

THILO
SARRAZIN
NĚMECKO
PÁCHÁ SEBE-
VRAŽDU

Sarrazin

JAK DÁVÁME SVOU ZEMI VŠANC

ACADEMIA

PRAHA 2011

ukazují, že u této sociální skupiny taková opatření nemají na jejich zaměstnanost žádný prokazatelný efekt. Platí tu bohužel staré německé přísloví: „Co se nenaučí Honzík, to se Honza teprv nenaučí.“ Pokud nebyly položeny základy před vyučením, nelze na nich později stavět. Vzdělání a odborná výuka musejí být proto strukturovány tak, aby k deficitům pracovního trhu podmíněným nedostatkem kvalifikace vůbec nemohlo docházet.

VZDĚLÁNÍ A SPRÁVEDLNOST

O rozdílu mezi tím, co je dobré, a co je dobře míněno

Lidi je třeba nejen rodit, ale i vzdělávat.

Erasmus Rotterdamský

V kapitole 3 jsem popsal, jak různé trendy kvantitativního a kvalitativního vývoje – ubývající obyvatelstvo je čím dál heterogennější, stárne, straní se vzdělání a je méně inteligentní – v Německu spolupůsobí. Vidíme-li v „surovině člověk“ podstatný zdroj budoucnosti Německa, je třeba toto spolupůsobení pokládat za znepokojivé.

V kapitole 4 jsem ukázal, že základna našeho transferového systému, zaměřeného na bezpracný minimální příjem pro každého, sice ochraňuje před biblickou chudobou, je však doprovázena negativními trendy, které dávají zelenou dalšímu nárůstu a strukturálnímu upevňování nefunkčních dolních vrstev stranicích se vzdělání i práce.

V kapitole 5 jsem blíže zkoumal důsledky tohoto vývoje pro trh práce a dospěl jsem k závěru, že koncept *workfare*, který výdělkuschopného příjemce sociálních transferů zavazuje k poskytnutí protihodnoty ve formě práce, je strukturálně tím nejlepším možným aktivizačním projektem.

Nicméně všechny otázky socializace, motivace a kvalifikace na kterémkoli stupni hierarchie schopností a pracovního trhu se nakonec točí ze všeho nejvíce kolem tématu vzdělanosti. Toto téma daleko přesahuje otázku integrace do pracovního života, neboť úspěchy ve vzdělání pozitivně korelují s veškerou kvalitou a stabilitou životní situace.¹ Tato korelace pochopitelně nevypovídá nic o kauzalitách: úspěch ve vzdělání je sám o sobě indikátorem zdatnosti a stability, a může se pak stát, že základní vlastnosti a kvality těch, kteří jsou vzdělání, jsou připisovány právě jejich vzdělanosti, zatímco ve skutečnosti jde o charakteristiky jejich osobnosti.

Existují optimisté, kteří věří, že vzdělání má schopnost člověka dalekosáhle formovat, a upřímně se domnívají, že každého lze téměř všemu naučit. Jsou to obvykle titíž lidé, kteří vždy obviňují „společnost“ či „systém“, kdykoli to u určitých lidí s jejich vzděláváním tak docela neklape. Obšrná literatura poskytující nejrozličnější rady se obrací převážně na tyto vzdělávací optimisty a snaží se jim vsugerovat, že zhola všemu – od schopnosti týmové práce až k porozumění matematickému problému – se lze v zásadě naučit, pokud se k tomu správně postavíme a použijeme těch správných metod. Tento vzdělávací optimismus pohání živnost pedagogiky, didaktiky a státní politiky vzdělávání a vede k stále novým vyučovacím metodám, které „konečně“ zúčtují s existujícími deficity a přinesou vzdělanostní úspěch (téměř) všem.² Tento optimismus však zároveň vystavuje rodiče a vychovatele méně či průměrně nadaných dětí enormnímu tlaku. Na druhé straně existují také ti, již věří na primát lidské přirozenosti a na to, že nadání je podstatnou měrou vrozené. Ti často vycházejí z konzervativního předpokladu lidského sebepotvrzení a podceňují zejména potenciál těch vrstev, jimž otázky vzdělanosti neleží tolik na srdci. Zatímco vzdělávací optimisté zpravidla patří k odpůrcům diferencovaného školství a jakékoli rané selekce, konzervativci jsou většinou vyznavači gymnázií a zvláštní školy.

Mnozí vzdělávací optimisté se vrozenými rozdíly v nadání obvykle nehodlají zabývat a přejí si spíše rovnostářský školní systém, který by vedl pokud možno k rovnostářským výsledkům. Podle poznatků badatelky v oblasti vzdělávání Elsbeth Stern jsou jak rovnostářští optimisté, tak konzervativci na omylu:

„Stoupenci větveného školního systému musejí vzít na vědomí, že na obranu tohoto v Německu praktikovaného systému nemohou vyrukovat s vědeckými argumenty. Naopak propagátoři všeobecné školy by měli pochopit, že optimální podpora každého žáka povede ne k větší rovnosti, ale k větší nerovnosti. Neboť čím jsou šance vyrovnanější, tím víc se uplatňuje genetická výbava. Dobrá škola, ať se nám to líbí, nebo ne, produkuje výkonnostní rozdíly na vysoké úrovni.“³

CÍLE

Ve vzdělávacím systému, rozhodně až do ukončení školní dráhy, nemůže jít jen o vědomosti. Jesle, školka a škola působí i na socializaci dětí, na jejich schopnost života ve společnosti, na jejich motivaci, jejich sebevědomí. Tyto instituce jsou vedle rodiny nejdůležitějším životním prostorem nejvýznamnější čtvrtiny naší životní dráhy. V nich máme pocítit, že jsou na nás kladený požadavky, které nás motivují, nikoli podceňují, že se ocitáme uprostřed společnosti, dosahujeme hranic svých vlastních schopností, učíme se být hrdí na to, co dokážeme, ale kde se také učíme akceptovat vlastní slabosti a silné stránky druhých, aniž bychom klesali na mysli.

Na konci školní dráhy bychom již měli mít realistickou představu sebe samých a odpovídající ctižádost, která bude přizpůsobena našim schopnostem a spjata s reflexí našich individuálních hodnot – být tedy mladým člověkem, který věří sám v sebe a není agresivní ke druhým. Pedagogický úkol rozvíjet osobnost se v posledních desetiletích stal dokonce důležitějším než dříve, neboť socializační síla dnešní malé rodiny se nemůže měřit se socializační silou tradičních rodinných svazků. Navíc negativně působí i to, že roste podíl neúplných rodin a že v úplných rodinách stále častěji oba rodiče pracují. V neposlední řadě je to svět moderních médií, poskytující tolik rozptýlení, který dětské nazírání světa a citový život dětí ovlivňuje mnohem silněji než před několika desítkami let. Proto úloha vzdělávat a vychovávat se čím dál méně dotýká rodiny a čím dál víc je přisuzována vzdělávacím institucím. Ať tento trend shledáme blahodárným, či naopak zkázonosným, skutečnost je taková: nepřijmou-li jesle, školka i škola tuto výzvu, bude nerovnost šancí narůstat a bude postihovat stále více dětí, nikoli naopak.

Každé dítě jakéhokoli nadání a v kterékoli fázi vývoje v zásadě projevuje vůli uplatnit své schopnosti a v tomto smyslu něco „vykonat“. Avšak dítě víc než dospělý potřebuje mít pocit, že jeho osobnost se poměřuje nikoli hodnotou a množstvím jeho výkonu, nýbrž sociálními kvalitami a ochotou o něco usilovat. Tím, že se srovnává a soutěží s ostatními, učí se pozvolna hledat si ve společnosti své místo. Soutěživost je nutná, ve škole je však také třeba se naučit, jak se stavět k porážkám. Řečeno slovy Rema H. Larga: potřebujeme

„školu, která učí solidárnosti a v níž každý nalezne své místo. To znamená ohleduplnost ke slabším a u těch silnějších pocit zodpovědnosti“.⁴

Oscar Wilde řekl: „Cílem života je rozvoj sebe sama. Plně rozvinout své bytí je naším sebeurčením.“⁵ Jde tedy nakonec o to, v každém člověku podnitit dostatek schopností učinit ze sebe to, co mu náleží, a co je tudíž pro něj to nejlepší – a podle toho pak formovat svůj život. Výsledky tohoto úsilí budou tak rozmanité, jak různí jsou lidé. Potud je každý člověk svobodným subjektem, jehož jediným účelem je on sám, a účelem výchovně-vzdělávacího systému je zprostředkovat mu takové dovednosti, znalosti a zkušenosti, které mu budou užitečné k tomu, aby si tuto svobodu uvědomil. Proto je zcela nevyhnutelné a nikdy to nebude možné změnit, že pedagogické teorie a pedagogické programy jsou tak rozmanité a tak rozporuplné jako samotný obraz člověka. Každý demokratický vzdělávací systém musí tuto rozporuplnost respektovat a stále znovu nalézat její řešení.

Vedle toho však platí, že společnost žije z produktivních příspěvků jejích členů a že blahobyť, sociální systém, kultura a technický pokrok se vyvíjejí v souladu s těmito příspěvky. Jednotlivce se svými schopnostmi a se svým přispěním je z tohoto hlediska jen prostředkem k účelu a úkolem vzdělávací soustavy je vybavit ho takovými schopnostmi a dovednostmi, které z něj učiní co nej-užitečnějšího člena společnosti.

Do třetice ale také platí: s rozdílným rozvojem schopností a dovedností dětí a mládeže ve škole a rané výchově přiděluje úspěch ve vzdělání rozdílné šance: jeden v 18 letech projde přes *numerus clausus* na medicínu a druhý s námahou najde místo prodavače v diskontní prodejně potravin. Vzdělávací systém roztrídí a charakter tohoto roztrídění je tím neúprosnější, čím více sleduje rovnost šancí. Helmut Fend tu hovoří o alokační funkci vzdělávacího systému.⁶ Výsledky tohoto třídění jsou pro jednotlivce o to tíživější, čím méně je může přičítat nedostatečné rovnosti šancí.

Společnosti musí záležet na tom, aby každý v rámci svých možností prokazoval optimální snahu podávat odpovídající výkony, aby v rámci vzdělávacího systému náležitě rozvíjel své schopnosti a dovednosti a aby později v pracovním životě co nejproduktivněji přispěl svou trochou do mlýna. Nemusíme být přívrženci Marxova učení, držíme-li se zásady, že veškerá společenská tvorba

hodnot je konečnou výsledek pracovního výkonu. Síla svalů v moderní průmyslové společnosti sice ztrácí svou cenu, ceny zato nabývá síla ducha. Tento proces dosud není završen a ohrožuje rostoucí část těch, jejichž vnímání je omezenější, v jejich schopnosti nalézt na pracovním trhu uplatnění.

Všechny tři funkce vzdělávacího systému – rozvoj osobnosti, přidělení životní šance a optimalizace výrobního faktoru práce – jsou objektivně dány a jsou rovným dílem naléhavé. Rozhodně by neměly jedna druhou vytlačovat ze hry, ale právě to se neustále děje a předznamenává 80 procent diskusí na téma politiky vzdělávání. Demografický trend v Německu a vzrůstající tlak ekonomické soutěže způsobený globalizací zároveň podněcuje k tomu, že se stále více diskutuje o výkonnosti našeho vzdělávacího systému jako nástroje zprostředkování vědomostí a rozvoje kvalifikace.

VZDĚLÁVACÍ KÁNON JAKO HIERARCHICKÁ STRUKTURA ANEB JAK JSEM SE NAUČIL ČÍST

Když jsem v roce 1955 v mém rodném městě Recklinghausen složil přijímací zkoušku na gymnázium Petrinum, uměl jsem plynně číst (dokonce rychleji než dnes), bezpečně jsem ovládal pravopis, vyznal se v početních úkonech dělení a násobení, znal bibli od začátku do konce a v regionálních rozměrech jsem se dokázal orientovat v zeměpise a historii. Ve třídě, do níž jsem chodil a již ovládal starší učitel železnou disciplínou, bylo 50 dětí. 4 se přihlásily k přijímací zkoušce na některou z navazujících škol, 3 z nich uspěly, mezi nimi i já. Z diktátu propadl každý, kdo měl víc než 3 chyby. Chyby v interpunkci platily za hrubé chyby, to nám bylo před diktátem oznámeno.

Sexta (jak se tehdy jmenovala pátá třída gymnázia) byla pro mě šok. Znovu nás bylo 50 dětí, jež třídni učitel utěšoval tím, že u maturity nás bude už jen 20, což se také o 10 let později (1 rok jsem musel opakovat) skutečně stalo. Tyto vyhlídky mne však nikterak nešokovaly, spíš mi dával zabrat fakt, že navzdory subjektivnímu pocitu jsem už nepatřil k těm nejlepším, nýbrž že mezi samými nejlepšími jsem byl jen průměrem. Tato má narcistická uraženost, nesnášející se s mou představou sebe sama, přetrvávala několik let.

Když jsem se dostavil k přijímací zkoušce, měl jsem už zvládnutou veškerou dětskou četbu a literaturu pro mládež, jež byla po ruce, neboť jsem horlivě navštěvoval městskou knihovnu. Doma jsme neměli ani rádio, natož televizi, zato nám nechyběl truhlářem vyrobený regál na knihy, který stál v obýváku hned vedle kamen a který byl v roce 1953, na to si dosud pamatuju, zvětšen. Klíčíci blahobyt raných let hospodářského zázraku se u nás doma projevoval rostoucí sbírkou edic klasiků.

V naší osmičlenné domácnosti bylo těsně a hlučně a já jako nejstarší z dětí jsem byl v neustálém nebezpečí, že budu pověřen tou či onou nepřijemnou povinností. Často jsem proto brzy odpoledne prchal k tetě a praradě, které bydlely nedaleko, a zůstal jsem tam až do večera, která stávala pravidelně v šest hodin na stole. Obě tety se vyznačovaly tím, že z mého příchodu měly radost, ale jinak mě nechaly na pokoji. Měl jsem tak čas pro sebe a na množství knih, jež má prarada podědila. V místnosti s tmavými regály plnými knih visela na stěně černobílá grafika známého Goethova portrétu od Josepha Karla Stielerera, pod ní stál ušák a v něm jsem seděl já a četl jsem, co jsem zrovna shledal zajímavým, třeba vydání pohádek „Tisíc a jedna noc“ z konce 19. století (myslím, že bylo očištěno od „oněch míst“), vázané v kůži, a časem jsem je přečetl kompletně celé. Když jsem byl této četby syt, sáhl jsem po jednom ze 4 svazků „Velkých ilustrovaných dějin světa“, vyšlých na počátku 20. století. K mým zamilovaným obrázkům patřilo celostránkové barevné vyobrazení Bitvy národů u Lipska: rakouský polní maršálek kníže Schwarzenberg, důstojně vztyčen na svém vraníku, předává třem spojeneckým monarchům zprávu o vítězství nad Napoleonem.

Má kariéra čtenáře se začala v posteli. Několik měsíců po nástupu do první třídy jsem totiž dostal spálu a 8 týdnů jsem musel ležet. Byla to příšerná nuda. O zábavu se mi staraly pouze Grimmovy pohádky vázané ve světlém plátně s kresbami Ludwiga Richtera, z nichž mi tatínek večer co večer předčítal. Bohužel byly tištěny frakturou, nikoli antikvou, a když mě potkala spála, byl jsem beztak zasvěcen teprve do základů slabikování. Znovu a znovu jsem za těch dlouhých a nudných dnů hleděl na obrázky v knížce a pokoušel se ta neznámá písmena rozluštit. Šlo to zprvu ztuha a pak čím dál rychleji. Jiné rozptýlení nebylo po ruce a já měl dost času. A tak, aniž jsem si toho vlastně

všiml, měl jsem najednou celou tu knížku přečtenou. Když jsem krátce před Vánoce směl znovu do školy, byl jsem s výukou čtení hotov.

Často se sám sebe ptám, kde bych dnes byl, kdybych byl místo s Grimmovými pohádkami, s „Tisícem a jednou nocí“ a s „Ilustrovanými dějinami světa“ strávil formující roky dětství s počítačovou hrou „World of Warcraft“. Odpověď nikdo nezná. Kdybych se byl brzy nenaučil snadno číst a nestal se díky tomu poměrně zdatným i v ústním vyjadřování, sotva bych býval byl bez větších úrazů prošel školou, neboť jako výrostek jsem byl líný jako veš. Patřil jsem k té sortě dětí, které jsou, jak se říká, „obtížně zvladatelné“. Výuka šla pro mě z 80 procent jedním uchem tam a druhým hned zas ven – prostě jsem nedával pozor. V němčině jsem vlastně žádnou výuku nepotřeboval, v dějepisu a zeměpisu také ne, a anglicky jsem se pořádně naučil, až když jsem začal anglicky číst. Řečtina a latina pro mě nebyl zvláštní problém. Z hudební výchovy jsem dostával od našeho zeměpisáře, který byl zároveň i učitelem hudby, vždy z milosti čtyřku. Výtvarné umění jsem ale miloval. Z výuky přírodovědné jsem se ulejšoval, jak to jen šlo, a jen díky spojenému úsilí mnoha učitelů matematiky jsem přes trvalé pasivní vzdorování školu opustil dosti fundován ve znalostech tohoto oboru, z čehož jsem se později radoval.

Z vlastní zkušenosti tedy vím: čtenářská dovednost, schopnost porozumět textu a obecný přehled, který tak lze získat, jsou stěžejní kompetencí zprostředkující vzdělanost.

Tato kompetence zároveň ulehčuje přístup i do oblastí matematiky a přírodních věd, neboť logické a empirické souvislosti a problémové situace je třeba nejprve vysvětlit, dříve než lze začít s formálními přístupy a odpovídajícím diskurzem. Prvním úskalím při řešení textové úlohy v oboru matematiky je vždy porozumění smyslu textu, který popisuje daný problém a danou úlohu vytyčuje.

Moje vlastní zkušenosti mi potvrdila pedagogická literatura, kterou jsem četl, a kryjí se i se zkušenostmi na školách. Veškerý individuální úspěch při vzdělávání koneckonců závisí na oné centrální kompetenci v porozumění psanému textu a ve znalostech matematiky. Z těchto základních kompetencí také vycházejí testy programu PISA. Ten, kdo hodně, rychle a s dobrým

porozuměním čte, nemá v podstatě nikdy problémy s pravopisem. A pro toho, kdo se naučí mít dostatečně hluboké porozumění pro matematiku, nebudou přírodní a technické vědy nikdy uzamčeny na sedm západů. Platí ale i obráceně, že ten, kdo značně kulhá v základech čtení a matematiky, nedokáže nikdy tyto nedostatky kompenzovat znalostmi a dovednostmi jinými, nýbrž záhy se dostane do úzkých.

Kdyby dnešní hlavní škola po 10 letech školní docházky dokázala zajistit onu úroveň čtenářské gramotnosti a základů školní matematiky, jaké se v roce 1955 dopracoval žák po 4 letech školní docházky uprostřed 50 dětí ve třídě, pak bychom byli dnes v politice vzdělávání a v otázkách kvalifikace pro potřeby pracovního trhu podstatně dál. Je alarmující, že přinejmenším na základních a hlavních školách v posledních desetiletích úroveň nároků a výsledků ve čtení a matematice trvale klesala. To pochopitelně nezůstalo bez důsledků pro velkou část reálných škol a gymnázií. Dokladem toho jsou například již zmiňované vstupní testy koncernu BASF při výběru učňů (viz tabulku 3.5, s. 66).

Jak u matematiky, tak u němčiny lze ukázat, že nároky učebnic se od sedmdesátých let postupně snižovaly: v učebnicích matematiky základních škol pro první až čtvrtý ročník se od sedmdesátých let výrazně zvýšil podíl barevných obrázků, zatímco hloubka výkladu klesala a množství cvičení a jejich stupeň obtížnosti se snižovaly. Tento obraz získáme, pokud porovnáme standardní učebnice pro daný ročník vydávané tímž nakladatelstvím od sedmdesátých let do současnosti.⁷

Jak katastrofálně to s elementárním porozuměním matematice u obyvatelstva vypadá, ukazuje jednouchý test: z výpovědi, že u určitého léku dojde k alergické reakci u 1 z 1000 případů, dokáže pouhých 46 procent Němců odvodit, že pravděpodobnost alergické reakce je tu 0,1 procenta. Že tutéž úlohu umí vyřešit jen 25 procent Američanů, je jen slabou útěchou.⁸ V mediálním světě, v němž se to procentními počty jen hemží – míry růstu, podíly hlasů, kvóty nemocných, pravděpodobnost poruch automobilů, schází velké části obyvatelstva základní analytická orientace, potřebná k pochopení těchto údajů. V této situaci vypadá dosti pošetile, když se v důsledku finanční krize žádá, aby škola poskytovala více ekonomických vědomostí. O to přece

vůbec nejde. Bolavým místem je spíš elementární analytické chápání rizika a pravděpodobnosti, a jde tedy o to, zprostředkovat ve škole základní matematické dovednosti.

Ještě více zničující je však úpadek čtenářské gramotnosti. Nejde přitom vůbec o to, že v Německu máme 4 miliony funkčních analfabetů, že tedy 5 procent obyvatelstva prakticky nedokáže s porozuměním číst. Tak to bylo vždycky. Alarmující je to, že s tím, jak klesá zájem číst a jak čtou lidé čím dál méně, vytrácí se v širokých vrstvách populace schopnost porozumět komplexnímu textu. Souvisí to jistě i s expanzí moderních médií a zřejmě ani vzrůstající užívání internetu není dostatečnou kompenzací. V případě internetu totiž vůbec nejde o to, zabývat se delšími, či dokonce náročnými texty. „Zhruba 50 procent populace téměř nečte nebo čte jen noviny s krátkými články a co nejjednoduššími větami.“ Jen třetina obyvatelstva „čte pravidelně knihy, z toho je 70 procent žen a jen 30 procent mužů. Ti, kteří čtou obzvlášť málo nebo nečtou vůbec, o to déle vysedávají u televize“.⁹

Podobně jako učebnice matematiky jsou v Německu již celá desetiletí zjednodušovány i čítanky. Tento vývoj se nezastaví ani před kánonem klasické literatury. Nakladatelství Cornelsen založilo edici „Prostě klasika“, která pro školní účely zjednodušuje dramata a romány. Přesto v tragédii kontinuálního poklesu úrovně nároků nelze dohlédnout konce. Stále více žáků je naprosto neschopno dobrou literaturu vůbec pochopit.¹⁰

Nedostatky ve schopnostech chápat text a jeho smysl lze pozorovat i u četných studentů.¹¹ Pro každého má den jen 24 hodin a každou hodinu, kterou strávíme u televize, s internetem nebo hraním počítačové hry, je nezávisle na stupni vzdělání třeba odečíst z času určeného četbě. Proto klesají náklady a dosah novin, proto stoupá podíl těch, kteří sotva kdy vezmou do ruky knihu nebo tak neučiní nikdy, a proto klesá průměrný počet přečtených knih mezi těmi, kdo ještě vůbec pravidelně čtou. Vedle „klasických“ vrstev stranicích se vzdělání dorůstají takové vrstvy střední. Stále méně se čte i v rodinách akademických, což ovlivňuje i jejich děti, neboť čtenářská kultura se u dětí vyvíjí pod vlivem vzorového chování dospělých. Čtvrtina Němců vůbec knihy nečte; podíl rodičů, kteří se snaží děti pro četbu nadchnout a jsou jim v tom vzorem tím, že sami pravidelně čtou, se za 10 let snížil z 50 na 25 procent,

a polovina šesti- až třináctiletých uvádí, že nečtou „nikdy“, „čtou neradi“ nebo „nečtou moc rádi“.¹²

Bohužel také platí: jenom ten, kdo díky intenzivní průběžné čtenářské praxi dokáže dobře a dostatečně komplexně porozumět textu a kdo je navíc matematikou vyškolen k logicko-matematickému myšlení, má centrální předpoklady k tomu, aby si osvojil nejrozmanitější učební a cvičební látky.

UČENÍ

Často slyšíme, že děti se musejí „naučit učit se“, a ne hromadit vědomosti, neboť jejich zastarávání kráčí stále rychleji vpřed a mnoho vědomostí tedy znamená i mnoho balastu. Toto tvrzení je zároveň správné i nesprávné, avšak vzhledem k možnosti špatně je pochopit je spíše nesprávné. Schopnost číst a porozumět textu, znalost jazyků, školní matematika až k maturitě, základy fyziky, chemie a biologie, historie, hudby a výtvarného umění nezastarají nikdy. Zde se toho ví většinou příliš málo a jen vzácně dostatek. Zcela špatně je pak stavět heslo „naučit se učit se“ proti „pouhému memorování“ a dostatečnému procvičování.

Zcela bezpochyby je správné latinské rčení *non multa, sed multum*. Ve volném překladu to znamená „soustředit se na podstatné“. Zcela určitě není koncentrací na podstatné, jestliže žáky základní a hlavní školy, kteří nezvládají ani čtení a základy matematiky, trápíme navíc s angličtinou. Nepřinese to nic a žáci i jejich učitelé se tak jen omezují v možnostech soustředit se na to, co je pro tyto žáky *jedine* podstatné – na čtení, psaní a počítání.

Schopnost číst a porozumět textu, schopnosti matematicko-analytické a také prostorová představivost tvoří podstatnou část toho, co švýcarský dětský lékař Remo H. Largo nazývá *symbolické funkce*. Tyto funkce „jsou základem kreativity a produktivity. Chceme-li, aby výchova a vzdělávání dětí byly co nejsmysluplnější, je třeba těmto symbolickým funkcím věnovat dostatečnou pozornost“.¹³ Přestože většina lidí si tyto schopnosti neosvojí bez úsilí a námahy, jsou na ně kladeny ještě vyšší nároky. Jakákoli činnost, ať vznešená či prostá, vyžaduje i kompetenci sociální a také tato schopnost musí být ve vzdělávacím systému rozvíjena.

Stále platí Goethův výrok: „Vidíme teprve to, co známe.“¹⁴ A čím lépe ovládneme ony symbolické funkce, tím více víme, respektive tím lépe jsme schopni vědomosti si obstarat. Zda dokážeme žáky takto nasměrovat, není však otázkou číré kvantity, tedy počtu výukových hodin. Koordinátor programu PISA k tomu konstatuje: „Tento test ukázal, že zhruba polovina žáků v průběhu jednoho roku neudělala v matematice žádný měřitelný pokrok. Ani výzkum TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) neprokázal od dvanáctého do třináctého ročníku nárůst kompetencí v matematice. Jestliže se probírá mnoho látky, neznamená to, že se žáci také mnoho naučí. Teprve teď začínáme v Německu orientovat výuku tak, aby měla trvalejší účiny.“

Právě matematické schopnosti jsou však závislé na intelektu žáků. Mnohým z nich nic nepomůže probírání nové a nové látky; naopak je třeba, aby tytéž základy byly znovu a znovu opakovány a orientovány na řešení problémů. Ve výuce probírající stále nová témata mnozí žáci nedělají žádný pokrok, protože se jim nedostává základů.¹⁵

Dítě se učí proto, že si přeje, aby je ti, na nichž lpí, měli rádi. To jsou nejprve rodiče a nejbližší příbuzní. Tato vazba dítěte na jemu blízké osoby se ve škole a ve škole přenáší na další lidi. Těch ale nemůže být mnoho a vztah k těmto nemnohým musí být stabilní. Proto Remo H. Largo pokládá za nesprávné, když už na nejnižším stupni mají děti různé učitele: „Nelze tak vybudovat oboustranný nosný vztah. Dítě si vzhledem k biologicky podmíněnému jednání přeje navazovat vztah nikoli s mnoha lidmi, nýbrž naopak jen s nemnoha, zato však na trvalo [...]. Nejlepší by bylo, kdyby výuku obstarávaly dvě až tři učitelky po dobu nejméně 3 let. Jestliže je učitelů nejen víc, ale ještě se každý půlrok či rok střídají, pak se taková třída může stát nezvladatelnou.“¹⁶ Střídání učitelů pocitují mnozí žáci tak, že byli opuštěni. Proto je třeba četné výměny učitelů pokládat za nerespektování emocionálních potřeb dítěte.

Usměrňující podpora dítěte musí být nenásilná a poklidná, neboť permissivita upírá dětem takové vedení a směřování, na které mají nárok. Proto učitelé, kteří jsou přísní, avšak věnují dětem individuální péči, patřívají k těm, na které později s úctou vzpomínáme. Dítě a žák chce být ale také respektován(o) a oceňován(o) kvůli sobě samému. „Nejdůležitější, co rodiče a osoby dítěti blízké, k nimž patří i učitel, mohou pro dítě udělat, je poskytnout mu dostatek

náklonnosti a bezpečí a bezvýhradně je akceptovat jako osobnost, nikoli jen jako někoho, od koho očekáváme určitý výkon.“¹⁷

Dokumentární film „Rhythm is it“, který se stal překvapivě úspěšným, ukazuje 250 žáků a žáček od 10 do 20 let ze tří berlínských základních škol a jedné hlavní školy v roce 2008 v průběhu příprav jejich vystoupení ve Stravinského „Svěcení jara“ s berlínskými filharmoniky za řízení sira Simona Ratilea. „Po šesti týdnech úmorných zkoušek“ je představení „dojemnou chvílí. Velkolepým úspěchem. A vítězstvím každého žáka“. Představení nastudoval britský choreograf Royston Maldoom. Když mu namítali: „Vy říkáte, že vám jde o to, aby mládež pocítila svou cenu, a přitom s ní zacházíte dost neomaleně“, odpověděl: „My se spolu smějeme, kouříme za dveřma, ale oni musejí vědět, že se na ně plně spoléhám, a nemohu proto tolerovat blbosti. Rychle poznají, že jsem stejně zranitelný jako oni sami a že nesnesu, když jdou pod své možnosti a jenom blbnou [...]. Říkám každému, když do toho jdeš, pak do toho musíš dát všechnu svou energii a koncentraci. Ať je to Madonna, rapper nebo popstar, kdokoli, koho obdivujete a o kom si myslíte, že to má snadný, všichni se museli naučit disciplíně. A na disciplíně já trvám a klidně vám vždycky vysvětlím proč.“ A když se ho zeptali: „Na děti nejsou kladeny dostatečné nároky – daly by se tak shrnout vaše zkušenosti?“, odpověděl: „Ano, na schopnosti dětí se nevěří a nejsou pro nás ani důležité, pokud škola chrlí dostatek lidí, který zajistí, aby společnost fungovala.“¹⁸

V otázce disciplíny se mínění široce rozcházejí. Dlouholetý ředitel Salemské školy,¹⁹ Bernhard Bueb, konstatuje: „Pedagogice disciplína nepřiřostla k srdci, je však fundamentem veškeré výchovy; ztělesňuje to, co si lidé nejvíce oškliví: donucování, podřízenost, předepsané odříkání, tlumení pudů, omezení vlastní vůle.“²⁰ To, že rodiče a učitelé špatně chápou ideál partnerského vztahu, je pro dětského psychiatra Michaela Winterhoffa příčinou mnoha výchovných potíží. Dítě propadá narcistickému sebenadhodnocování a je zbavováno potřebného vedení a usměrňování.²¹ Naproti tomu Remo H. Largo pokládá tyto postoje za návrat k autoritářství, jež ostře kritizuje, a soudí, že je tak negován vlastní problém dnešní výchovy, jímž je nedostatek náklonnosti.²²

Zde se střetávají dva požadavky, které tvoří dvě stránky téže mince: usměrňování, nároky a disciplína na straně jedné, náklonnost na straně druhé. Každý lovec

ví o svém psu a každý žokej o svém koni, že od tohoto svého partnera, který si žádá jeho vedení, nemůže čekat žádný výkon, pokud mu neprojeví svou náklonnost. Ví ale také to, že kůň se přes překážky sám skákat nenaučí a že pes sám od sebe nezačne aportovat. Pravidla, která platí pro výchovu lidí, nejsou o mnoho jiná. Rodiče a učitelé musí dětem projevít svou náklonnost a podat jim pomocnou ruku, musí po nich ale také vyžadovat odpovídající chování a výkony. Dítě bude vůči těmto nárokům tím vstřícnější, čím víc pocítí, že je respektována jeho individualita, že je mu věnována péče a že je obklopeno bezpečím.

Neurobiolog Joachim Bauer říká: „Poznatky moderní neurobiologie vedly ke znovuobjevení faktu, že vztahy hrají v motivaci dětí a mládeže centrální roli [...]. Motivační systémy lidského mozku jsou aktivovány pozorností, zájmem, náklonností a sympatiemi druhých lidí, sociální vyloučenost a izolace naopak tyto systémy inaktivují. Mozek dělá z psychologie biologii, či jinak řečeno: nejsilnější motivační drogou je pro člověka druhý člověk [...]. Motivaci mohou v našem mozku vyvolat jen zdárné mezilidské vztahy [...]. Vztah spočívá – pokud jde o vztah mezi pedagogem a dítětem či dospívajícím – na vyvážené dávce chápající náklonnosti a náležitého vedení.“²³

V naší pedagogické skutečnosti se však takových vztahů zjevně nedostává. Příliš často se kombinují nízké nároky na děti a žáky a postoj *laissez faire* u rodičů i učitelů se srdečnou lhostejností. Předvádí se tak nezávazná liberálnost, jež vyhovuje pohodlnosti dospělých, zatímco děti a mládež ponechává svému osudu. Jde tu (též) o nepodařené dědictví osmašedesátníků, jež má v našich městských státech Berlíně, Hamburku a Brémách obzvláštní virulenci; jí lze pak zčásti vysvětlit, proč právě v nich ukázaly testy PISA tak katastrofální stav.

Obzvláštní význam náklonnosti pro pedagogický úspěch, jenž prokázala i neurobiologie, se může projevovat i tím, že někteří učitelé jsou úspěšnější než jiní. Avšak náklonnost sama, není-li provázena autoritou a vedením, nestačí. Ten, kdo postupuje jako choreograf Royston Maldoom, má předpoklady být dobrým učitelem: mít lásku k svému oboru, náklonnost k dětem a vůli vymoci na každém to, co jeho individualita obsahuje.

„Dítě si osvojí jen ty zkušenosti, které odpovídají jeho schopnostem“,²⁴ praví Remo H. Largo. A tento zkušený dětský lékař se zde jistě nemýlí. Nemýlí se ani tehdy, když tvrdí, že dítě nelze naučit něčemu, pro co není (ještě) zralé.²⁵

Avšak zatímco u dětí lze vyčkat a spolehnout se na další vývoj, u mládeže je již třeba opatrnosti. Neboť přijde chvíle, kdy rozum a psyché dozrály a další vyčkávání pozbývá smyslu. Víme, že pro určitou učební látku existuje zcela určité „učební okno“. Necháme-li je zavřené, dochází u dítěte k deficitům socializace a rozvoje řeči a tyto deficity lze později jen stěží vyrovnat. Ve škole se pak dostaví přirozená hierarchie vyučované látky: jestliže dítě během prvních dvou let školní docházky nezvládne odpovídající čtenářské tempo při náležitém porozumění, ztíží mu to celou jeho další školní dráhu. Stejně je tomu s ovládnutím základních početních úkonů včetně písemného násobení a dělení na konci čtvrté třídy. Deficity v základních dovednostech nesmějí být proto ve škole trpěny, ledaže je podmiňují neodstranitelné intelektuální meze. Svobodu a individualitu v učení je přirozeně třeba vždy podporovat, ne však za cenu odstranitelných deficitů v oněch nezbytných elementárních dovednostech, které jsou nutnou podmínkou každého vzdělávacího úspěchu.

Podporovat učení „orientované na dítě“ a vyvarovat se „tlačení na pilu“ je vždy správné, avšak tyto postoje snadno sklouznou do stavu, kdy na dítě neklademe odpovídající nároky a nevyžadujeme po něm to, čeho je schopno; nerozvíjíme v něm pak motivaci k námaze a disciplíně. I pro učitele je pochopitelně snazší nechat víceméně volný průběh, zejména ve společnosti, která všude, ve všem a často uáhleně větrí přílišný tlak na výkonnost a nepřiměřenou zátěž.

K optimální situaci ve výuce dochází tehdy, jestliže nároky na žáka odpovídají nejen jeho možnostem, ale i nárokům kladeným na jeho stejně staré spolužáky a jestliže žákovo úsilí je učitelem po zásluze oceněno. Ani pak ovšem učení není vždy velkou potěchou, a protože je třeba splnit cíle, bývají požadavky učitele nepřiměřené. Akceptovat tuto situaci je pro mnohé žáky ve škole těžší než například ve sportu nebo na hodině klavíru.

MISTREM BEZ CVIČENÍ?

Každý sportovec, který chce dosáhnout lepších výkonů, musí pravidelně a intenzivně trénovat. Každý hudebník, ať je jakkoli nadaný, chce-li podávat špičkové výkony, musí mnoho hodin denně cvičit. Ve velkých malířských dílnách

renesance se žáci znovu a znovu cvičili kopírováním mistrů, dokud jejich technika nebyla vybroušena. I pro Albrechta Dürera to byla nejlepší cesta, jak si vycvičit ruku a oko.

Avšak na mnoha školách v posledních desetiletích vyšlo cvičení z módy. Domácí úkoly nabyly zlé pověsti, neboť prý dětem v rodin, jimž je vzdělanost bližší, poskytnou komparativní výhody. Ovšemže cvičení nesmí být stupidní a nudné. Nicméně jistota v některých dovednostech získáme právě jen praxí. Odborníci vědí, že chirurg, viděno statisticky, má tím vyšší kvótu úspěšnosti, čím více operací určitého druhu za rok provede. A stejně tak dítě provede určitý početní úkon o to jistěji, čím častěji ho bude praktikovat. Také schopnost porozumět textu a čtenářské tempo s délkou a rozsahem čtenářské praxe rostou. Z biologického hlediska je totiž čtení vlastně spíše nepřirozeným jednáním. Podle Arthura Jacobse, profesora neurokognitivní psychologie na Svobodné univerzitě Berlín, nemá člověk pro čtení – na rozdíl od řeči – vrozené dispozice. „Čtení je pracně vyučeným řemeslem a prací mozku. A všechny mozky nejsou stejné.“²⁶

Odpor k procvičování, sdílený mnoha učiteli i rodiči, je pozdním dědictvím socializace osmašedesátníků. Je ospravedlňován argumentem, že je třeba zabránit nadměrnému tlaku na zvyšování výkonu žáků a uchovat rovnost šancí, pramení však často z pohodlnosti učitelů i rodičů: méně domácích úkolů znamená menší zátěž pro rodiče při dozoru nad dětmi provádějícími úkoly i pro učitele při jejich kontrole.

V listopadu 2009 jsem se účastnil jedné pódiové diskuse svazu zaměstnavatelů v Kolíně. Šlo v ní také o vzdělanost jako produktivní zdroj a o nutné reformy našeho vzdělávacího systému. Ministr financí Severního Porýní-Vestfálska Linssen poukazoval na zmnožená finanční úsilí jeho země a ostatní účastníci diskuse přizvukovali. Už se zdálo, že vše se zvrtno v obvyklou uklidňující sebechválu. Vtom se o slovo přihlásil rovněž na pódiu sedící Čeng-žung Liou.

Liou, ročník 1970, pochází ze Šanghaje a vyrůstal v Číně. Je personálním šéfem koncernu Lanxess AG v Leverkusenu se 14 tisíci zaměstnanci. Liouovy děti navštěvují dobré německé gymnázium. Stejně staré děti jeho sestry chodí do školy v Šanghaji. Rozdíl mezi oběma školami v matematických a přírodovědných vědomostech žáků a nárocích učitelů je obrovský, děti pana Lioua za jejich bratrance a sestřenicemi v Šanghaji daleko zaostávají. Když vidí tento rozdíl, jímá ho strach

a úzkost o budoucnost Německa. Po skončení pořadu mi nechápavě sděloval, že jeho děti na šestitýdenní letní prázdniny nedostaly žádný úkol, kdežto děti jeho sestry dostaly na 40 dnů prázdnin tolik domácích úkolů, že by jim vystačily na 50 dní. To je asi přehnané, ale jako v Německu se to dělat taky nedá.

Právě dětem z vrstev stranících se vzdělání se děje příkoří, když se ony i jejich rodiny utvrzují v dojmu, že se člověk něčemu naučí bez procvičování a opakování. Je přirozené, že procvičování nemůže nahradit dobrou výuku, avšak dobrá výuka bude ještě mnohem efektivnější, jestliže se opakováním vhléd do probrané látky prohloubí. Na druhé straně ale procvičování naráží na hranice vývojového stupně a hranice intelektu. Mnozí žáci navzdory intenzivnímu procvičování jistou úroveň čtenářské gramotnosti a matematické kompetence prostě nepřekonají. Pak ale platí, že „těm, kteří to nezvládli, by k požadované úrovni nepomohl sebevětší počet hodin“.²⁷ Další standardní výuka proto v tomto případě znamená ztrátu času. Místo ní by se tyto děti měly věnovat spíše něčemu, co odpovídá jejich schopnostem. Nic člověka nefrustruje víc a máloco u něj dokáže vzbudit větší agresivitu, než když sedí v hodině, která je za jeho duševním obzorem. Avšak pro toho, kdo dostatečně neovládne matematiku základní školy a tento deficit není schopen odstranit, je výuka matematiky ve vyšších ročnících čirým mrháním času.

MYŠLENÍ A UČENÍ SE NAZPAMĚŤ

Kde je vysoká inteligence, tam je zpravidla také dobrá paměť a průměrnou inteligenci většinou provází i průměrné paměťové schopnosti. Vědět, kde se o něčem píše, není totéž, jako mít něco v hlavě. Učit se z paměti telefonní seznamy je samozřejmě nesmyslné, telefonní čísla si lze vyhledat. Avšak bez jisté zásoby vědomostí v geografii a historii je například nemožné správně se orientovat v denních politických událostech. Při stejných myšlenkových schopnostech je na tom vždy lépe ten, kdo víc zná. Kdopak by například důvěřoval lékaři, jehož paměť nestačila na to, aby zvládl lidskou anatomii (proto z ní na medicíně propadá tolik studentů). Principiální omezenost lidské paměti však nemůže být důvodem pro to, abychom se nesnažili její kapacitu využít.

Dokonce v myšlenkovém oboru *par excellence*, v matematice, si poradíme líp, umíme-li některé věci z paměti, například malou a velkou násobilku, Pythagorovu větu nebo binomické rovnice.

Je pravda, že často narazíme na lidi, kteří se dobře učí nazpaměť, ale myslet moc nedovedou. Je však také pravda, že nepotkáme téměř nikoho, komu to dobře myslí, ale má špatnou paměť. Myšlení se dá – v jistých hranicích – trénovat, a to bychom také měli dělat. Učením lze silou vůle meze našeho myšlení lépe posouvat než samotným myšlením. Ten, kdo hodně ví, dokáže ten či onen myšlenkový deficit snáze vyrovnat. Ale kdo je schopen myšlenkovými operacemi předměty vědění usouvztažňovat, ten si vytváří podpory paměti, učí se snadněji a rychleji a naučené tak rychle nezapomíná. Úhrnem vzato, lépe myslí ten, kdo toho víc ví, a ten také podává v každém ohledu lepší výkony než ten druhý se stejnou inteligencí. To také vysvětluje fenomenální úspěch východoasijských žáků na německých školách. I když nebudeme tleskat všem podobám východoasijských biflovacích a zkušebních systémů,²⁸ výhody intenzivního učení nelze přehlížet.

Pochopitelně nemá valného smyslu naučit se Pythagorovu větu jen tak nazpaměť. Je jí třeba také rozumět a to předvedeme tak, že ji dokážeme. Pokud jsme ji jednou pochopili a dokázali, pak pro jakékoli další její racionální použití postačí si ji vždy jen vyvolat z paměti.

Školit přednostně myšlení je přirozený požadavek. Myšlení nám totiž dělá radost (pokud nenarážíme na meze svého intelektu). Inteligentně kladené otázky, které podněcují myšlení, probouzejí i zájem, který nám usnadní látku si osvojit. Přirozeně nejde o to, prohánět hlavami školáků záplavy poznatků, jistě však o to, poskytnout jim takový objem vědomostí, který bude podporovat jejich myšlení. Každé učení si navíc implicitně žádá s danou látkou se nějak vypořádat, nezprostředkovává nám tedy jen orientační vědění, ale dává nám také nové podněty k přemýšlení.

„Učit se obsahu nebylo nikdy možné bez pochopení metod. Vědecky fundovaná psychologie učení ví, proč to tak je. Kdo dnes místo slovíček, termodynamiky nebo principů aristotelovského divadla se chce naučit učit se, staví se do pozice outsidera a hermeneutického diletanta,“ píše dlouholetý učitel a vzdělavatel učitelů Klaus Russ a kritizuje didaktickou honbu za inovacemi, v níž se

to, co se osvědčilo, permanentně zatracuje a produkují se nové pedagogické omyly. „Učit se, pamatovat si, přemýšlet bylo odjakživa namáhavé. Proto jsou pochybnosti o vědomostech, jež jsme si osvojili, vskutku hodny úcty – jako by existovaly jiné.“²⁹

Také pro učení platí: rozsah toho, co je třeba se naučit, musí být v rozumném poměru k myšlenkové kapacitě toho, kdo si má danou látku osvojit, a učební proces musí probíhat tak, aby omezené množství látky k tomu vytvářelo rozumné předpoklady. Učitel, který myslí rovnostářsky, snadno podlehne pokušení omezit učební látku tak, aby s ní neměli problémy ani ti méně talentovaní. Avšak nejen méně talentovaní, ale i ti nadaní mají nárok na plnou podporu svých duševních předpokladů.

MŮŽE SE KAŽDÝ NAUČIT VŠEMU?

Ve čtenářské kompetenci patnáctiletých se ve výsledcích testu PISA v roce 2006 podle OECD Německo umístilo mezi průměrnými státy. S průměrným počtem bodů 495 zaostalo za špičkovými zeměmi o 50 až 60 bodů. To odpovídá výkonnostnímu odstupů dvou ročníků (viz tabulku 6.1).³⁰ Podobné byly i výsledky v matematice, kde Německo zaostalo o 40 až 45 bodů, což odpovídá výkonnostnímu odstupů kolem jednoho a půl roku (viz tabulku 6.2).³¹

TABULKA 6.1
ČTENÁŘSKÁ KOMPETENCE PODLE VÝSLEDKŮ TESTŮ PISA 2006

ZEMĚ	PRŮMĚRNÝ POČET BODŮ	PERCENTIL 25 %	PERCENTIL 75 %	ODPOVÍDÁ ODSUPU
OECD	492	429	563	5 školních let
Německo	495	429	573	6 školních let
Finsko	547	494	603	4 školní roky
Korea	556	503	617	5 školních let

Srov. Barbara Drechsel – Cordula Artelt: „Lesekompetenz“, in: Manfred Prenzel a j. (eds.): *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Münster 2007.

NĚMECKO PÁCHÁ SEBEVRAŽDU

TABULKA 6.2
MATEMATICKÁ KOMPETENCE PODLE VÝSLEDKŮ TESTŮ PISA 2006

ZEMĚ	PRŮMĚRNÝ POČET BODŮ	PERCENTIL 25 %	PERCENTIL 75 %	ODPOVÍDÁ ODSUPU
OECD	498	436	561	5 školních let
Německo	504	437	574	5 školních let
Finsko	548	494	605	4 školní roky
Korea	547	485	612	5 školních let

Srov. Andreas Frey a j.: „Mathematische Kompetenz im Ländervergleich“, in: Manfred Prenzel a j. (eds.): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im Ländervergleich*, Münster 2008.

Všechny země, ať stojí na špičce, či nikoli, vykazují dramatické rozdíly *uvnitř* téže věkové skupiny: i když vyloučíme 25 procent nejlepších a 25 procent nejhorších, získáme průměrný rozdíl 5 školních let, v Německu 5 až 6 let, ve špičkové zemi Koreji 5 let a ve špičkové zemi Finsku 4 roky. Země, které v průměru i na špičce dosahují vyšší úrovně, vykazují celkově menší rozdíly, avšak i ty jsou obrovské. Zcela to koresponduje se situací v Německu. Spolkové země jako Berlín, které dopadají obzvláště špatně, vykazují větší výkonnostní rozdíly než ty spolkové země, které mají obzvláště dobré výsledky, jako Bavorsko.

Testy PISA jsou normovány tak, aby rozdíl 25 bodů odpovídal zhruba 1 školnímu roku. V testech z matematické kompetence v roce 2006 zel mezi percentilem 25 a 75 v Bavorsku rozdíl 5 školních let, v Berlíně 6. I když tedy z úvah vyloučíme 25 procent nejhorších a 25 procent nejlepších, je výkonnostní rozpětí v Bavorsku 5 let a v Berlíně 6 let, přičemž i ti lepší v Berlíně zaostávali o rok za srovnatelnou skupinou v Bavorsku. Avšak i v těch v mezinárodním měřítku nejlepších zemích, v Kanadě a ve Finsku, odpovídal rozdíl mezi 25. a 75. percentilem 4 školním rokem.

Na bavorských gymnáziích klesá sledovaný rozdíl na 3,5 roku, klesá i v Berlíně, avšak jen na 4 roky. Horší studenti na berlínských gymnáziích zaostávali za bavorskými o rok, lepší stále ještě o půl roku. Srovnatelné jsou i rozdíly ve čtenářské kompetenci. Co bylo řečeno o Berlíně, platí i pro Brémy, Hamburk

KAPITOLA 6. VZDĚLÁNÍ A SPRÁVEDLNOST

a ještě další spolkové země s relativně špatnými výsledky: nižší nároky (za nimiž lze tušit nižší kvalitu výuky) vedou k horším výsledkům těch špatných, k horším výsledkům těch nejlepších a k dalšímu rozevírání výkonnostních nůžek v rámci téže věkové skupiny. Je tedy zřejmé, že ať je školní systém jakýkoli, nikde se nemůže každý naučit všemu.

Pro vzdělávací systém kterékoli země jsou mimořádně důležité dvě skupiny žáků:

- Skupina absolutní špičky, jež je zárukou technologického a inovačního potenciálu země.
- Skupina těch, kteří ve čtenářské gramotnosti a matematické kompetenci nedosáhnou té úrovně, která je kompatibilní s požadavky pracovního života. Tito žáci představují budoucí problémovou skupinu na pracovním trhu. Velká část z nich bude dlouhodobě ohrožena chudobou a závislá na transferových službách.

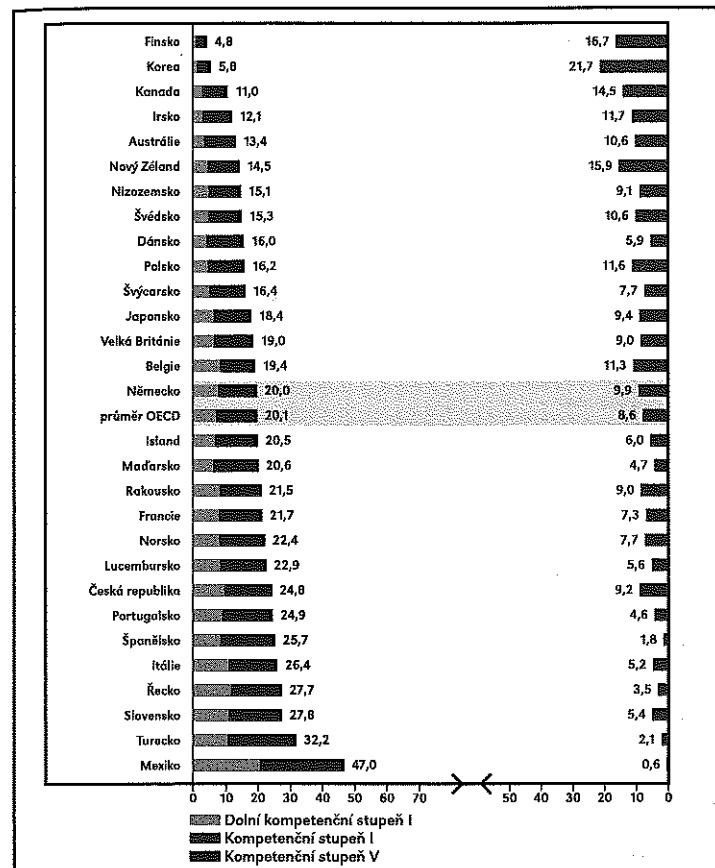
Jak ve čtenářské, tak v matematické gramotnosti nedosáhlo v testech PISA v Německu kolem 20 procent patnáctiletých přijatelné úrovně, což znamená že obsadili nejnižší dva kompetenční stupně. To jsou sice lepší výsledky, než mělo Turecko, kde do nejnižších stupňů spadalo 32 procent žáků v gramotnosti čtenářské a 52 procent v gramotnosti matematické, ale daleko horší než v případě Koreje, kde do těchto stupňů spadalo jen 6 a 9 procent.

Z opačné strany viděno, v Koreji patřilo ve čtení 21,7 procenta žáků do nejvyššího stupně, v Německu jen 9,9 procenta a v Turecku 2,1 procenta. V matematice tomu bylo podobně: k nejvyšší kompetenční třídě patřilo 9,1 procenta patnáctiletých Korejců, ale jen 4,5 procenta Němců a 1,2 procenta Turků.

Ve špičkové skupině zemí OECD je podíl zvláště špatných výsledků pouze kolem 10 procent. Z toho plyne, že buď je v těchto zemích menší podíl slabých žáků, anebo se zde k těmto žákům přistupuje jinak. Je možné, že platí obojí, neboť historický pohled na tyto země ukazuje, že zde bylo jen málo přistěhovalců nebo vůbec žádní, respektive přistěhovalci byli vzhledem ke kvalifikačním aspektům silně selektováni. Navíc tyto „dobré“ státy podle PISA jsou vesměs země, v nichž je konsolidovaná dolní vrstva poměrně tenká. Státy, v nichž je tato vrstva pevně konsolidována, například Anglie, narážejí již zjevně na hranice svých možností tyto vrstvy podporovat.³² Ty země, které

GRAF 6.1

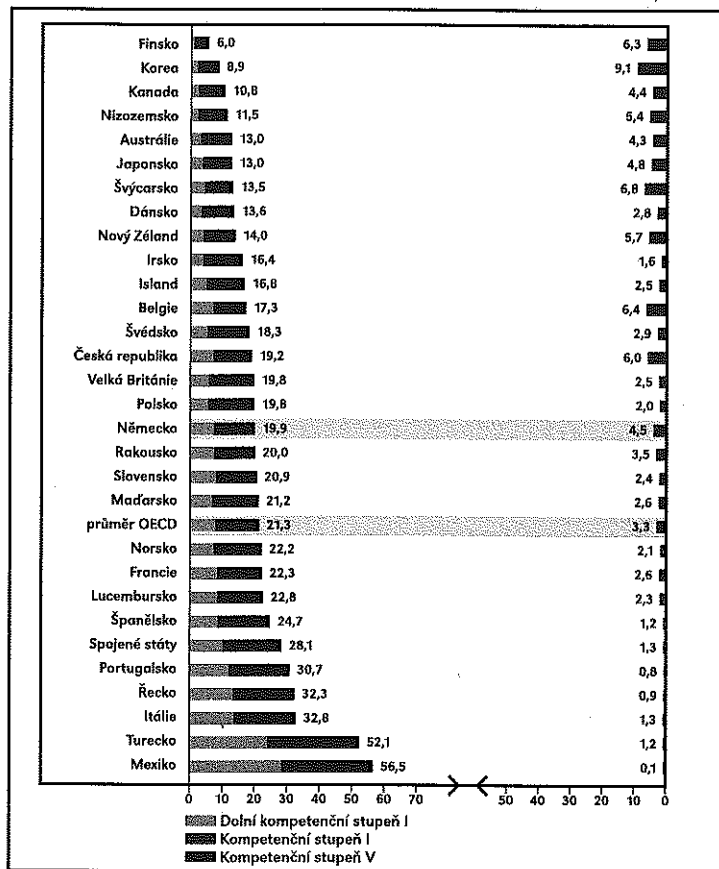
ČTENÁŘSKÁ KOMPETENCE VE SROVNÁNÍ PISA: PODÍLY ŽÁKŮ VE DVOU NEJNIŽŠÍCH KOMPETENČNÍCH STUPNÍCH A VE STUPNI NEJVYŠŠÍM (V %)



Manfred Prenzel a j. (eds.) *Pisa.2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im Ländervergleich*, Münster 2008, s. 233.

GRAF 6.2

MATEMATICKÁ KOMPETENCE VE SROVNÁNÍ PISA: PODÍLY ŽÁKŮ VE DVOU NEJNIŽŠÍCH KOMPETENČNÍCH STUPNÍCH A VE STUPNI NEJVYŠŠÍM (V %)



Manfred Prenzel a j. (eds.) *Pisa 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im Ländervergleich*, Münster 2008, s. 233.

NĚMECKO PÁCHÁ SEBEVRAŽDU

mají relativně malý podíl špatných výsledků, mají naopak obzvlášť vysoký podíl žáků nejlepších (kompetenční stupeň VI), z čehož lze odvodit, že tyto země mají lepší vzdělávací systém. Silný rozptyl výsledků ukazuje také srovnání německých spolkových zemí: zatímco v jižním Německu spadá do nejnižšího kompetenčního stupně v matematice jen 12 až 17 procent žáků, v Berlíně, Hamburku a Brémách je to 26 až 29 procent.³³ Tyto rozdíly lze zčásti jistě přičítat rozdílné kvalitě vzdělávacího systému, ale zřejmě i tomu, že vrstvy stranící se vzdělání nejsou rozloženy rovnoměrně napříč všemi spolkovými zeměmi, nýbrž shlukují se v určitých oblastech.

Výkonnostní rozdíly mezi státy lze do značné míry vysvětlit rozdíly v národním charakteru socializace a rozdílnou kvalitou školních systémů. Navíc je však zcela zřejmé, že národy s převážně homogenním obyvatelstvem jako Korea a Finsko to mají ve vzdělávacím systému snazší. Výkonnostní rozdíly uvnitř států je však zjevně třeba přičítat zejména vrozeným rozdílným ve vzdělávací schopnosti, neboť jinak jejich stabilitu ve zcela rozdílných školních systémech nelze vysvětlit. Realistická pedagogika, která je ve službě žáka, z těchto poznatků vychází a geneticky podmíněnou variabilitu vrozených schopností³⁴ akceptuje. V každé populaci totiž – a nepochybně též ve Finsku a v Koreji – existuje stabilní jádro nevzdělatelných či jen velmi obtížně vzdělatelných jedinců, v němž se objektivní hranice jakéhokoli vzdělávacího systému stávají viditelné: 5 procent Němců a Rakušanů jsou funkční analfabeti a ve Švýcarsku každý sedmý neumí plyně číst a psát.³⁵

CO VLASTNĚ PISA MĚŘÍ?

Je známo, že korelace nevysvětlují kauzalitu. Mohou nicméně jistou domněnku ohledně jisté kauzality podpořit. Víme například, že korelace mezi inteligencí a školním úspěchem patří v psychologické diagnostice k nejvyšším a že naměřená inteligence je navíc jedním z nejlepších prediktorů školního úspěchu. Proto v odborných kruzích vzbudilo značný rozruch, když Heiner Rindermann v roce 2006 ukázal, že výsledky ve všech třech kompetenčních oblastech – čtení, matematika a přírodních vědách – v testech PISA z let 2000 a 2003 nejen

vysoce korelují navzájem, ale korelují i s naměřenou inteligencí. Nabídl proto k diskusi otázku, zda tyto testy vlastně neměří inteligenci. Rindermann také porovnal výsledky testů PISA s výsledky měření průměrné inteligence v odpovídajících státech, které provedli Richard Lynn a Tatu Vanhanen, a také zde zjistil vysokou korelaci.³⁶ Pandořina skříňka tak byla otevřena.

V komentáři k Rindermannově výzkumu zástupci německého konsorcia programu PISA podrobili kritice různé aspekty jeho metodických postupů a v závěru konstatovali: „Podle našeho názoru mohou z Rindermannových zjištění a interpretací obstát toliko dvě: (1) Míra inteligence a indikátory vzdělanosti, respektive školou zprostředkovaných kompetencí navzájem vysoce korelují. (2) Úroveň vzdělání je v takzvaných západních průmyslových státech vyšší než v ostatních zemích a souvisí se znaky těchto průmyslových států, jako jsou demokratická státní forma, tržní hospodářství a právní systém.“³⁷

Tím se dostáváme ke klasickému problému vajíčka a slepice: do jaké míry jsou rozdíly ve výsledcích testů PISA připsatelné rozdílům v inteligenci, anebo z druhé strany, do jaké míry lze naměřené rozdíly v inteligenci připsat na vrub rozdílné kvality výuky? Na tyto otázky nemají ani zástupci německého konsorcia programu PISA v podstatě žádnou odpověď.

Tento problém tu nechceme a nemůžeme nikterak řešit. Tím se ovšem nestává irelevantním. Lynn a Vanhanen ukázali, že blahobyt národů pozitivně koreluje s naměřenou průměrnou inteligencí jejich individuí.³⁸ Eric A. Hanushek a Ludger Wößmann dále ukázali, že testované kognitivní výkony, k jakým patří například výsledky testů PISA, pozitivně korelují s hospodářským růstem příslušných zemí. „Výsledky výzkumů prokazují, že rozdíly ve vzdělanostních kompetencích mohou vysvětlit značnou část rozdílů v úrovni hospodářského růstu.“³⁹ Pokud inteligenci ztotožníme s testovaným kognitivním výkonem, pak toto konstatování dokonale ladí s výsledky Lynna a Vanhanena. Avšak jak jsem již řekl, otázka „vejce – slepice“ budiž zde výslovně ponechána otevřena.

Zavírat oči však rozhodně nemůžeme před jiným poznatkem: široce rozšířený předpoklad, že vyšší výdaje na vzdělávání samy od sebe přinesou lepší výsledky, nelze obhájit ani v rámci národním, ani v dimenzi mezinárodní. Co je z mého pohledu rozhodující, je kvalita učebních plánů, organizace výuky,

vzdělávání a motivace učitelů, kontrola kvality a soutěžení vzdělávacích systémů. Nejvýmluvnějším dokladem toho je fakt, že špičkové spolkové země v Německu mají výrazně nižší výdaje na žáka než země na opačném konci výkonnostního žebříčku.

Knižce nevede, jestliže v souvislosti s diskusi točící se kolem programu PISA stavíme proti sobě dědičnost a prostředí. Pokud je podíl dědičnosti 80 procent a podíl prostředí 20 procent, pak příznivé podmínky prostředí mohou zvýšit naměřené IQ o 7 bodů, jestliže zlepšené podmínky odpovídají standardní odchylce. Pokud je podíl dědičnosti 50 procent, pak standardní odchylka zlepšených podmínek zvýší IQ o 11 bodů.⁴⁰ Podmínky prostředí však zahrnují mnoho vlivů: rodinu a domov, sociální původ a rámcové společenské podmínky. Škola je jen částí těchto podmínek, a není proto pravděpodobné, že by sama dokázala zvýšit inteligenci o více než 5 bodů. Ta nejlepší škola z hloupého dítěte neudělá chytré, a ta nejhorší neudělá chytré dítě hloupým. Dobrá škola však může rozhodující měrou přispět k tomu, že míru inteligence, kterou má dítě k dispozici, také naplno rozvine a přemění ji v reálný kognitivní výkon.

DÍVKY A CHLAPCI

Inteligence mužů a žen, a tedy i dívek a chlapců, má různá těžiště. Navíc mají dívky až do konce puberty před chlapci vývojový náskok, který se může projevit také rychlejším vzestupem IQ. Mužské pohlaví má často lepší schopnosti prostorové představivosti a logického uvažování, ženské pohlaví vítězí ve verbální paměti a vyjadřovacích schopnostech a také v početních dovednostech a jemné motorické koordinaci.

Od třicátých let 20. století jsou úlohy inteligenčních testů sestaveny a normovány tak, že obě pohlaví vykazují stejné průměrné IQ. Muži však převažují mezi nositeli jak vysokého IQ (120 a více), přičemž převaha mužů se vzrůstajícím IQ stoupá, tak nízkého IQ (80 a méně), přičemž převaha mužů s klesajícím IQ opět stoupá. U lidí vysoce nadaných – s IQ 145 a více – je poměr chlapců a dívek 8 : 1 a vyšší.⁴¹ Přesto mají dívky ve škole jednoznačně větší

úspěch: v Německu je podíl dívek mezi žáky, kteří neukončí základní vzdělání na hlavní škole, pouhých 36 procent, zatímco jejich podíl mezi abiturienty je 56 procent.⁴² Částečným vysvětlením toho mohou být lepší verbální a komunikační schopnosti. Jistou roli mohou hrát i větší stabilita jejich chování a lepší komunikační schopnosti, které vedou k tomu, že i při stejném výkonu bývají dívky lépe hodnoceny než chlapci, a bývají proto i častěji doporučovány ke studiu na gymnáziu. Pedagog Dieter Lenzen proto označuje chlapce jako ty, kteří to ve vzdělávacím systému prohrávají, a přičítá to i nepatrnému podílu mužů mezi učiteli na základních školách.⁴³

Nicméně nelze popřít, že chlapci v průměru neradi čtou a že čtou podstatně méně než dívky. „Například zatímco 35 procent chlapců pokládá čtení za ztrátu času, je téhož názoru jen 15 procent dívek.“⁴⁴ Chlapci naopak tráví mnohem víc času u počítačových her a zčásti se tu u nich vyvíjejí závislostní symptomy. Jen zčásti tu jde i o podmíněnost příslušnosti ke společenské vrstvě.⁴⁵ Čas strávený u počítačových her pak chybí na učení do školy, na četbu a ostatní aktivity, což má na školní úspěch ničující účinky. Vzrůstající konzum médií během odpolední a nepatrná nabídka sportovních aktivit ve škole jsou navíc v nesouladu s vyhraněným sklonem většiny chlapců k pohybu, čímž je oslabována jejich vůle k učení a ochromována jejich mentální schopnost vnímání. Významnou úlohou celodenní školní docházky by proto mělo být poskytnout žákům jako protiváhu atraktivní nabídku pohybových aktivit.

Že dostatečný pohyb a sportovní vyžití má pro celostní vyrovnanost člověka a jeho duševní schopnosti velký význam, je dávným poznatkem. Ne nadarmo odvozuje gymnázium své jméno od názvu řeckých sportovišť. Jak je pohyb důležitý, bylo názorně předvedeno ve školním distriktu Naperville v americkém státě Illinois. Byla tu zavedena povinná hodina sportování denně pro všechny. Přednost měla fitness cvičení, která byla uzpůsobena individuální zdatnosti. Toto opatření vedlo k podstatnému zlepšení školních výkonů všech žáků a odrazilo se dramaticky i v národních výkonnostních testech. Zároveň se i výrazně snížil podíl žáků s nadváhou, což je v USA hrozivě rostoucí fenomén. Pozitivní účinek na intelektuální výkonnost byl obzvláště výrazný, jestliže se pravidelně sportovalo před začátkem vyučování. Zkušenosti z Naperville vyvolaly změnu přístupů v mnoha školských obvodech po celých USA.⁴⁶

KDO BY SE MĚL VYUČOVAT SPOLEČNĚ? JAKÝ ŠKOLNÍ SYSTÉM POTŘEBUJEME?

Diskuse o aktuálních výsledcích v testech PISA empiricky prokázala, co analyticky manifestují prokazatelné výsledky výzkumů inteligence: rozpětí v rozdílné míře individuálního nadání je obrovské a jeho vliv na intelektuální výkonnost a školní výsledky je mnohem větší než vliv rozdílných struktur různých vzdělávacích systémů nebo různých škol rozdílných kvalit. Ve všech věkových skupinách představují rozdíly ve vývoji a výkonu žáků 5 až 6 školních let. Jak lze za této situace podporovat ty schopné, aniž by ti méně schopní byli přetěžováni, či naopak podporovat ty slabé, aniž bychom ty zdatné nudili?

Tradiční odpovědí bylo diferencované školství: pro hloupé byla škola zvláštní, pro masu průměrných lidová, pro nadanější reálka a pro malé množství gymnázium. Tento systém fungoval, dokud některou z navazujících škol navštěvovali opravdu jen nemnozí a 80 až 90 procent žáků zůstávalo ve škole lidové. Její název byl oprávněný. Tento systém se však dostával tím více z rovnováhy, čím více narůstal podíl žáků gymnaziálních. Důvody tohoto nárůstu byly různé. Jestliže v průběhu doby podíl těch, kteří si zvolili tento typ školy, vzrostl z 10 na 35 a více procent, úroveň gymnázií musela nutně klesat. Se vzrůstajícím podílem žáků gymnázií se pro mnoho žáků školy lidové uzavřely ty profesní dráhy, které jim dříve byly přístupné. Otázka, zda jít na gymnázium, se tak v čím dál větší míře stávala otázkou předběžného udílení šancí. Čím větší byl podíl žáků navazujících škol, tím víc se škola hlavní přeměňovala ve školu zbytkovou. V padesátých letech nebylo žádným ponížením, jestliže žák zůstal na škole lidové, bylo však pro něj ctí, jestliže přešel na gymnázium. Naproti tomu dnes je takový přechod pocíťován spíš jako „normální“. Kdo zůstane na hlavní škole, stává se součástí negativního výběru a také se tak cítí, což se nezdá promítne do jeho chování, jež se náležitě zhorší.

Rozložení intelektuálních schopností kopíruje Gaussovu křivku normálního rozložení. Rozhraní mezi volbou gymnázia a škol nižší úrovně probíhalo v poválečném období nejprve v pravé větvi této křivky dosti daleko vpravo. Pokud však na gymnázium přechází 30 až 40 procent žáků jednoho ročníku, či dokonce ještě víc, pak to znamená, že šanci studovat na gymnáziu má,

nebo naopak nemá mnoho žáků veskrze stejného nadání. Náhodnost výběru, která je s tím spojena, je pocíťována jako velká nespravedlnost.

Při dnešní tendenci k dvojčlennému systému se kruh začíná uzavírat: „vrchní školy“, „střední školy“, „sekundární školy“ či „městske školy“, které vznikají či mají vzniknout již probíhajícím či plánovaným slučováním školy hlavní a reálné, mají přinést zpět něco ze staré školy lidové. V těchto nových „lidových školách“ má existovat možnost dopracovat se až k maturitě.⁴⁷ Logickým koncem všech těchto reforem je jednotná škola, která bude vnitřní propustností a diferenciací podporovat žáky jakéhokoli nadání a dovede je až k maturitě. Zdá se prokázané, že takováto jednotná škola, ba jakákoli dlouhodobější společná výuka zvyšuje šance všech a snižuje závislost na sociálním původu.⁴⁸

Zastánci tohoto systému si od jednotné školy slibují, že přinese více motivujících podnětů a diferencovaných možností podpory těm 20 procentům žáků – jejich podíl narůstá –, kteří podle náhledu Německého sněmu průmyslových a obchodních komor nejsou ani schopni, ani ochotni se vzdělávat. Možnost podporovat tyto žáky by prý mohla spočívat v lepším nasměrování školního vzdělávání a v praktické výuce.⁴⁹ Domyšleno do důsledku, mohlo by se gymnázium díky diferencované jednotné škole stát zbytečným. Jenomže ve vzdělávací politice se důsledky nedomýšlejí. Pedagogika a didaktika se nadále řídí střídajícími se módními trendy a podřizuje se diktátu střídajících se společensko-politických představ. Přitom prvořadým cílem demokracie je v souladu s přirozeností vytvořit více rovnosti jako důsledek vzdělávání a vzdělanosti. Politika však kolísá mezi požadavky dne a snem o proměně společnosti jejím vzděláváním. Tu jde o „podporu excelence“, tu zas o pokoj a klid na hlavních školách, tu o nejbližší volby. A rodiče se v první řadě starají o to, aby jejich děti co nejlépe odstartovaly svou životní dráhu.

Tento zájem rodičů může mít mnoho podob. Někteří hledají pro své dítě jen nějaké útočiště, žádají si co nejméně stresujících nároků a co nejpozdější věvení vzdělávací dráhy. Jiní chtějí, aby se jejich dítě naučilo co nejvíc, a přejí si, aby chodilo do té nejlepší školy, což je prakticky vždy gymnázium, pokud nedostatečné nadání dítěte není víc než zřejmé. Ti rodiče, kteří ve schopnosti svého dítěte věří nebo vůči němu uplatňují svou ctižádost, volí pro něj

prakticky vždy gymnázium. Proto každý pokus o větší integraci vzdělávání rozněcuje ty nejurputnější zápasy o jeho cíle a výsledky těchto zápasů jsou nepředvídatelné – jak ukazuje úspěšné lidové hlasování⁵⁰ v Hamburku zaměřené proti tamější školní reformě.⁵¹

Rozdílné postoje uplatňované v diskusi o integraci školství lze ukázat na dvou zcela srovnatelných rodinách z Hamburku. Jedna se domnívá, že známkování dětí traumatizuje a přála by si zrušit právo rodičů zvolit pro své dítě navazující školu, čímž by se zvýšila rovnost šancí. Druhá, která se přistěhovala z jižního Německa, je úrovní školství v Hamburku zděšena a ptá se, zda se žádá příliš, když se chce, aby dítě po ukončení základní školy⁵² ovládalo násobilku a umělo napsat babičce dopis bez chyb. Pokud školní reforma zabrání tomu, aby ze čtvrtého ročníku základní školy byl možný přechod na gymnázium, zamýšlí tato rodina poslat své dítě na soukromou školu.⁵³

V otázce „společného učení“, která zároveň implikuje otázku po účelnosti a oprávněnosti diferencovaného školství, se střetají zcela rozdílné zájmy, životní postoje a principiální politická stanoviska. Existují idealisté, a najdou se i mezi rodiči dbajícími vzdělání, kteří se domnívají, že vnitřní diferenciací výuky, jež je při společném vyučování nutností, není pro nadanější žáky zátěž, nýbrž je naopak jejich šancí.⁵⁴ Pro konzervativní stoupence výkonnosti je naproti tomu společné vyučování atentátem na vzdělávací možnosti výkonnostní elity. Snaha omezit, nebo dokonce zrušit gymnázia pro tyto konzervativce zavání ideologií.⁵⁵ Egalitáři naopak v diferencovaném školství vidí útok na jejich pojetí rovnosti šancí.⁵⁶

Domluva mezi angažovanými pedagogy a reformisty na straně jedné, kteří by žáky stranící se vzdělávání a žáky méně nadané rádi motivovali a podpořili denním školním kontaktem s žáky nadanějšími a ke vzdělávání vstřícnějšími, a rodiči na straně druhé, kteří se pokládají za advokáty zájmů svých dětí, se zdá být dosud zcela nemožná. Postoje rodičů jsou tím elitářštější, čím větší výkonnostní potenciál svým dětem přičítají.

Už dávno je jasné, že vývoj každého žáka je omezen jeho vlastním potenciálem. „Všeobecné školy jsou důsledkem vzdělávacích postulátů, které byly sice dobře míněny, avšak vycházely z nesprávné premisy, že rozdílné výkony jsou jen důsledkem špatných struktur a že prakticky z každého dítěte lze udělat

gymnazistu, bude-li mít vhodné podmínky. To však bohužel byla iluze.⁵⁷ Spíš tu platí již citovaná věta Elsbeth Stern, že „optimální podpora každého žáka povede ne k větší rovnosti, ale k větší nerovnosti“.

Otázku, zda společné vyučování vede k lepšímu využití potenciálů nadanosti, nelze empiricky uspokojivě zodpovědět. „Výzkumy v zásadě ukazují, že školní struktury při interpretaci školních výsledků hrají jen podružnou roli [...]. Moderní škola se v prvé řadě zaměřuje na rozvoj výuky,“ uvádí ředitel Ústavu pro rozvoj kvality ve vzdělávacím systému Olaf Köller.⁵⁸

Jeho výroky přesvědčivě stvrzuje nová studie „Jazykové kompetence ve srovnání spolkových zemí“, vypracovaná z pověření Konference ministerstva školství: spolkové země Bavorsko a Bádensko-Württembersko s jejich „konvenčním“, diferencovaným systémem dosahují nejen nejlepších výsledků, ale vykazují i nejmenší rozdíly ve výkonech a mají nejlepší výsledky v nejnižších kompetenčních úrovních.⁵⁹ Ukazuje se tedy, že právě ti slabší žáci zde mají větší podporu. Dostat se na gymnázium je tu sice obtížnější než například v Berlíně, ale zato se tu žáci víc naučí. Jak komplikované všechny tyto vztahy jsou, poznáme z toho, že střední úroveň jazykové kompetence a procentuální podíl žáků devátých tříd v gymnáziích podle uvedené srovnávací studie navzájem negativně korelují. Řečeno jednodušeji, děti kterékoli spolkové země se naučí v průměru tím méně, čím vyšší je podíl gymnaziálních žáků.⁶⁰ Tento paradoxní závěr (který však nesmí svádět k radikálním interpretacím) by měl být varováním pro všechny, kdo v reformě školních struktur spatřují všespasitelný středobod úsilí o zkvalitnění vzdělávacích výsledků.

V kostce řečeno, srovnávací výzkumy vzdělávacích systémů vedou k závěru, že záleží nikoli na jejich struktuře, nýbrž na jejich kvalitě. Trochu to připomíná výsledky výzkumů ve zdravotnictví: mezi rozdílnými zdravotnickými systémy na jedné straně a zdravotním stavem a délkou života obyvatelstva na straně druhé neexistuje korelace. Nicméně německý úředník jako soukromý pacient je na tom lépe než britský státní zaměstnanec v National Health Service.

Je možné, že vzdělávací systém, který je selektivní jen málo nebo vůbec, u žáků více podporuje jejich pocit sebevědomí, neboť nezbytná vnitřní diferenciací není spjata s viditelnou sociální hierarchií a příslušností k rozdílným sociálním vrstvám. „To, co omezuje pohodu a sebevědomí dítěte, je nikoli sama

jeho slabina, ale to, že jeho okolí se nepřizpůsobuje jeho osobité individualitě.“ To pak může vyvolat sekundární poruchy chování.⁶¹

Rozdíly ve výkonu odpovídající 4 až 6 školním rokům, které pozorujeme ve všech věkových skupinách, rozhodně nemohou být vyrovnány v rámci společné výuky, nejméně pak v centrálních předmětech, v matematice a v němčině. Vnitřní diferenciací si přímo vynucuje rozpuštění klasických tříd – alespoň ve zmíněných, intelektuálně směřovaných centrálních předmětech – a rozdělení žáků do věkově smíšených výkonnostních skupin. Nemá totiž žádný smysl trápit žáka s binomickými rovnicemi, jestliže je pro něj pořád problém písemně násobit a dělit. A je právě tak absurdní snažit se číst Wilhelma Tella, jestliže čtenářská gramotnost žáka je na úrovni osmiletého dítěte.

Smysluplná diferenciací jdoucí napříč školními ročníky naráží ovšem na meze realizovatelnosti a akceptovatelnosti: není radno posadit pubertálního patnáctiletého žáka při výuce němčiny či matematiky vedle jedenáctiletých, k nimž by zajisté patřil. Nemá ale také smysl konfrontovat ho s takovou úrovní výuky, kdy výklad nedokáže sledovat, neboť mu k tomu scházejí vědomostní základy či prostě jen intelektuální schopnosti. Neustále se proto stává, že napětí vznikající v málo homogenních výukových sdruženích je uvolněno tak, že se úroveň výuky sníží. Avšak diferencovaný pedagogický přístup k problémovým žákům, jimž dělá potíže stačit ostatním, nesmí vést k tomu, že potenciál středně a vysoce nadaných nebude využit. Pro všechny platí, že efektivita výuky a učební úspěch při stejné kvalitě výuky vzrůstá s homogenitou učební skupiny. Ve skupinách nehomogenních méně nadaní žáci mohou sice z úrovně těch nadanějších profitovat, ale jen potud, pokud s jejich výkonem neztratí kontakt. Talentovanějším žákům však kontakt s těmi méně talentovanými srovnatelné výhody neposkytuje.

VZDĚLÁVÁNÍ A PŮVOD, ROVNOST ŠANCI A JEJICH SPRAVEDLIVÁ NABÍDKA

Je zcela pochopitelné, že snahy vytvářet učební skupiny vzhledem k výkonnosti žáků narážejí na silný odpor, neboť všem státním vzdělávacím systémům jsou

vlastní egalitářské vize. Pokud se však toto rovnostářství přežene, posílí se motivace k opouštění státního systému, neboť vrstvy, jimž je vzdělání blízké, volí pro své děti takové vzdělávání, které pokládají za to nejlepší.

Úspěch ve škole konečně rozhodne nejen o tom, jakou šanci kdo dostane, ale i o tom, jaké bude mít vyhlídky obsadit vlivnou pozici, dopracovat se k blahobytu, či dokonce přijít k bohatství. Že má takové rozdělování šancí probíhat spravedlivě, je legitimním principiálním požadavkem každé demokracie.

V soutěži o ta nejlepší startovní místa jsou děti z vrstev blízkých vzdělání ve výhodě z trojího hlediska:

1. Vzdělání blízké vrstvy zpravidla lépe dbají o výchovu svých dětí. Lépe vychovaní lidé mají většinou – již v dětství a mládí – příjemnější vystupování, jsou senziblnější vůči druhým i vůči životním situacím, mají více sebevědomí, ale i lepší schopnost akceptovat autority. To vede k vyšší míře pozitivních zpětných vazeb u učitele a k lepším výkonům dětí. Navíc sympatie k žákovi obvykle učitele podněcují k tomu, aby ho lépe klasifikoval.
2. Vzdělání blízké rodiče více dbají na školní kariéru svých dětí. Napomínají je a motivují, zkoušejí jejich znalosti, kontrolují jim domácí úkoly, učí se s nimi, zdá-li se jim to nutné, nebo jim zařídí doučování. Navíc mají lepší pochopení pro to, jak svému dítěti ve škole zajistit dostatek pozornosti.
3. Vzdělání blízká rodina dopomůže dítěti k náskoku ve vědomostech a dovednostech; tento náskok může být výrazný zejména ve čtenářských schopnostech, ale i v celém vědomostním duševním světě dítěte.

Tyto výhody mají velkou váhu a jsou principiálně trvalé. Jejich nedostatek může být nejlépe kompenzován ranou výchovou všech dětí, která bude klást obzvláštní důraz na socializaci a jazykovou kompetenci. Pomoci může též celodenní škola zahrnující i vhodně uspořádané a stimulující trávení volného času včetně sportovních aktivit a v neposlední řadě také péče o plnění domácích úkolů a dostatečné procvičování probírané látky pod dohledem. Nerovnost šancí tak může být snížena, avšak nastolování rovnosti šancí musí vytvořit hranice tam, kde by se přeměnilo v znevýhodňování dětí z rodin blízkých vzdělání, například snížením nároků s cílem umožnit všem, aby mohli „držet krok“. Takové snižování nároků nakonec postihne i nadané děti z vrstev vzdělání se stranících, neboť

neexistuje metoda, jak zjistit, do jaké míry je výkonnostní náskok dítěte určen jeho původem a do jaké míry jeho nadáním a motivující silou.

Lze statisticky prokázat, že volbu povolání – a tím nepřímo i budoucí kariérní dráhy – ovlivňuje také sociální a regionální původ. Kromě nadání hrají tedy svou roli také místo původu, vzor rodičů a v neposlední řadě též rozdílné sklony podmíněné pohlavím – u žen jde o jazyky a kulturní obory, u mužů o matematiku a přírodní vědy.⁶²

Na tom není nic zlého, neboť každému se daří nejlépe tam, kam směřují jeho sklony a kde se cítí jist. Ve vzdělávacím systému nesmí jít nikdy o to, aby se odšťihávaly výhonky talentů; cílem vzdělávací politiky musí naopak být podporovat jejich košatění. Johann Wolfgang von Goethe a Alexander von Humboldt pocházeli z vysoce vzdělaných rodin a požívali vynikající výchovy, jíž se tehdy dostávalo jen málokomu. Byli by ze sebe vydali tutéž tvůrčí sílu, kdyby byli vyučováni na integrované všeobecné škole v Rüsselheimu nebo v Duisburgu?

Nelze zcela zastrít skutečnost, že při nestejných nadáních a nestejných charakterech i ten nejspravedlivější systém vede k nestejným výsledkům. Materiální dopady těchto rozdílů mohou být zajisté sociálněstátním přerozdělováním zmírněny; což se také děje. Pokud však vzdělávací systém každému udělí šanci vyvíjet se podle svých potenciálů a sklonů, pak nerovnost, která z této rovnosti šancí povstává, není nevýhodná ani zavrženíhodná, nýbrž je výrazem mnohotvárnosti života. To se nelíbí těm, kteří spravedlnost měří rovností výsledků.⁶³ Diskuse na toto téma nejspíš nikdy neustane. Kde se hovoří o spravedlnosti, tam rovnost nikdy není příliš vzdálena, avšak navždy nevyřešena zůstane otázka, kdy je k lidem třeba přistupovat podle jejich potřeb a kdy podle jejich výkonu.

Program PISA ukázal, že němečtí žáci v rámci OECD podávají jen průměrný výkon a za špičkovými zeměmi Finskem, Koreou a Kanadou značně zaostávají. Zároveň je „sociální gradient“ v Německu strmější než v mnoha jiných zemích, což znamená, že výkonnost je v těsné souvislosti se socioekonomickým statusem rodiny. Kritici to přisuzují tomu, že v Německu jsou děti z rodin bližších vzdělávání silněji zvýhodňovány než v jiných zemích. To však nemusí být uspokojivé vysvětlení.

Lidská inteligence je z 50 až 80 procent dědičná a čím větší rovnost šancí daný systém poskytuje, tím víc se na rozdílech v produkované inteligenci podílí dědičný komponent. Ten je ostatně vždy vysoký u výkonů geniálních. Talent Mozartův vlivy prostředí nevysvětlíme.⁶⁴ Naměřená inteligence je kromě toho stabilním prediktorem školního úspěchu a později i úspěchu v povolání. Dalo by se proto očekávat, že průměrná inteligence stoupá se socioekonomickým statusem, a je tomu skutečně tak.⁶⁵ Navíc je inteligence mnohem stabilnějším prediktorem akademického úspěchu než socioekonomický původ.⁶⁶ K tomu přistupuje fakt, že závislost inteligence na socioekonomickém statusu se stupněm inteligence vzrůstá. Čím výraznější je nadání, tím vyšší je podíl horních a vyšších středních vrstev, z nichž tito nadaní pocházejí.⁶⁷ Z toho logicky plyne, že podíl dětí z rodin s vysokým socioekonomickým statusem je tím vyšší, čím je školní systém výkonnostně selektivnější.

V tradiční společnosti, v níž společenské vrstvení téměř či vůbec není určováno výkonem, je rozložení inteligence v jednotlivých vrstvách rovnoměrnější než ve společnosti s tradicí propustnosti. V propustné společnosti ti zdatní putují snáze vzhůru, takže šiky talentovaných z dolních a středních vrstev v průběhu generací tendenčně řídnou. Tuto tendenci ještě posiluje sklon vzdělanějších vrstev k homogamii: tito lidé si za životního partnera vybírají toho, kdo patří do téže vzdělanostní třídy. Dnes si již málokterý lékař vezme zdravotní sestru, neřku-li krásnou pekařku.

Německá společnost se od počátku 19. století stávala čím dál propustnější. Děti s nápadně vysokým talentem dostávaly v Prusku již v 19. století příležitost ke studiu na gymnáziu a tato tendence pak v průběhu 20. století zesílila. Vedle toho existovaly četné jiné, mimoakademické způsoby společenského vzestupu: vyučení se řemeslu či povolání technika, úřednická dráha ve středních i vyšších službách a tak dále. Mimořádná vědecká a hospodářská dynamika, která formovala naši zem od poloviny 19. století až do nedávné minulosti, může být pochopena také na základě německé tradice sociálního vzestupu. To by však zároveň znamenalo, že odliv intelektuálního potenciálu z dolních vrstev v Německu pokročil dál než v těch společnostech, v nichž se sociální propustnost dostavila teprve později.

Otázku, zda tato souvislost platí, můžeme nechat nerozhodnutu. Nicméně bylo by krásné, kdyby měli pravdu ti, kteří ve vrstvách stranících se vzdělání spatřují ještě značný intelektuální potenciál. Avšak čím dřív a čím lépe by se tento potenciál podařilo zužitkovat, tím závažnějším by se stal zásadní problém pokračujícího odlivu intelektuálního potenciálu z dolních vrstev. Statisticky by se tento proces projevil jako ještě strmější socioekonomický gradient školního úspěchu. Rozdílné reprodukční chování závislé na příslušnosti k sociální vrstvě, jak je v Německu pozorujeme, celou problematiku ještě vyostřuje. Proces odlivu intelektuálního potenciálu z dolních a středních vrstev je tedy tím rychlejší, čím úspěšněji je vzdělávací systém stržžen na spravedlivou rovnost šancí. Právě všeobecná škola pokládaná svými zastánci za „úspěšnou“ tento proces odlivu ještě urychluje.

Přínejmenším částečná dědičnost inteligence a ostatních znaků osobnosti má spolu s rostoucí propustností společnosti za následek, že klesá podíl těch, kteří díky svým schopnostem mohou z dolních vrstev vystoupat vzhůru. Odpovídá tedy přirozenému stavu věci a rozhodně nejde o výraz nedostatku spravedlnosti, jestliže se vedoucí personál většinou rekrutuje z horních vrstev. V Německu se pokládá za politicky korektní proti tomu protestovat,⁶⁸ avšak ten, kdo se takto pohoršuje, vyjevuje koneckonců jen svou neschopnost vyvozovat jednoduché logické závěry: *jestliže* platí, že inteligence a nadání jsou zčásti dědičné, pak vzrůstající spravedlnost vzhledem k výkonu vede nutně k tomu, že nadaní a s nimi i potenciál dorůstajících vedoucích zaměstnanců se koncentruje na horním konci společnosti.

Výměna mezi vrstvami ostatně probíhá oběma směry: výzkumy prováděné ve Švýcarsku například ukazují, že 40 procent dětí z rodin s akademickým vzděláním vzhledem k pozici svých rodičů společensky sestupuje, zatímco 15 procent dětí z dělnických rodin a rodin neakademických zaměstnanců vzestupuje a 8 procent z nich nabývá akademického vzdělání nebo se stává manažery. Tuto výměnu je třeba vítat, neboť společenský sestup zabraňuje tomu, aby na děti z akademických rodin ocitnuli se v pozicích, pro něž nejsou stvořeny, byly kladeny nepřiměřené nároky. Stejný účinek mají přístupová stavidla ve vzdělávacích systémech závislá na výkonu, bránící vstupu dětí, jež ctižádostiví rodiče nadměrně zatěžují. Je dobře, že tomu tak je.⁶⁹

Segalizací školství bude nicméně silit tendence najít pro vysoce nadané děti nějaké řešení mimo rámec všeobecné školy. Může se pak stát, že velkým obloukem nakonec dospějeme zpátky k myšlence gymnázia z počátku 19. století: lidová škola pro všechny, jíž se dnes říká škola všeobecná, a vedle ní speciální cesta, tehdy nazývaná gymnázium, určená jen pro malou elitu.

Jak bylo uvedeno už v kapitole 3, jsou výdaje na vzdělávání v Německu přepočteno na žáka vzhledem ke kupní síle na úrovni průměrných výdajů států OECD. A právě ty státy, které jsou v programu PISA obzvláště úspěšné, nedávají do vzdělávání víc peněz než německé spolkové země na konci pelotonu. Také německé výdaje na vysokoškolského studenta se udržují v mezinárodním průměru.

Že Německo stále ještě nedosáhlo cíle desetiprocentních výdajů na vzdělávání a výzkum, nýbrž setrvává na 7,5 procenta,⁷⁰ což nám OECD nedávno znovu vytýkala, lze mimo jiné přičíst obzvláště nízkému podílu mládeže, jemuž pak odpovídá i nižší kvóta HDP. Obzvláště vysoký je v Německu naopak výdajový podíl HDP na zajištění ve stáří. Kdybychom obě tyto výdajové kategorie sloučili, získali bychom v rámci OECD podstatně lepší umístění. Bohužel i v Německu lze 1 euro vydat jen jednou.

V principu však koncentrace na výdajové hladiny nikam nevede, neboť nejvyšší výdaje na žáka mají v Německu právě ty země, které v testech PISA dosahují nejhorších výsledků. Zavedení některých módních trendů, například individualizované vyučování ve všeobecných školách, by náklady ještě navýšilo, neboť taková opatření vyžadují intenzivní personální zajištění. Nizozemsko podle statistik OECD dává vzhledem k HDP do škol méně peněz než Německo, avšak holandsí žáci se v testech PISA umísťují podstatně lépe. Ani počet žáků ve třídě, ani výše učitelských platů nemají tedy statisticky prokazatelný vliv na výsledky učebního procesu.⁷¹

Důležitější je soustředit se na obsah: jak z důvodů rodinné politiky, tak z důvodů demografických a také kvůli žádoucí podpoře všech nadanostních potenciálů je naléhavé, abychom v celém Německu mohli nabídnout celodenní pobyt v jeslích, školkách a ostatních zařízeních pro celodenní péči o předškolní děti⁷² a děti základních škol a ve školách postupně zavést celodenní výuku (plošné zavedení celodenních škol). Celodenní škola se díky atraktivním na-

bídkám sportovních aktivit a aktivit pro trávení volného času musí stát pro žáky jejich životním prostorem. Nejde o to, aby byl celý den vyplněn vyučovacími hodinami. Spíš je třeba, aby během odpoledne byl dostatečně dlouhý studijní klid (silencium), věnovaný domácím úkolům prováděným pod pečovatelským dohledem, a pro zbývající čas byla k dispozici dostatečná nabídka sportovních a jiných aktivit. Ať už je to Salemská škola či jezuitský internát, podobné koncepty byly již dostatečně vyzkoušeny a není na nich nic, co by bylo úplnou novotou.⁷³ Skutečným kritickým bodem tu je nikoli nedostatek peněz, nýbrž potřeba vytvořit dostatečně velký počet zařízení dostatečné úrovně v nepříliš dlouhé době.

TI, KDO STOJÍ STRANOU

Ať se k onomu úkolu přiblížíme z kterékoli strany: jak se postavíme k těm, jimž je vzdělávání vzdáleno, zůstane jádrem problému jakékoli politiky vzdělávání. Vrstvy střední a horní si jistě pomohou samy, byť tak byly nuceny činit v rámci špatného či průměrného státního vzdělávacího systému. Koneckonců pár dobrých státních gymnázií nám ještě zbývá, máme školy soukromé a v neposlední řadě lze využít nabídky ze zahraničí.

Předem budiž upozorněno, že pobírání sociálních dávek zajišťujících živobytí není nikterak pokládáno za znak vrstev stranicích se vzdělávání, ani není měřítkem příslušnosti k dolní vrstvě. Nicméně tyto tři veličiny se do značné míry prolínají. Je proto alarmující, že 20 procent všech dětí v Německu vyrůstá v rodinách odkázaných na státní transfery, přičemž v Berlíně jde dokonce o 35 procent všech školáků a na tuto transferovou sociální skupinu tu připadá 40 procent všech porodů. Pokud se demografický trend nezmění, bude kvóta porodů dolní vrstvy po celém Německu dále narůstat.

Ani u příjemců sociálních dávek neztroskotává výchova dětí a mládeže na penězích. Podle stavu z léta 2009 zvýší každé dítě socioekonomické životní minimum vyplácené státem o 322 eur (srov. tabulka 4.1, s. 97). Jakkoli normálně platí, že děti duševně obohacují, ale materiálně ochuzují, pro příjemce transferů to neplatí, neboť jejich rodinný rozpočet roste podle toho, jak své

děti zaopatřují. To jistě přispívá i k tomu, že příjemci transferů mívají nadprůměrně mnoho dětí.

S pohledem do budoucnosti je třeba tento transferový systém přebudovat: více sociální péče o děti, méně peněz rodičům. Jesle, mateřská školka a celodenní škola vyjdou stát draho, ale pro rodiče by měly být bezplatné. Také stravování v těchto výchovných zařízeních by mělo být zdarma. Pak by ovšem zcela postačovalo, aby se výše dětských dávek řídila jen potřebami domácího stravování a ošacení dětí.

Státní nabídka pro děti z vrstev stranících se vzdělávání (a pro všechny děti vůbec) by měla být obsáhlá a měla by začít brzy. Typická průběžná péče o dítě z rodiny stranící se vzdělávání by měla vypadat následovně:

- Po narození dítěte je matka při návštěvách sociálního pracovníka vedena k zásadám správné výživy a péče o dítě. Může při tom jít i o problém nadváhy a o to, jak jí předcházet, o význam pravidelného pohybu, o nutnost pravidelně na dítě hovořit, o to, že televize se nehodí jako babysitter, a o mnoho dalšího. Tam, kde to budou rodinné poměry vyžadovat, budou návštěvy pravidelně opakovány.
- Při dosažení vhodného věku dítěte lze doporučit návštěvu jeslí. Jesle jsou zaměřeny i na to, aby kompenzovaly deficity v rodičovské náklonnosti a péči a zajišťovaly dítěti všechny ty podněty, které potřebuje k náležitému vývoji.
- Od 3, nejpozději od 4 let je docházka do některého z předškolních zařízení závazná a péče o dítě je v něm v zásadě celodenní. V těchto zařízeních není televize ani žádná jiná moderní média. Děti si zde samy hrají a navíc je jim vydatně předčítáno. Četba se vybírá s ohledem na jasný, dobrý a srozumitelný jazyk. Pravidelně se zpívá a kratší písně se děti mohou učit zpaměti. Systematicky se procvičuje práce s nůžkami a tužkou. Pokud dítě zaostává v řeči, vychovatelky si s ním obzvlášť intenzivně povídají.
- Škola je od prvního ročníku školou celodenní. Na vypracovávání domácích úkolů dohlížejí učitelé. Cíleným procvičováním se co možná nejvíce vyrovnávají deficity jednotlivých dětí.
- Po vypracování domácích úkolů následuje nabídka sportovních aktivit a ostatních činností pro volný čas. Televize ani počítačové hry se ve škole nevedou.

- Školní uniformy jsou povinné. Stírají sociální rozdíly, v rodinách s omezenějšími prostředky řeší problémy s ošacením a jasně oddělují prostor školy od prostoru soukromí. V tomto ohledu dětem ulehčují orientaci.

- V prvních 3 letech se škola koncentruje na výuku centrálních oborů čtení, psaní a počítání. Duševně zdravé dítě za všech okolností musí do konce druhého školního roku plynně číst, do konce čtvrtého ročníku by mělo bezvadně ovládat pravopis a všechny čtyři základní početní úkony. Ve srovnání s tím je zcela lhostejné, zda navíc umí pár slov anglicky, nebo ne. Pokud v základních kompetencích přece jen zůstanou nějaké mezery, pracuje se v dalších letech na jejich odstranění.

- S pokračujícími roky se zaostávajícím dětem nabízí stále víc praktických oborů: nauka o vedení domácnosti, vaření, rozmanité manuální práce. Žákovi, který má ještě v šesté třídě problémy s matematikou základní školy, vyšší matematika nepomůže. Tito žáci mají být vedeni k takovým aktivitám, které odpovídají jejich možnostem, povzbuzují jejich sebevědomí a mohou jim být později užitečné při zvládnutí profesního i soukromého života.

- Alespoň pro starší děti musí být celodenní škola vybudována tak, aby doma kromě víkendu trávily jen večery. Jde o nejlepší metodu, jak omezit nadměrný konzum médií, který přispívá k dodatečnému znevýhodnění dětí z těchto vrstev.

- Obzvláštní důraz se klade na to, aby si děti osvojily druhotné etnosti, jimiž jsou přesnost, píle, spolehlivost a poctivost. Záškoláctví se netrpí.⁷⁴ O každé neomluvené absenci se vede přesný záznam a rodičům se za ni ukládá citelná pokuta. Ta se odečte z transferových plateb i tehdy, není-li tak dosaženo socioekonomického životního minima.

I při takovémto rigidním programu budou existovat žáci z rodin stranících se vzdělávání (a nejen z nich), které nebude možno dovést k tolerovatelným školním výkonům a/nebo k náležité ochotě se učit. Existují hranice intelektu a hranice osobnosti, jež nelze překonat, a existují deprivace, které lze státí politikou vyrovnat jen omezeně. K nim často patří nedostatek socializace v neúplných rodinách. Nejnovější britské studie tomuto faktoru dokonce přiznávají centrální význam.⁷⁵ Na druhé straně vždy existovali lidé, kteří jsou důkazem toho, že člověk si dokáže prokázat cestu životem i za těch

nejnepříznivějších okolností. K nim patří i černý americký ekonom specializující se na oblast vzdělávání Roland Fryer (ročník 1977), který vyrůstal ve velmi tísnivých poměrech u své babičky, dealerky cracku, protože matka opustila rodinu a otec byl zavřený pro znásilnění. Sportovní stipendium ho přivedlo na univerzitu, již vystudoval v rekordním čase, promoval v 25 letech a ve 30 letech získal profesuru na Harvardu.

Fryer zaměřil své výzkumy na výkonnostní rozdíly mezi bílými a černými žáky a studenty a existenci těchto rozdílů nikterak nepopírá.⁷⁶ K systému kvót je skeptický, neboť podle něj vede k lenosti, a výkonnostní deficity černochů zčásti vysvětluje jako důsledek *peer group pressure*: dobrý výkon se ztožňuje s „bílým chováním“, což potenciálně výkonné černé žáky vystavuje skupinovému tlaku. Fryer mj. pracuje na vývoji motivačních programů pro černé žáky, kteří za dobré výsledky dostanou peněžitou odměnu.⁷⁷ Pro Fryera je příznačná jeho víra v možnosti pedagogického formování žáků, ale také jeho nepoddajnost. Když to dokázal on, tak proč ne i jiní? Německý pověřenec v programu PISA Manfred Prenzel k tomu uvádí:

„Bylo zjištěno, že existují děti, u nichž je zřejmě zcela lhostejné, v jakých podmínkách vyrůstají. Jdou si svou cestou a nikdo neví, jak je možné, že svému tíživému okolí vzdorují s takovou trpělivostí a suverenitou.“⁷⁸

Ty opravdu zdatné tedy očividně neodradí ani nepříznivé okolnosti – a to je ve skutečnosti útěšné poznání. Je tedy zřejmé, že začít se musí vždy u ctižádosti a vůle individua a nikdy nelze strpět, aby se kdokoli vmlouval na sociální znevýhodnění.

Zřejmě největším pokušením pro děti stranící se vzdělávání jsou dnes elektronická média, jejichž nepřetržitý konzum vede k pasivitě a hlouposti, k nadváze a k tomu, že se nedostatečně vyvíjejí komunikační a jazykové schopnosti. Speciálně chlapce svádějí počítačové hry k útěku do náhradních světů. Pozvolna se tak vzdalují skutečnosti a nezdědka upadají do osidel chorobné závislosti. Čtyři, pět, šest hodin, které tráví denně u počítače, chybějí pak sportu, sociálním kontaktům a práci na vylepšování školních výsledků. Toto vše pak podstatně přispívá k selhávání ve škole.

Pokud jde o návštěvu gymnázia a podíly Němců a migrantů, pak na 100 Němců připadá 15 Libanonců, 24 Maročanů a 29 Turků.⁷⁹ V testech PISA z roku 2003 se v případě Německa ukázalo „konzistentně, že mládež tureckého původu dosahuje v německém školství horších výsledků než mládež jiného původu. Analýzy těchto testů ukázaly dosti výrazné rozdíly ve výsledcích mládeže tureckého původu a přistěhovalecké mládeže z bývalého Sovětského svazu“. Tyto rozdíly jsou tak značné, že je „nelze přičítat rozdílu v sociálním a hospodářském pozadí zemí původu“.⁸⁰

Tento poznatek potvrdil i výzkum „Jazykové kompetence ve srovnání spolkových zemí“, zveřejněný v červenci 2010. Ve studii se k tomu souhrnně uvádí: „Konzistentní je opět zjištění, že na všech kompetenčních úrovních v oborech německý jazyk a anglický jazyk dosahuje mládež tureckého původu vždy nižších průměrných výkonů než mládež jiného původu.“⁸¹ Rozdíly jsou přitom výrazné. Žáci německého původu dosáhli například v oboru německý jazyk při čtení střední hodnoty 513 bodů, děti z Polska 470 bodů, děti z bývalého Sovětského svazu 466 bodů a žáci tureckého původu 417 bodů; žáci tureckého původu tedy průměrně zaostávali za žáky německého původu o tři ročníky, za žáky polského a ruského původu o dva ročníky.⁸²

Mezinárodní srovnání výsledků PISA ukazuje, že výkon žáků s migračním pozadím Turecka koresponduje s výkonem žáků z ostatních muslimských zemí.⁸³ V jádru je tedy v Německu problém vzdělávání především též problémem muslimských migrantů. Když v souvislosti se vzděláváním hovoříme o migrantech, jde výlučně o migranty z muslimských zemí (Turecko, Afrika, Blízký a Střední východ). Jako jediní ze všech migrantních skupin mají velkou měrou jazykové problémy, tvoří podstatnou část dolních vrstev i transferového obyvatelstva Německa a jejich děti mají v německém vzdělávacím systému největší potíže.

Průběh vzdělávání ve velké míře závisí na rodině, v níž vyrůstáme. Avšak muslimští migranti pocházejí většinou z rodin stranících se vzdělávání, které v jejich vlasti vesměs přísluší k dolním vrstvám. Potud je část problému, který je v politice vzdělávání vnímán jako problém integrace, ve skutečnosti problémem společenských vrstev.⁸⁴ Přitěžující okolností je to, že atitudy a výkonnostní profily právě těchto migrantních skupin se promítají i do kvality

našeho školství.⁸⁵ Mezi špatnými školními výsledky tureckých migrantů v Německu a tím, jak špatně dopadlo Turecko v testech PISA v roce 2006 (viz grafy 6.1 a 6.2 na s. 187 n.), je rozhodně jistá souvislost. Tyto špatné výsledky jistě nejsou bez vlivu na vzrůstající potenciál agresivity mladých Turků a Arabů. Agrese a násilí jsou často jediným východiskem z dilematu,⁸⁶ které plyne z faktu, že důraz na mužskou roli, jež je jim pohlavně orientovanými stereotypy jejich původu přiřčena, se dobře nehodí k atitudě žáka ochotného se učit. Jejich role se zároveň neslučuje s neúspěchy ve škole a v práci, které opět plynou z neochoty se učit.

Pro migranty z muslimských zemí představují elektronická média obzvlášť silnou integrační a vzdělávací bariéru. V mnoha rodinách běží pořady z jejich vzdálené vlasti téměř nepřetržitě. Je pak obtížné vybudovat si onu míru distance od kultury své země, která je pro integraci nezbytná. Především ale slabné motivace a zájem učit se německy. V uzavřených sídlišťích, kde pomocí satelitů lze v kteroukoli denní a noční hodinu přijímat kterýkoli z programů rodné vlasti, není v podstatě nikdo nucen k tomu, aby kromě své mateřštiny ovládl ještě jazyk úřední. Dcery se učit nemusejí, protože se vdají a budou mít děti, a synům je v autoritářských strukturách předehráván obraz mužskosti, jenž má na odříkavý způsob života v učení právě tak negativní účinky jako maskulinně orientovaná kultura černošských gheťt v Americe.

Zvlášť silné deficity ve vzdělanosti a účasti na vzdělávání pozorované u muslimských migrantů se zčásti vysvětlují jejich nízkým socioekonomickým statutem v jejich rodných zemích. Podobným způsobem tu působí i chudoba duchovních vlivů, která však postihuje i rodinné okolí dolní vrstvy německé. Také recept na překonání těchto problémů je podobný: musí je kompenzovat systém státního vzdělávání. U migrantů je však situace ztížena problémy jazykových bariér a kulturních rozdílů. Potíže mohou být vystupňovány až do neřešitelná, pokud tito migranti žijí v těsných komunitách a na školách tvoří 80 až 90 procent žáků. Avšak i zde je třeba jít stejnou cestou, jak bylo popsáno výše, jenže kromě čtení a matematiky je třeba věnovat se i výuce němčiny. Proto je možné a nutné, ať je to sebeobtížnější, aby výuka probíhala výlučně v němčině. Právě u migrantů je nutné, aby předškolní výchova vedla k tomu, že děti budou mít dobré znalosti němčiny již při nástupu do školy.

Jestliže klasické přistěhovalecké země jako Kanada mají podstatně lepší úspěchy ve vzdělávání migrantů, je to především díky tomu, že tamější přistěhovatelci dali své vlastní sbohem a dělají všechno pro to, aby se oni sami i jejich děti v novém okolí prosadili. Jejich ochota k integraci i jejich vůle naučit se jazyku je všeobecně vyšší a tento postoj předávají svým dětem.

EXKURZ

CO JE DOBRÉ, JE OPAKEM TOHO, CO JE DOBRĚ MÍNĚNO: JEDEN ŠPATNÝ PŘÍKLAD NEPOVEDENÉ REFORMY V BERLÍNĚ

Dvě věci jsou dnes jasné a snad i konsenzuální:

1. Nastolení spravedlnosti šancí a co nejlepší využití rozdílných vzdělanostních potenciálů vyžaduje co nejdiferencovanější přístup k dítěti s ohledem na úroveň jeho výkonnosti a jeho specifického nadání.
2. Celodenní škola nabízející pečovatelský dohled nad plněním domácích úkolů je tím nejlepším prostředkem, jak odstranit nerovnost startovních podmínek dětí rozdílného původu.

V Berlíně byl proto v roce 2006 proveden následující experiment: první až třetí ročník základní školy byly v zásadě zrušeny a místo nich byla zavedena jednotná výuka jdoucí napříč těmito ročníky; k tomu se začalo se stupňovitou nabídkou odpoledního pečovatelského dohledu.

Neexistují však empirické důkazy toho, že odstranění jednotlivých školních ročníků pedagogicky nutnou diferenciaci usnadňuje, spíše naopak: sloučením ročníků se výkonnostní a vývojové rozdíly v rámci dané skupiny zpočátku ještě zvýší, nikoli naopak. Nemáme ani žádné důkazy toho, že při tomto věkově překryvovém způsobu výuky se podpora slabších žáků daří lépe. Je zato pravda, že při výuce s překrývajícími se ročníky *musí* selhat každý takový výukový model, který není od začátku uzpůsoben na extrémní diferenciaci. Je také pravda, že podle logiky tohoto modelu nutná diferenciaci vyžaduje dodatečné prostorové kapacity pro skupinovou výuku, zvýšený počet učitelů (neboť jinak uvnitř

skupiny nelze dostatečně diferencovat a nadto zvýšená potřeba koordinace vyžaduje mnoho času) a u velké části z nich také doplnění kvalifikace.

Aby bylo možno rozšířit nabídku činností pro odpoledne, byly zvětšeny kapacity školních družin a berlínské školy byly vyzvány, aby s družinami intenzivněji spolupracovaly, popřípadě byly družiny do škol včleněny. Potřebné kapacity pro nový způsob výuky s překrývajícími se ročníky bylo možno získat jen tak, že byl zrušen předškolní rok, v Berlíně dosud velmi úspěšný, a jako kompenzace tohoto kroku byl začátek povinné školní docházky stanoven na 5 a půl roku. Obvyklé důvody pro odklad přestaly být akceptovány, neboť při diferencovaném způsobu výuky přestaly být relevantní. Od roku 2007 byla výuka s překryvem ročníků pro všechny berlínské základní školy závazná, nicméně pro velký odpor učitelstva byly připuštěny časově omezené výjimky. O konkrétním zavedení tohoto způsobu výuky měla rozhodovat školská konference.⁸⁷

Zavedení výuky s překryvem ročníků v trojtřídní základní škole v Charlottenburgu může posloužit jako modelový příklad zavádění tohoto způsobu výuky na mnohých berlínských školách: při hlasování v kolegiu bylo z 25 členek 22 proti zavedení této výuky, pro hlasovaly jen 3 členky a ředitelka školy. Školská konference se nicméně usnesla ve prospěch zavedení, neboť k zákonnému většinovému poměru hlasů ve školské konferenci postačuje hlas ředitelky školy a 1 (!) učitele. Rodiče, kteří hlasovali pro, reforma nikterak nepostihla, protože jejich děti, jsoucích již na škole, se netýkala. Navíc postrádali jakékoli odborné kompetence k tomu, aby principiální otázky s reformou spojené dokázali posoudit. O obsahu reformy se nediskutovalo, neboť rodiče se buď prostě přiklonili na stranu ředitelky školy, či se jen svezli na vlně právě panující módy.

Poté co se tímto způsobem rozhodlo o zavedení reformy, byly od školního roku 2007/2008 nejprve sloučeny první a druhý ročník a žáci pak byli rozděleni do skupin tak, že v každé skupině byli žáci obou ročníků. Skupiny měly obvyklou velikost jedné třídy. Výuka probíhala zčásti odděleně ve stupních 1 a 2. Po roce a půl se ukázalo, že průměrný pokrok dětí byl podstatně menší než v běžné třídě, zato však příprava učitelů byla podstatně náročnější. Připojení třetího ročníku bylo odloženo, neboť další učitelé nebyli ochotni se do tohoto systému zapojit.

V praxi charlottenburské školy se objevovalo příliš mnoho nedostatků. Dítě základní školy, má-li jeho učení probíhat optimálně, má zapotřebí osobní vazby, a proto by nemělo mít víc než jednoho až dva učitele; protože však vzhledem k nutné diferenciaci docházelo v praxi této školy k neustálému přeskupování žáků, měly děti až sedm učitelů. Dítě základní školy by mělo mít jen *jednu* učebnu, na kterou si zvyklo a v níž se dobře cítí; avšak zde se vzhledem k průběžnému přeskupování žáků učebny neustále měnily. Děti, které jsou zdatnější, by měly pomáhat těm slabším a starší děti by měly pomáhat mladším. Schopné děti však přirozeně tíhnou spíše opět k těm schopným a nejsou příliš ochotné pomáhat těm slabším. Starší děti těm mladším spíše prozradily řešení úkolu, než aby se namáhaly jim je vysvětlovat. „Diferenciace“ dopadla nakonec v podstatě tak, že výuka němčiny a matematiky probíhala odděleně podle ročníků. Výukové skupiny se tak sice oproti tradičním třídám zmenšily, nicméně výuka se tím nezlepšila ani nezhoršila, jenom se vzhledem k malým skupinám prodražila. Děti, které po 2 letech experimentu začaly být opět vyučovány postaru, byly radostí celé pryč, že mají *zas jen jednoho* třídního učitele jako svého důvěrníka a *jen jednu* učebnu. Ve vědomostech však značně zaostávaly. Když se jich ptali na získané zkušenosti, stěžovaly si především na to, že všude bylo pořád plno neklidu.⁸⁸

Realisticky viděno, v samotném jádru experimentu výuky s překryvem ročníků tkví myšlenková chyba: již v běžném ročníku vedou totiž rozdíly v nadání a vývoji žáků k odstupňování jejich výkonnosti, takže každého dobrého učitele to odedávna nutilo diferencovat. Zatímco ti zdatní potřebují dostatečný přísun duchovní látky a požadavků kladených na jejich ducha, jež od nich odhánějí nudu, ti slabí potřebují cílevědomou individuální péči učitelovu a obzvláště pečlivé vedení a mnoho procvičování. Výukové skupiny s překryvem ročníků tyto nároky ještě vyhrocují. Tomuto způsobu výuky by se učinilo zadost jen tehdy, kdyby děti byly rozděleny do skupin podle svých schopností a vzhledem k nim byly také vyučovány. To však naráží na hranice, jež vytyčuje rozdílná duševní a tělesná zralost dětí. Psychický a sociální vývoj dětí probíhá harmoničtěji, jestliže se pohybují ve skupině vrstevníků.

V Berlíně byla zavedena výuka s překryvem ročníků, aniž bylo předem vyzkoušeno, zda reforma umožňuje takové nové způsoby diferenciaci, které tradiční

výuka nedovoluje. Minimální podmínkou pro výuku s překryvem ročníků byla možnost vždy precizně stanovit stávající schopnosti dětí a vzhledem k nim pak sestavovat výukové skupiny. S úžasem však shledáváme, že přátelé tohoto reformního způsobu výuky jsou zároveň nepřáteli precizního měření výkonů.

Berlínská reforma byla prosazena politiky a školskou správou proti vůli většiny učitelů. Názor odborníků nikoho nezajímal. Navíc pochybná reforma nebyla vybavena takovými personálními a věcnými předpoklady, které si sama logika této reformy žádala, a realitě vzdálená, málo kompetentní školská správa obvykle ponechala školy při jejím zavádění svému osudu. Obzvláště znevýhodnění touto reformou byli slabí a ve vývoji zaostávající žáci, neboť abychom si získali jejich stabilní důvěru a dokázali je motivovat, je potřeba zapojit je do bezpečí stabilního třídního kolektivu a poskytnout jim pevný a spolehlivý vztah k třídnímu učiteli s emocionální vazbou obzvláště naléhavá. Takový vztah je však v komplikované vztahové konstrukci reformní výuky s překryvem ročníků mnohem obtížnější zajistit.

V tradiční německé polodenní škole se obvykle vidí příčina znevýhodnění vrstev stranících se vzdělávání, protože dětem z těchto vrstev odpoledne chybějí podmínky a často i dohled a nejsou dostatečně vedeny k domácím úkolům a procvičování, a pokud si plní své domácí úkoly, nikdo na ně nedohlíží. Proto ve snaze zachovat rovnost šancí se domácí úkoly a odpolední procvičování začaly výrazně omezovat. Avšak ukázalo se, že tato cesta je slepou uličkou. Neboť vrstvy vzdělání bližší se i bez výzev školy starají o vědomosti a výsledky svých dětí a popřípadě vyvozují důsledky tím, že dítě změni školu. A tak rezignace na vydatné procvičování a pravidelné domácí úkoly postihuje zas jen děti z rodin stranících se vzdělání, neboť tito rodiče buď škole naivně důvěřují, anebo je jim lhostejná. Výsledkem je čím dál hlubší výkonnostní propast. Účinným protipůsobením by mohl být pečovatelský dohled nad odpoledními úkoly, při němž by dětem bylo poskytováno totéž vedení a procvičování, jehož se dostává dětem z rodin vzdělání bližších, a byla by jim projevována stejná náklonnost. Jen tak lze účinek rozdílného sociálního původu kompenzovat.

Avšak to se právě ve zmíněné škole v Charlottenburgu neděje. Odstraňovat nedostatky slabých dětí a dětí z rodin stranících se vzdělání totiž zaměstnanci

družiny nepovažují za svůj prvořadý úkol. Doba určená pro domácí úkoly je spíš vyhrazena výuce němčiny a matematiky ve třídách 1 a 2, vždy po 10 minutách. Obsahová a pedagogická vstřícnost tu zcela chybějí. Zbytek odpoledne je věnován jiným aktivitám. Na žádost družiny navíc učitelská konference rozhodla, že ve čtvrtek domácí úkoly zadávány nebudou. Neboť v pátek se jim většina učitelů beztak nevěnuje. Avšak právě ti rodiče, jejichž dětem by se měla věnovat zvláštní péče, spoléhají na to, že s návštěvou družiny je problém domácích úkolů vyřešen. Většina dětí však nyní dostává méně domácích úkolů než v době před zavedením družinové péče.

Výsledek je skličující: již před zavedením reformy děti na této škole stejně jako na většině berlínských škol na konci čtvrtého ročníku v němčině a matematice zaostávaly vzhledem k osnovám a ve srovnání se spolkovým průměrem průměrně o 1 rok a u velké části žáků bylo toto zaostávání ještě výraznější. Po zavedení reformy, pokud nedostatky výuky nebyly kompenzovány v rodině, se zaostávání dále prohloubilo.

Berlínská reforma spočívající v zavedení výuky s překryvem ročníků bude v současné podobě existující problémy dále vyostřovat. Cesta od hesel – učení napříč ročníky, celodenní péče o děti – k reformě s pedagogickou nadhodnotou je totiž daleká. Berlínské reformy jsou klasičtým příkladem toho, jak s více zdroji lze méně dosáhnout. Jdou cestou starolevičáckého rovnostářství, v němž se nároky tak dlouho snižují, až je dokážou splnit i ti nejslabší. To však jen zvyšuje odstup mezi dětmi z rodin stranících se vzdělání a rodin vzdělání blízkých. Neboť rodiny dbající na vzdělání – zejména v Berlíně – starost o úspěch svých dětí nepřenechávají školám.

CO MŮŽEME DĚLAT?

V zemích s úspěšným vzdělávacím systémem, například ve Finsku, se proti očekávatelným deficitům něco dělá již velmi záhy. Pokud se u dítěte zpozorují snížené kognitivní schopnosti, které mohou vést až k ohrožení jeho dispozic se učit, věnuje se mu hned od začátku speciální péče. Právě tak se cílevědomě bojuje se sníženým výkonem v stěžejních kompetencích. Tyto přístupy jsou

vedle homogenity obyvatelstva jedním z důvodů, proč mají Finsko a Korea tak málo žáků v nejnižších výkonnostních stupních.

V Německu je naproti tomu příliš často špatnou tradicí, že se zásadními deficity ve čtení, psaní a počítání se nebojuje včas a dostatečně energicky. Nedostatky v těchto základních předmětech pak infikují i ostatní školní výkony. Žáci jsou demotivováni, kvůli závažným mezerám ve vědomostech nedrží krok s ostatními a vyrůstají z nich politováníhodná stvoření, která ani po 10 a více školních letech nevládnou těmi základními schopnostmi, které jsou nepostradatelné pro výkon jakéhokoli povolání. Po ukončení školní dráhy lze tuto mládež jen stěží navést na správnou cestu. Ať už ukončí či neukončí hlavní školu, budou proplovat množstvím systémů státní podpory bez jakéhokoli zmínky hodného pokroku a bez reálné vyhlídky na možnost se vyučit. V tomto systému, který ročně stojí 2,5 miliardy eur, jsou „odstaveny“ stovky tisíc mladých. Vylepšuje to statistiky, neboť tito mladí nejsou vedeni jako nezaměstnaní; ve skutečnosti se tu však ukrývají předčasní trosečníci vzdělávacích kariér. Ať nejrůznější odpovědné subjekty prokážou sebevíc kompetence a vynaloží sebevíc úsilí,⁸⁹ bude nakonec vše marné, neboť vše se děje v systému, který je nemocný, který vyvíjí snahu naučit sedmnáctiletého tomu, co bylo opomenuto naučit sedmileté dítě.

Jeden obzvláště typický případ ztroskotání na vzdělávací dráze popsal týdeník *Spiegel*: „Je mu teprve 24 let, avšak už ztratil přehled o vlastním životě. Je to už 9 let, co Denis B. z Hamburku dokončil hlavní školu, toto je jisté. Co následovalo pak, se mu už příliš nevybavuje. „Možnost řádně se vyučit jsem nenašel, a tak jsem si vybral školu pro přípravu na povolání,⁹⁰ říká. U zkoušek ale propadl a pendloval mezi řadou systémů státní podpory. Tu mu nabídli nějaký praktický kurz, tu se učil psát žádosti, a mezi tím byl povětšinou nezaměstnaný. O mladíka se staralo a pečovalo množství pedagogů a sociálních pracovníků. Do učení ho nikde nevzali a práci nenašel.“ Nepodařilo se mu získat u Autonomních dílen mládeže v Hamburku výuční list jako mechanik elektronik, stane se z něj v pětadvacátém roce jeho života příjemce podpory Hartz IV. Časově to do sebe pěkně zapadá, neboť s dovršením 25 let nárok na zvláštní podpůrná opatření končí.⁹¹

K podobným kariérám především vůbec nesmí docházet. Pro toho, kdo v průběhu povinné školní docházky nezískal potřebnou základní kvalifikaci pro učební obor, je z principu nejlepším řešením výchova v rámci pracovního trhu, který ho donutí k tomu, aby se o své živobytí sám postaral. Řada socializačních deficitů a motivačních problémů se tlakem okolností rozplyne. Navíc vzhledem ke klesajícímu počtu absolventů povinné školní docházky není už dnes v učebních oborech obecný nedostatek míst. Kdo chce a je schopen se vyučit, ten se na učební obor dostane, dokonce i v Berlíně, kde je tak vysoká nezaměstnanost.⁹² To však také znamená, že tuto mládež nebudeme obepínat komfortní sítí sociálního zabezpečení, ale vystavíme ji tvrdým nárokům, jež na ni budou klást starosti o živobytí. Mládež, která opustila systém povinné školní docházky a je schopná výdělečné činnosti, by také neměla mít nepřímo, jako součást rodiny v nouzi, nárok na čerpání dávek základního zabezpečení, pokud některou ze škol není připravována k výkonu povolání.

V koaliční smlouvě CDU/CSU a FDP pro sedmnácté legislativní období jsou pasáže týkající se politiky vzdělávání a speciálně podpory rozvoje jazykových kompetencí, péče o děti a předškolní výchovy disproporcionálně rozsáhlé – a to navzdory tomu, že tato politika nespadá do kompetencí spolkové vlády.⁹³ Stále vzrůstající podíl vrstev stranících se vzdělávání a podíl muslimských migrantů mezi dětmi je zjevně i na spolkové úrovni podnětem k větším obavám, než se chce přiznat. K tomu přistupuje poznatek, že nápadně častou bezdětností u žen s akademickým vzděláním lze vysvětlit i nedostatečnou nabídkou státní péče o děti.

Kolik emocí vězí ve všech těchto otázkách, ukázala stávka v jeslích a školkách v létě 2009.⁹⁴ Šlo přitom rovněž o kvalitu vzdělávání vychovatelek, přičemž se hlasitě žádalo, aby k povolání vychovatele bylo třeba vysokoškolské vzdělání. Tím by bylo dosaženo vrcholu logiky postavené na hlavu, jejíž zvrácenost odhalí následující nadsázka: vychovatelky s akademickým vzděláním nebudou mít děti, popřípadě budou mít jen jedno dítě, neboť se zřeknou vlastního, pravděpodobně inteligentního potomstva, aby se mohly věnovat předškolní výchově dětí z dolních vrstev německého obyvatelstva a z migrantního prostředí vrstev stranících se vzdělávání, které v průměru nemají ani intelektuální, ani sociální potenciál srovnatelný s tím potenciálem, který

by mohly mít jejich vlastní děti. Má toto být budoucností Vzdělané republiky Německo?

Pro budoucnost německé společnosti je důležité, aby dorůstající generace, početně čím dál víc řídnoucí, byly alespoň dostatečně intelektuálně vybaveny, aby byly náležitě socializovány a orientovány na podávání výkonu, neboť trvalost německého společenského modelu bude jinak ohrožena. Zda budoucí generace budou tímto potenciálem vybaveny, záleží v první řadě na tom, z jakých společenských vrstev povstanou. Stále výraznější přesuny porodnosti do dolních vrstev a mezi muslimské přistěhovalce je proto nikoli řešením, nýbrž narůstajícím problémem.

Velká váha, která je v politických a veřejných diskusích od jisté doby kladena na předškolní výchovu, se zdá naznačovat, že tento problém, nelze-li jej skutečně vyřešit, má být alespoň držen v mezích zvladatelnosti. Ve spořádaných občanských poměrech lze však předškolní výchovu zajisté bez obav svěřit rodičům a rodinám. Zde jde nanejvýš o státní nabídku péče o děti, která by matkám dovolila realizovat své představy o vlastní výdělečné činnosti.

Otázka, jak ovlivnit sociologickou strukturu porodnosti v Německu směrem k vyššímu podílu středních a horních vrstev, je ve vztahu k vzdělávání metaotázkou, s níž se budu podrobněji vyrovnávat v kapitole 8. Vzdělávací politice nezbyde nic jiného, než vzít strukturu porodnosti takovou, jaká je, a snažit se vytěžit z ní, co se dá.

Nejdůležitějším aspektem státního angažmá v předškolní výchově je vytvořit v jeslích, školkách a družinách takové socializační a podnětuplné prostředí, které v mnoha rodinách stranících se vzdělávání schází; těmto dětem je třeba nabídnout optimální možnosti vývoje nezávisle na jejich rodinném prostředí. Tato nabídka by měla sahát od socializace chování přes péči o výuku jazyka až k tréninku v oněch dovednostech, jež si předškolák za normálních podmínek osvojí v rodině: malování, modelování, zacházení s tužkou a nůžkami a mnohé jiné. Otevřenou otázkou zůstává, do jaké míry lze původ dětí z rodin stranících se vzdělávání a náležejících k dolním vrstvám takto kompenzovat.

Principiálně viděno, je jakékoli vzdělávání především soukromou záležitostí, a sice v tom smyslu, že obsahy tohoto vzdělávání je třeba transportovat do individuální hlavy, v níž pak podle inteligence a již přítomných obsahů vyvolávají

zcela rozdílné účinky. Potud je nabytí určitého vzdělání vždy soukromá událost. Také jeho zprostředkování má dokonce ve veřejném školství vždy zčásti privátní ráz, jenž se však žák od žáka proměňuje: pokud například dítě mimo školu hodně čte nebo doma řeší více úkolů, než kolik jich má zadáno, pak obohacuje veřejné školství soukromou nadhodnotou. Čím je dítě nadanější a čím jsou rodinná péče a motivace silnější, tím větší je v kterémkoli věku dítěte jeho soukromý podíl na vzdělávacím procesu. U vysoce nadaných dětí může pak dojít až k tomu extrému, že ani kvalitní veřejná škola neobstojí vůči vzdělávacím nárokům dítěte, jestliže jeho duševní rozpětí přesahuje rámec pravidelného školního provozu, který je nutně normovaný.⁹⁵

Veřejný vzdělávací systém má poskytovat všem stejné vzdělávací šance, ale činit tak s rozdílnou kvalitou. Pokud se prosazuje mnoho soukromých alternativ, propagátoři rovnosti šancí se obávají o kvalitu veškerého vzdělávání, neboť vrstvy blízké vzdělávání by těmto soukromým alternativám mohli dát přednost. To by pak ale odporovalo snaze co nejdelším společným učením podporovat méně nadané žáky či žáky z vrstev stranících se vzdělávání.⁹⁶ Avšak důsledkem tohoto modelu nakonec může být to, že děti z rodin vzdělávání bližších budou ve svých vzdělávacích šancích znevýhodněny, aby děti z rodin stranících se vzdělávání společným učením s dětmi z rodin vzdělávání blízkých získaly lepší šance se vzdělávat. Ve smyslu sociálního řízení společnosti může jít dokonce o dobrý záměr. Jenže nefunguje: podle německého práva mají soukromé školy nárok na státní dotace, které se přibližují výši podpory škol státních, pokud jsou přístupné všem a podmínky pro přijetí na školu nejsou materiálně diskriminační, například pro vysoké školné.

Soukromé školy si mohou vybírat. Proto v nich obzvlášť slabé či problémové žáky prakticky nenajdeme, pravidlem jsou tu naopak spíše děti pocházející z rodin blízkých vzdělávání. Soukromé školy se stávají tím atraktivnější, čím víc se státní politika pokouší usměrňovat přístup na gymnázium podle egalitářských představ či přesměrovávat proudy žáků do nové jednotné školy.

Výhody, které soukromé školy v této společenské konstelaci poskytují, mají objektivní povahu:

- Nadaní tu najdou více podnětů a podpory.
- Všichni žáci profitují z nepřítomnosti těch obzvlášť slabých či problémových.

- Rodiče jsou vesměs angažovanější a kooperativnější a vedou děti k lepšímu vztahu ke škole.
- Učitelé jsou obvykle snaživější a v průměru lépe vzděláni.
- Výkonnostní profily žáků a pedagogické profily učitelů jsou přehlednější.

Není divu, že soukromé školy jsou trnem v oku státního školství.

Stoupající zátěž veřejného školství způsobená stále heterogennějším žactvem, ale také nejrůznějšími reformními snahami způsobuje, že pro vzdělané střední vrstvy se soukromé školy stávají stále atraktivnější.⁹⁷ V současné době je v Německu navštěvuje téměř 8 procent všech žáků pod 17 let.⁹⁸ Mezi soukromými školami jsou i takzvané „nalejvárný“, v nichž jsou drezírováni k maturitě i prostáči a lenoši mezi dítkami středních a horních vrstev, ale také taková zařízení, která poskytují motivaci a podporu špičkovým talentům obklopeným žáky stejného duševního obzoru.⁹⁹ Soukromé školy vzdělaným vrstvám umožňují v krajním případě kdykoli se vymanit ze státního vzdělávacího systému, pokud nadaným dětem neposkytuje dostatek motivace a podpory. Z prostředí soukromých škol, ve srovnání se školami státními příznivějšího profitují ale pochopitelně i děti průměrně nadané.

Příliš rovnostářské snahy státní vzdělávací politiky tedy narážejí na přirozenou hranici, jestliže stále rostoucí počet stabilních a nadaných dětí se ze státního školství vytrácí. Alespoň státní gymnázia, stále větší měrou však i základní školy se budou muset vystavit konkurenci škol soukromých, což podpoří kontinuální proces hledání a optimalizace, který každý vzdělávací systém potřebuje.

V optimálním vzdělávacím systému, který každého podporuje a vystavuje nárokům přiměřeně jeho schopnostem, je na dolním konci – s IQ 80 – úspěchem již to, když žák na konci své školní kariéry umí jakžtakž číst a ovládá všechny čtyři základní početní úkony. Naopak na horním konci – s IQ 140 – je dobře možné, že ve fyzice budou probírány základy kvantové mechaniky a vedle toho bude nabízen kurz hebrejštiny.

Ani v tom nejlepším vzdělávacím systému se vrozená nerovnost lidí vzdělávacím nezmenší, nýbrž spíše jím bude akcentována. Z funkčního hlediska – ve smyslu optimálního příspěvku vzdělávacího systému k fungování hospodářství a celé společnosti – jsou důležité tři věci:

1. Socializace ve smyslu demokratické a občanské společnosti, podpora sociálních kompetencí a osobní stability.
2. Náležitě zprostředkování základní kvalifikace ve čtení a počítání co největšímu počtu dětí jako předpoklad pro to, aby se mohly vyučit.
3. Podpora a využívání všech duševních potenciálů.

Jak soudí Remo H. Largo, je nicméně otázkou, zda v západních průmyslových státech lze ještě vůbec duševní potenciál povznést:

„Je možné, že jsme se již ocitli blíže k oné nepřekonatelné horní hranici vzdělanostního potenciálu, než jsme si ochotni připustit. Zlepšení lze ještě dosáhnout u dětí ze sociálně znevýhodněných vrstev, sotva ale u dětí z vrstev středních a horních. Vzdělanostní potenciál určité společnosti, jímž rozumím veškeré schopnosti, jimiž daná společnost disponuje, je předem dán. Nelze jej libovolně rozhojňovat, lze ho pouze optimálně využívat. Mám za to, že západoevropská společnost ve srovnání s rozvojovými zeměmi svůj potenciál již z velké části vyčerpala.“¹⁰⁰

Na vzdělávací systém jsou dnes a denně kladeny nové požadavky, je zvěstována nová pravda nebo je slyšet nářek nad dalším deficitem. Může tomu být stěžejí jinak, neboť všichni průběžně znovuobjevujeme roli vzdělávání z hlediska té či oné jeho vlastnosti – jako rodiče, sociologové, psychologové, reformátoři, utopisté, zlepšovatelé světa, politici. Vnitřní rozpory vznášených požadavků pak napříč společenskými vrstvami a skupinami trápí každého z nás. Postupně se vnímání deficitů mění, mění se populace žáků a mění se priority společenského konsenzu, pokud ho vůbec lze dosáhnout.

Na druhé straně se nachází v důsledku demografických proměn postupně stárnoucí učitelstvo – převážně ve veřejné službě –, které se pokouší dělat to, čemu se naučilo před 20–30 lety za studia a krátce po něm v zaškolovací praxi. Části tohoto učitelstva se uchylují – když už je toho moc – do vnitřní emigrace nebo je postihují choroby – což je lidské a přirozené.

Kloubem mezi politikou a společností na jedné straně a školami na straně druhé je šestnáct zemských školských správ, které své úkoly plní v různé kvalitě

a s různými prioritami, ale v úhrnu jsou ještě pomalejší než „normální“ správní instituce. Dříve než jedna reformní vlna dosáhne do všech škol a pronikne do všech zúčastněných hlav, žene se už většinou druhá.

Nade vším trůní Konference ministerstva školství. Ta se dohodla, že výsledky testů PISA se už napříště nebudou zveřejňovat podle jednotlivých spolkových zemí, neboť při interpretaci a objasňování rozdílů ve výsledcích docházelo k mnoha nedorozuměním a nesvárům (což objasňuje ducha tohoto grémia). Přitom mohutné trendy – rostoucí podíl dětí migrantů, rostoucí podíl dětí z německé dolní vrstvy, silný příliv do soukromých škol – způsobují ještě více divergence a ještě výraznější rozptyl výsledků. Otevřeně na tyto trendy poukázat by bylo zajisté žádoucí.

Současně ve společnosti roste nervozita, neboť demografická past stále více ozřejmuje nutnost, aby se mládeži, jejíž počet se stále snižuje, dostalo co nejlepšího vzdělání, neboť ona to bude, kdo se musí postarat o budoucí špičkovou pozici německého hospodářství a německé vědy a také o obživu oněch 35 procent německého obyvatelstva, jež budoucnost zastihne v důchodovém věku.

Je proto naprosto pochopitelné, že volání po centralizaci kompetencí ve vzdělávacím systému sílí. K tomu však v Německu nedojde, přineslo by to ostatně nová nebezpečí: jakkoli uzpůsobený módní trend či politická priorita, jež budou nabídnuty jako reforma, avšak příliš pozdě se vyjeví jako mylné či škodlivé, postihnou celou republiku. Existují přece země – třeba USA nebo Anglie –, které docela dobře žijí s heterogenním školským systémem. Důležité jsou koneckonců dvě věci, v nichž je třeba dosáhnout konsenzu:

1. stupně školní dráhy a jejich trvání;
2. základní suma vědomostí a kompetencí, již mají žáci v určitém úseku školní dráhy obsáhnout; s tím souvisí potřeba konsenzu o základní strukturu učebních plánů a o vzdělávacích standardech, jež je třeba uplatňovat.¹⁰¹

Konsenzus o těchto základních principech musí stimulovat Konference ministerstva školství, jež toho je v zásadě schopna.

Konsenzus v tom, o jaké základní kompetence je třeba usilovat, je předpokladem a zároveň vhodnou bází pro to, aby se jednotlivým spolkovým zemím a v jejich rámci různým státním i soukromým školám ponechala rozsáhlá volnost v uplatňování cest a metod vedoucích k tomuto cíli. Výsledky je však třeba

centrálně měřit a musejí být celorepublikově srovnatelné. Testovací procesy v rámci mezinárodních srovnávacích měření PISA a TIMSS a také v rámci amerického SAT¹⁰² ukazují, že pro takové testy existují spolehlivé metody. Americký SAT byl vyvinut již ve čtyřicátých letech 20. století a měl ve zcela heterogenním americkém školství umožnit jednotné měření výkonů. Jeho výsledky slouží jako předvýběr pro přijetí na americké *colleges* a univerzity. Odpor k systematickému srovnávání výsledků v Německu vždy byl a je veliký. Reprezentativně vychází od mnoha politiků zaměřených na vzdělávání a z velké části učitelstva. Německý šéf programu PISA Eckhard Klieme k tomu poznamenává:

„V naší trojstudii DESI, první národní výsledkové studii, jsme konstatovali, že pouze třetina žáků hlavní školy dosáhla cíle vyžadovaného osnovami. Že tomu tak může být, předtím nikoho nenapadlo – jednoduše se předpokládalo, že cíle je zpravidla dosaženo [...]. I dnes stejně jako dříve se setkáváme s tímto rozšířeným postojem: když nálada ladí, čili když radost z učení a angažovanost jsou značné, jsme spokojeni. Angažovanost a sociální orientace žáků mají nad kognitivními schopnostmi navrch. To je bohužel leitmotivem diskuse o vzdělávací politice v Německu.“¹⁰³

Pokusení nastavit při konkrétním testování standardy tak, aby v nejnižších kompetenčních stupních neuvízlo příliš mnoho žáků, je veliké. Pedagog Olaf Köller následujícím výrokem mnohé vyzrazuje: „Mnohdy musíme konstatovat, že nároky stanovené experty jsou příliš vysoké, neboť vzhledem k nim by mnoho žáků a žáků dosáhlo jen nejnižších kompetenčních stupňů [...] existuje tedy vícero testování a testy jsou upravovány, aby odpovídaly rovněž politickým požadavkům.“¹⁰⁴ Nároky se tedy očividně tak dlouho snižují, až je kvóta ztroskotanců mezi testovanými žáky akceptabilní. Jaký div, že mnozí z těch, kteří ukončí hlavní školu, nemají předpoklady se vyučit, ačkoli standardy této školy zjevně splňují.

Na tomto pozadí můj návrh zcela jistě narazí na velký odpor, avšak podle mne není jiné alternativy: v každé škole a v každé třídě budou žáci na konci školního roku celorepublikovým jednotným způsobem testováni ze čtení

a z matematiky. Tyto výsledky budou za dodržení podmínek na ochranu dat zveřejněny. Bude zajištěno, aby testy nebyly zmanipulovány. Součástí tohoto zajištění bude to, že testy *nebudou* zadávat učitelé, kteří v dané třídě daný předmět vyučují.

Aby bylo možno provést srovnání výkonů, budou výkonnostní testy doplněny anonymními testy inteligence, neboť principiálně má být zjišťováno, zda se v rámci dané třídy podařilo využít jejího intelektuálního potenciálu. V každé škole bude navíc vzhledem k původu žáků stanoven socioekonomický index, který bude průběžně aktualizován. Tento index, který má sloužit také k porovnávání výsledků různých škol, by měl být rovněž zveřejněn.

Chceme-li poskytnout svobodu ve volbě metod, je jasně vymezená a pravidelná kontrola výsledků rozhodujícím předpokladem. Pokud některá škola aplikující metodu výuky s překryvem ročníků či některou jinou z metod, jež jsou právě pokládány za obzvláště moderní, ve výkonnostních testech uspěje, tím lépe. Pokud některé školy s ohledem na socioekonomické vlivy dopadnou lépe či hůře než jiné, bude třeba se s tím vyrovnat. Lepší školy se stanou atraktivnější, po těch horších klesne poptávka; nehledě na to, jde-li o školy státní či soukromé. Jisté je, že každoroční srovnávání výsledků bude školství stimulovat k větší dynamice.

Z hlediska finančních dotací musí stát měřit stejným metrem školy státní i soukromé. Státním školám budou postupně udělovány ony administrativní svobody, které jsou typické pro školy soukromé, zejména právo vybírat si učitele, vytvářet své vlastní organizační struktury a spravovat věcné prostředky. Takový přechod k větší svobodě musí být zaváděn postupně s ohledem na jednotlivé školy. Minimálním předpokladem k tomu je kompetentní vedení školy nakloněné těmto požadavkům.

Rizika takového systému tkvějí v rostoucí segregaci žactva vzhledem k jeho výkonnosti, potažmo jeho sociálnímu původu. Této segregaci nebude možno zcela zabránit – už dnes existuje –, lze ji ale omezit tím, že všem školám včetně soukromých bude předepsána jistá minimální kvóta promísení žáků podle původu. Rizika zvýšené tendence k segregaci je třeba poměřovat výhodami všeobecného zvýšení výkonnosti díky vytvořené transparentnosti výsledků a tím podnícené konkurenci. Jestliže se skutečně v řadě státních škol koncentrují

méně zdatní žáci, pak tyto školy dostanou šanci této skupině žactva a jejím zvláštním potřebám věnovat zvláštní péči. Žáci na těchto školách nebudou vzhledem ke své budoucnosti znevýhodněni tehdy, jestliže budou srovnatelné výsledky srovnatelně vyhodnocovány. V tomto případě bude totiž šance dostat se na navazující školu nebo do učení záviset výhradně na výsledcích, jež prokáže test, nikoli na jménu školy.