k získání vysvědčení o ukončení hlavní školy nebo reálné školy, je většinou možné ještě na začátku 9. ročníku. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být v 7. a 8. ročníku zřízeny zvláštní třídy, např. s obchodním zaměřením (tzv. Praxisklassen). Také pro žáky, kteří získají pouze vysvědčení z hlavní školy, může být zřízena zvláštní desátá třída, která vede k ukončení reálné školy. Nemůže-li být tato třída realizována, mohou tito žáci navštěvovat běžný 10. ročník, musí jim však být poskytnuta zvláštní vzdělávací podpora.



Na integrované souhrnné škole lze tedy získat tři typy závěrečného vysvědčení: 1. po 9. (10.) ročníku vysvědčení o ukončení hlavní školy (Hauptschulabschluss), 2. po 10. ročníku vysvědčení o ukončení reálné školy (Realschulabschluss), nebo 3. oprávnění k přechodu do vyššího stupně gymnázia (Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe). O vydání jednotlivých typů vysvědčení rozhoduje většinou třídní konference spolu s vedením školy na základě přesné, často velmi podrobně stanovených pravidel.

I přes tuto určitou pedagogickou jednotnost však školské zákony jednotlivých spolkových zemí umožňují vytváření různých forem integrovaných souhrnných škol. Například v Severním Porýní-Vestfálsku mají tyto školy víceméně jednotnou strukturu. Zahrnují nižší i vyšší sekundární stupeň, tj. 5.–13. ročník, jsou celodenní a diferenciací se zde realizuje ve dvou úrovních. V jiných spolkových zemích takováto jednotnost, co se týče členění na stupně, celodenní či polodenní formy nebo počtu diferenciacních úrovní, není. Například v Braniborsku existují souhrnné školy pro žáky od 1. do 10. třídy, od 7. do 10. třídy, nebo od 7. do 13. třídy a pouze některé z nich jsou celodenní. V Hesensku si zase žáci mohou volit mezi třemi úrovněmi obtížnosti (Wenzler, 2003, s. 81).

V devadesátých letech 20. století došlo také k významným inovacím, které sice se souhrnnou školou nepočítají, ale značně přispěly k větší dostupnosti německé nižší sekundární školy. V řadě spolkových zemí byl zaveden dvojčlenný nebo také

dvojcestný model (Zwei-Wege-Modell), ve kterém jednu cestu představuje integrovaná hlavní a reálná škola a druhou samostatné gymnázium. Tyto instituce se v různých spolkových zemích nazývají různě (např. Höhere Schule v Braniborsku, Regelschule v Durynsku, Regional Schule v Předních Pomořanech). Mají však jeden společný cíl: umožnit co největšímu počtu žáků získat osvědčení z reálné školy a tím jim otevřít možnost vzdělávání na vyšších stupních škol, což je i jedním z cílů souhrnné školy.

Jako příklad tohoto dvojcestného modelu je možno uvést Regelschule v Durynsku. Podle durynského školského zákona zahrnuje tento typ školy 5.–10. ročník a poskytuje všeobecné a předprofesionální vzdělání. Dává předpoklady pro kvalifikovanou profesní činnost nebo přechod do vyššího stupně vzdělávání. Žáci zde mohou získat po 9., popřípadě 10. ročníku a vykonání zkoušky vysvědčení o ukončení hlavní školy a po 10. ročníku a vykonání zkoušky vysvědčení o ukončení reálné školy. Tento typ školy opravňuje žáky také ke vstupu do vyššího stupně gymnázia (viz § 4 odst. 3 durynského školského zákona).

2. POLITICKÉ SOUVISLOSTI VZNIKU A VÝVOJE SOUHRNNÉ ŠKOLY

Jak již bylo uvedeno výše, souhrnná škola v dnešní podobě se začala realizovat koncem šedesátých let 20. století. Jako první vznikla souhrnná škola v Kierspe v roce 1967 a druhá v Berlíně v roce 1968.



V sedmdesátých letech se tento typ školy rozšířil do většiny spolkových zemí.

Sám pojem „Gesamtschule“ poprvé použil v roce 1963 západoberlínský senátor Carl Heinz Evers. Tímto pojmem chtěl mimo jiné vyjádřit i její rozdílnost vůči jednotné škole (Einheitsschule) v Německé demokratické republice.

Souhrnná škola měla původně nahradit trojčlenný systém nižší sekundární školy.

Koncepci souhrnné školy zpočátku podporovaly obě nejsilnější politické síly v Německu, SPD i CDU. Avšak poté, co ve spolkové vládě došlo k významnému přesunu moci na stranu SPD, která v roce 1970 postavila souhrnnou školu do centra své vzdělávací politiky, CDU od této koncepce ustoupila. Když v roce 1978 v Severním Porýní-Vestfálsku chtěla vládnoucí SPD/FDP zavést souhrnnou školu plošně, zorganizovala opozice rozsáhlé protesty a petiční akce, které tomu zabránily (von Luke, 2006). Od té doby je tento typ školy do jisté míry předmětem politického boje.

Souhrnné školy byly nejprve školami experimentálními. Podle ustanovení Konference ministrů školství (KMK) z roku 1972 měla experimentální fáze trvat deset let. Byly sbírány zkušenosti a prováděny výzkumy, které zjišťovaly úspěšnost tohoto typu školy, a v případech pozitivních výsledků měla být souhrnná škola zavedena jako jediný typ nižší sekundární školy v celém Německu. Souhrnné školy se tak staly nejvíce zkoumanou školskou formou. V roce 1982 bylo provedeno zhodnocení této experimentální fáze; to však skončilo

velmi rozporuplnými závěry. Ukázalo se, že na charakter hodnocení má značný vliv politické zaměření zemských vlád.

Začátkem devadesátých let, po sjednocení Německa, se mnozí stoupenci souhrnné školy domnívali, že v nových spolkových zemích se bývalá jednotná (polytechnická) škola přemění ve školu souhrnnou. Avšak oficiálně se o této myšlence téměř neuvažovalo. Vzhledem k tomu, že většina občanů bývalé NDR si přála zavedení gymnázia, tedy trojčlenný systém existující ve starých spolkových zemích, byla původní polytechnická škola rozbita dříve, než mohla být nějakým způsobem inovována. Při přestavbě nových spolkových zemí se staly jednotlivé staré země jejich partnery – patrony. To patrně ovlivnilo i vztah některých nových zemí k souhrnné škole. Například partnerem Braniborska se stalo Severní Porýní-Vestfálsko, které je známo svým příznivým vztahem k této formě školy, a Braniborsko je dnes spolkovou zemí s největším počtem souhrnných škol. Naopak partnerem Saska se stalo Bavorsko se svým spíše negativním vztahem k této škole a Sasko je v současnosti jedinou spolkovou zemí, která souhrnnou školu nemá (Wenzler, 2003, s. 80).

3. SOUHRNNÁ ŠKOLA Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Výsledky výzkumných studií z experimentálního období, publikované koncem osmdesátých let, byly různě kritické. Obecně však byly pro souhrnnou školu příznivější než výsledky pozdějších stu-



dií věnovaných školnímu výkonu žáků v různých typech škol, jako byly hodnotící studie z výzkumů TIMSS a PISA. Jak starší, tak i novější studie však shodně poukazují na horší výkon žáků souhrnných škol ve srovnání s trojčlenným systémem. To potvrzuje i longitudinální studie BIJU (Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter), kterou realizoval institut Maxe Plancka v Berlíně a v Severním Porýní-Vestfálsku (BIJU, 2013). Tyto studie jsou obecně považovány za jedny z nejvýznamnějších v této oblasti, neboť jak připomíná O. Köller, jeden z významných německých pedagogů a autor řady studií srovnávajících úroveň žáků z různých typů škol, „umožňují dlouhodobé porovnávání výsledků mezi strukturovaným systémem a souhrnnou školou z hlediska různých proměnných“ (Köller, 2003, s. 482).

Myšlenka souhrnné školy je z velké části založena na přesvědčení, že vzdělávání není tak závislé na sociálním zázemí. To se však výzkumně nepotvrdilo. Například analýza výsledků výzkumu PISA z roku 2003 ukázala, že výkony žáků ze souhrnných škol jsou právě sociálním zázemím žáků ze všech typů škol ovlivněny nejvíce, zatímco na gymnáziu nejméně. To je vysvětlováno tím, že na gymnáziu nejsou některé sociální vrstvy téměř zastoupeny (viz PISA-Konsortium Deutschland, 2004, s. 244).

To do velké míry potvrzují i studie BIJU, které poukazují na skutečnost, že rozdíly ve výkonu žáků jsou značně ovlivněny typem školy a konkrétní školou a jsou podmíněny výběrem žáků. V psy-

chosociální oblasti se však podmínky jednotlivých typů škol uplatňují mnohem méně, protože institucionální uspořádání každé školy působí relativně stejně. „Šance pro pedagogickou intervenci v oblasti speciální podpory a psychosociálního rozvoje se proto nezdají být příliš velké“ (Köller, 2003, s. 482–483).

V roce 1998 uveřejnili J. Baumert a O. Köller na základě údajů BIJU v časopise *Pädagogik* studii, která představovala skutečné „srovnání srovnatelných žáků“, tedy žáků všech čtyř typů škol, jejichž vstupní úroveň byla srovnatelná z hlediska sociálního zázemí i kognitivní úrovně. Z této studie vyplývá, že při srovnání hlavních a souhrnných škol se neprojeví ani z hlediska kognitivního, ani sociálního v oblasti výkonu žádné podstatné rozdíly: „Při stejných vstupních podmínkách dosahovali žáci z obou typů škol na konci 10. ročníku stejnou výkonnostní úroveň“ (Baumert & Köller, 1998, s. 17).

Při srovnání reálných a souhrnných škol byl ale „vývoj výkonu žáků reálných škol příznivější než žáků souhrnných škol. Za stejných intelektuálních i sociálních podmínek získali žáci reálných škol na konci nižšího sekundárního stupně v matematice náskok téměř dvou školních ročníků.“

Ještě větší byly efekty při porovnání souhrnných škol a gymnázií. Za stejných intelektuálních i sociálních podmínek byl náskok žáků gymnázií v matematice více než dva školní ročníky (Baumert & Köller, 1998, s. 17).

Nízkému efektu vzdělávání žáků ze souhrnných škol na nižší sekundární

úrovni odpovídá nižší výkonnost vyššího stupně gymnázia na souhrnných školách.

Srovnání vyššího stupně gymnázia v matematice, které provedl Max-Planck-Institut v roce 1997 v Severním Porýní-Vestfálsku, ukázalo, že na konci 12. ročníku činil náskok žáků běžných gymnázií v matematice oproti žákům gymnázií při souhrnných školách dva stupně běžné klasifikace a zůstal konstantní až do 13. ročníku (Köller, Baumert, & Schnabel, 1999, s. 405–410).

Ještě více alarmující byly výsledky v angličtině. Pomocí mezinárodního testu TOEFL (Test of English as a Foreign Language) byli testováni žáci vyššího stupně gymnázia z 19 běžných gymnázií a 12 gymnázií při souhrnných školách. Na gymnáziích při souhrnných školách v kurzech diferencovaných podle výkonu dosáhlo nebo překročilo ve 12. ročníku minimální hodnotu 500 bodů pouze 27,4 % žáků oproti 79,7 % na běžném gymnáziu. Ve 13. ročníku to bylo dokonce 15,8 % ku 87, 4 % na běžném gymnáziu. Na gymnáziích při souhrnných školách tedy došlo mezi 12. a 13. ročníkem dokonce k propadu, zatímco na běžných gymnáziích se počet žáků, kteří dosáhli minimální úrovně, ještě zvýšil (Köller, Baumert, & Cortina, 2004, s. 695).

4. NÁZORY NA SOUHRNNOU ŠKOLU

Stejně jako v minulosti, i dnes se v názorech na inovace německé nižší sekundární školy uplatňuje často politická polarizace. Do diskusí se však spojují nejen

politické subjekty, ale také odbory, pedagogové-vědci, učitelé, různé organizace, církve i rodičovská veřejnost. Jejich názory na souhrnnou školu se však i nadále velmi liší.

Odpůrci tohoto typu školy, hlavně stoupenci pravice, ale i někteří učitelé, se opírají hlavně o výsledky velkých národních a mezinárodních výzkumů, jako je BIJU a PISA. Poté, co v roce 1982 Stálá konference ministrů školství ustanovila vzájemné uznávání závěrečných zkoušek, také často uvádějí, že úroveň žáků souhrnných škol může ovlivnit úroveň zkoušek na školách trojčlenného systému. To platí i o maturitě, dokonce i maturitě centrální, neboť centrální zkouška tvoří jen část známky z maturity. Poukazují na to, že i přes tuto skutečnost jsou výsledky maturitních zkoušek žáků běžných gymnázií mnohem lepší než žáků gymnázií při souhrnných školách. Jako příklad často uvádějí údaje hned z prvního roku po zavedení centrální maturity v Severním Porýní-Vestfálsku (rok 2009), kde žáci běžných gymnázií dosáhli v průměru 8,8 bodu, zatímco žáci gymnázií při souhrnných školách pouhých 5,7 bodu. Navíc žáci gymnázií si oproti předcházejícímu prospěchu mírně polepšili, zatímco žáci souhrnných škol naopak mírně pohoršili (Bericht über die Ergebnisse aus den Abfragen zum Zentralabitur Mathematik, 2009).

Odpůrci souhrnných škol také zdůrazňují, že je třeba zachovat kulturní rozmanitost jednotlivých spolkových zemí, respektovat různost názorů jejich obyvatel a německý školský systém nedělat uniformním.



Názory kritiků souhrnné školy v podstatě shrnuje H. Fritz ve svém článku nazvaném „Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung von Ungleichen“ [Nic není nespravedlivější než stejné (rovné) zacházení s nestejnými (nerovnými)] (Fritz, 2007).

Také on se odvolává na velké vědecké studie typu TIMSS a BIJU, ale rovněž na rozhovory s kolegy všech typů škol – především na své vlastní zkušenosti učitele ze sociálně znevýhodněné hlavní školy, dvou gymnázií a posléze i souhrnné školy – a hned v úvodu svého článku konstatuje, že „školy trojčlenného systému pracují z hlediska své vzdělávací i výchovné záležitosti mnohem efektivněji a k tomu ještě mnohem levněji“. Tvrdí, že uskutečnění programových cílů souhrnné školy brání sama její struktura. Společná výuka v sociálně a intelektuálně heterogenním prostředí neprospívá nadaným žákům a místo toho, aby lepší žáci přispívali ke zlepšení výsledků žáků slabších, dochází k pravému opaku.

Vlivem tzv. šlehačkového efektu (creaming effect, někdy také označovaný jako efekt filtrovací – pozn. aut.) pak odcházejí schopnější žáci do jiných typů škol, protože jejich rodiče jsou přesvědčeni, že reálná škola nebo gymnázium přispěje více k jejich intelektuálnímu rozvoji a je lepším základem pro jejich další kariéru.

Žáci souhrnné školy pocházejí z velké části ze znevýhodněného prostředí. Fakt, že se v integrativním systému dostávají stále do nových a nových seskupení, která jsou stále anonymnější, vede k tomu, že ztrácejí pocit bezpečí, který postrádají

i doma, a nemají také možnost získat zkušenost jisté korekce. Mnozí žáci se proto uchylují k různým partám, jejichž hodnoty často stojí v opozici proti hodnotám zprostředkovaným školou. Dochází tak k zanedbávání povinností, agresivitě a šikaně, a to jak vůči spolužákům, tak i učitelům.

Třídní učitel má vzhledem ke komplikovanému systému kurzů, velkému počtu učitelů, kteří v těchto kurzech učí jen určité žáky, a také vzhledem k tomu, že se jen málokdy setkává se svou třídou jako celkem, jen málo příležitostí k výchovné práci. Tím je v zásadě zpochybněna sama základní idea tohoto typu školy (Fritz, 2007).

H. Fritz je přesvědčen, že rozhodujícím důvodem, proč souhrnná škola dnes ještě vůbec existuje, je skutečnost, že tato škola je celodenní, a proto vyhovuje zaměstnaným rodičům. Toto tvrzení je ale poněkud zjednodušující, neboť v současné době, vzhledem ke snaze podpořit děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jsou celodenní i mnohé školy trojčlenného systému a naopak některé souhrnné školy tento charakter nemají – viz výše.

Velmi kriticky se vůči souhrnné škole staví také Pracovní skupina Gesamtschule e. V., která byla založena již v roce 1994. Členy této skupiny jsou učitelé, kteří učí nebo učili na souhrnných školách. Tito učitelé na základě svých praktických zkušeností a také na základě znalostí výsledků výše uvedených výzkumů považují souhrnnou školu v daných německých podmínkách za „nepříliš trvalý příslib“ a za „vadnou pedagogickou konstrukci“.



Podle jejich názoru se „přes veškerou podporu a vylepšování tento typ školy neukázal jako pedagogicky a ekonomicky efektivní organizační forma školy“. Tato skupina se podle slov svých mluvčích ne snaží odstranit souhrnnou školu. Navrhuje, aby stávající integrované souhrnné školy vytvářely stabilní třídy a pro všechny předměty stálé pracovní skupiny. Spíše ale doporučuje přeměnit integrovanou formu souhrnné školy ve formu aditivní, která by atraktivnía tento typ školy i pro rodiče schopnějších žáků. Nové souhrnné školy by však podle této skupiny již vznikat neměly (Hansel, 2001, s. 111–133).

Kritici souhrnné školy se příliš nezamýšlejí nad relativně dobrými výsledky žáků např. skandinávských zemí, jejichž školský systém je založen právě na modelu s jednotnou školou. A skutečnost, že v Anglii, jejíž systém je stejně jako v Německu založen na klasickém modelu, se obdoba souhrnné školy (tzv. *comprehensive school*) stala nejnavštěvovanějším typem školy pro děti od 11 do 16 let, odbývají často tím, že v této zemi pro nadané děti existuje vypracovaný systém soukromého školství. Tento argument je však dosti nekorektní, protože do soukromých škol, tzv. *independent schools* – a zvláště pak *public schools*, chodí děti ze zcela jiného sociálního prostředí.

Stoupenci souhrnné školy se i dnes rekrutují hlavně z příslušníků politické levice (SPD a Zelených), některých odborů a řemeslnických cechů (jako je např. řemeslnická komora z Bádenska-Württenberska, která v svém prohlášení z roku 2002 podpořila společnou základní školu

pro všechny – Wenzler, 2003, s. 84), ale také pedagogů-vedců, méně, jak je patrné i z výše uvedeného, již učitelů-praktiků.

Přívrženci tohoto typu školy i nadále zdůrazňují, že tato škola dává možnost uplatnění individuálních schopností žáků, oddaluje rozhodování o jejich dalším studijním zaměření a napomáhá sociální integraci tím, že sociálně znevýhodnění žáci se mohou déle vzdělávat s ostatními. Vcelku oprávněně poukazují na skutečnost, že neuspokojivé výsledky souhrnné školy nemusí být dány její špatnou koncepcí, ale např. i tím, že v některých spolkových zemích musí tyto školy přijímat děti různé úrovně schopností, musí také přednostně přijímat děti ze svého školského obvodu a až 15 % žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí. Tato pravidla jiné typy škol respektovat nemusí.

Své názory opírají stoupenci souhrnné školy o zkušenosti z jiných zemí, hlavně skandinávských, ale i z Velké Británie nebo Francie, avšak také o menší případové studie, které – jak potvrzuje i O. Köller – skutečně ukazují, že při dodržování minimálních standardů se i v tomto typu školy mohou úspěšně rozvíjet procesy získávání vědomostí a dochází také k optimálnímu psychosociálnímu rozvoji žáků. V této souvislosti Köller poukazuje také na skutečnost, že „v politických souvislostech se často přehlíží, že rozhodující determinantou školní efektivity není školská forma jako taková, ale aktuální forma vzdělávací kultury v každé jednotlivé škole“. Köller také upozorňuje, že tento typ školy je významnou cestou k dosažení vysokoškolské zralosti i pro děti ze znevýhodněných sociálních vrstev, pro které



dříve studium na gymnáziu bylo zcela nedostupné. Jeho případné zrušení by tak snížilo vzdělávací šance těchto dětí, což by „zostřilo problémy německého školského systému“. Zároveň však také připomíná, že i uvnitř hnutí souhrnných škol se lety proměňuje představa o úkolech „dobré“ souhrnné školy. Více se zdůrazňuje podpora dětí podle jejich schopností a naopak se opouští myšlenka, „že by pomocí speciální podpory bylo možno u zvláště znevýhodněných žáků odstranit rozdíly ve výkonu“ (Köller, 2003, s. 484–485).

ZÁVĚR

Situace v diskusích kolem nižší sekundární školy v Německu je tedy stále pátová. Jak již bylo řečeno, přístup k této otázce v jednotlivých spolkových zemích je často spíše politický než odborně pedagogický. Jisté však je, že i empirické zdůvodnění plošného zavedení souhrnné školy v Německu je složité.

Souhrnná škola se dostává, zvláště v městských aglomeracích, do konkurenčního boje s ostatními typy škol. Přesto však si nachází v německém školském systému své místo. Vzhledem k všeobecnému úbytku žáků představují souhrnné školy na mnoha místech, kde jsou jednotlivé typy sekundárních škol ohroženy uzavřením, vítané řešení, jak poskytnout žákům všechny typy zakončení školní docházky za optimálních ekonomických podmínek. V řadě regionů, hlavně ve městech, některé tyto školy doplňují nabídku vzdělávání tím, že pro svoji specifickou klientelu vytvářejí pedagogické programy vycházející z určité vzdělávací filozofie. Představují tak jistou alternativu běžné školy (Köller, 2003, s. 467). Souhrnná škola se tak stává efektivním obohacením školského systému. Víceméně z nutnosti bojovat o svoji existenci přináší neustálé pedagogické a didaktické inovace, které podněcují a obohacují i trojčlenný školský systém.

LITERATURA

- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten? Wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50(6), 12–18.
- Bericht über die Ergebnisse aus den Abfragen zum Zentralabitur Mathematik (2009). Düsseldorf: Bezirksregierung [cit. 20. 6. 2013]. Dostupné z <http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/lerntreffs/mathe/pages/pruefung/abitur/berichtza09m.pdf>
- BIJU – Studie der Max-Planck-Gesellschaft [cit. 5. 7. 2013]. Dostupné z <http://www.biju.mpg.de/biju/>
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974). *Bildungsgesamtplan* (2nd ed.). Bd. I. Stuttgart.
- Fritz, H. (2007). Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung von Ungleichen. *Neue Presse* [cit. 7. 6. 2013]. Dostupné z <http://www.ak-gesamtschule.de/Archiv/Ungerecht-Fritz.htm>
- Hansel, T. (Ed.) (2001). *Schulprofil und Schulqualität: Perspektiven der aktuellen Schulformdebatte* (s. 111–133). Berlin: Centaurus. [15. 11. 2012] Dostupné z <http://www.ak-gesamtschule.de/Archiv/Mecklenburg.htm>

- KMK (1993). *Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I: Beschlüsse der Kulturministerkonferenz*, Bonn.
- Köller, O. (2003). Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In K. S. Cortina, J. Baumert, & A. Leschinsky (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (s. 458–486). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Köller, O., Baumert, J., & Cortina, K. S. (2004). Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards: Analysen am Beispiel der Englischleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 679–700.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (1999). Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 385–422.
- Luke, S., von (2006, July 21). Stoppt das Schulchaos. *General Anzeiger, Bonn*. Dostupné z <http://general-anzeiger-bonn.de/index.php?k=regi&itemid=104648&detailid=208069>)
- PISA – Konsortium Deutschland (Eds.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des 2. Internationalen Vergleiches*. Münster/New York: Waxmann.
- Thüringer Schulgesetz. [cit. 15. 8. 2013] Dostupné z <http://www.thueringen.de/publikationen/pic/pupdownload1230>
- Váňová, M. (2009). *Srovnávací pedagogika*. Praha: UJAK.
- Wenzler, I. (2003). Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In H. G. Herrlitz, D. Weiland, & K. Winkel (Eds.), *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven* (s. 65–86). Weinheim und München: Juventa.
- Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.,
Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta, katedra učitelství, Pacovská 350/4,
140 21 Praha 4; e-mail: miroslava.vanova@seznam.cz

VÁŇOVÁ, M. The German Comprehensive School – Gesamtschule

This study deals with a type of school that while considered progressive from the point of view of world trends has been raising an unending series of questions and controversies in the Federal Republic of Germany, as in the Czech Republic. In the 1960s as a result of discussion about the poor standard of the German school and influence by models of school reforms abroad, there was a massive wave of criticism of the vertical hierarchical arrangement of the German school system, its antiquated and socially selective character. The demand was for modernisation and greater social justice. One consequence of the subsequent reforms was introduction of the comprehensive



school – Gesamtschule. This school, like a gymnasium, could include the higher degree of secondary school. It could thus lead right up to “maturita” (high-school completion examinations) – what is known as the general high-school maturity that is the condition for entry to university. The goal of the comprehensive school is on the one hand socio-political (to counteract the mutual alienation of children from different social groups and classes that is encouraged by the allocation of pupils to different types of school), and on the other educational-political (to give all children the same chance of education, and to do so by internal differentiation of teaching and an individual approach to pupils). The comprehensive school also as far as possible keeps pupils’ options open with regard to their long-term decision-making on type of educational path. Comprehensive schools were initially experimental schools. In this experimental phase experiences were gathered and research surveys conducted. The idea was that if the results were positive, the comprehensive school should be introduced as the only type of lower secondary school in the whole of Germany. These research studies showed, however, like later TIMSS and PISA international studies and the BIJU (Bildungsprozesse und psychosociale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter) longitudinal study, that the results of pupils in the comprehensive schools were overall worse than in the established three-element system. Political parties, but also the unions, academics and teachers, various organisations, the church and parents all joined in the discussion on the form of lower secondary schools. They had widely divergent views on the comprehensive schools, however, and the situation has remained one of stalemate. In the individual federal lands the approach to the question is often more political than expert educational, but empirical justification for the blanket introduction of comprehensive schools in Germany is a thorny and difficult matter. Particularly in large cities, the comprehensive school has found itself in fierce competition with the other types of school. Nonetheless, it is finding its place in the German school system. In view of the overall decline in numbers of children, in many places comprehensive schools represent a solution to the problem of how to provide pupils with all types of conclusion of compulsory school education at the lowest cost. In some regions these schools are adding to the range of education on offer by creating educational programmes based on a certain educational philosophy. They thus present a certain alternative to the ordinary school. Thus the comprehensive school is becoming an effective enrichment of the school system. More or less because of the need to fight for its existence, it is a source of constant educational and didactic innovation, providing inspiration to the three-element school system as well as enriching it.

Key words: lower secondary school, German comprehensive school – Gesamtschule, school policy, internal differentiation, horizontal arrangement of educational system, filter effect, social selection, equality of opportunity.