

Víceletá gymnázia mohou být pro rodiče vhodné individuální řešení. Jsou však systémový problém, říká Hřebecký

24.4.2025 - Patricie Martinů | EDUin

Analýza víceletých gymnázií v Auditu vyvolala u veřejnosti různé reakce. Někteří ji vnímají jako hodnotově zatíženou nebo neobjektivní. Dá se připustit, že ji lze interpretovat různě v závislosti na individuálních zkušenostech?

Rodičům vždy říkám, že mají plné právo dát dítě na víceleté gymnázium, pokud jim to přijde lepší. Není to trestné ani ostudné – ostuda je, že stát tento systém provozuje. Mnoho rodičů ví, že tento model je systémově špatně, ale pro jejich dítě výhodný, a proto se ho snaží využít. A to je pochopitelné.

Tato analýza je ale vytvořena z pohledu vzdělávací politiky, která se zabývá školstvím na úrovni celého státu a celé společnosti. Problém je, že většina lidí ji vztahuje jen na sebe a své děti, a pak mají pocit, že jim tím něco vyčítáme. To jsou dvě různé roviny, které se často míjejí. Ano, může se stát, že někdo má dítě na víceletém gymnáziu, které bylo na základní škole šikanované, a tak hledal nejlepší řešení a rozhodl se pro gymnázium, kde se situace zlepšila. To ale neznamená, že víceletá gymnázia jsou automatickou záchranou pro všechny děti a že na všech základních školách dochází k šikaně. A i kdyby to v některých individuálních případech platilo, je skutečně v zájmu celé společnosti, aby takto exkluzivní systém fungoval? Participuje na něm jen deset procent dětí. Zbytek se do tohoto systému nedostane, což má negativní dopady – oslabuje se kvalita druhého stupně základních škol, na víceletých gymnáziích se vytváří tlak na výkon a v důsledku toho se zhoršuje i duševní zdraví dětí.

Když se tedy bavíme o prospěšnosti víceletých gymnázií, musíme si říct: mluvíme o prospěchu jednotlivce, nebo celého systému? Dlouhodobě víme, že víceletá gymnázia nepřinášejí vyšší přidanou hodnotu, že spíše rozdělují společnost podle socioekonomického statusu, než aby byla skutečně výběrová podle studijního nadání. A to je podloženo daty, není to jen otázka hodnotového nastavení.

Jak ale lze kvantifikovat přidanou hodnotu a kvalitu vzdělávání? Není to složité, protože do toho vstupuje mnoho faktorů, nejen socioekonomický status? A neměla by se do hodnocení promítnout i subjektivní rovina – tedy jak se dítě ve škole cítí?

Ano, kvantifikace kvality je složitá, ale určité indikátory máme. Existují jednotné metody, které používá Česká školní inspekce jak pro základní, tak pro střední školy. Samozřejmě můžeme zpochybňovat metodiku, že má určité nedokonalosti, ale pokud inspekce hodnotí všechny školy stejnou metodou a ve výroční zprávě například uvede, že se u nás meziročně zhoršila individualizace žáků na gymnáziích o 15 %, tak jsou to data získaná na základě kvalitativních pozorování zkušených inspektorů, bývalých učitelů s praxí, kteří jsou metodicky centrálně školeni. To je jeden možný indikátor.

Jaký je další indikátor?

Dalším indikátorem, i když s určitými limity, mohou být standardizované testy. Pokud zadáme stejný test žákům základních škol i víceletých gymnázií jak na vstupu, tak na výstupu, můžeme sledovat, jak se během té doby posunuli. Ano, studenti na gymnáziích dosáhnou v absolutních číslech lepších výsledků než žáci na základkách. Ale pokud měříme přidanou hodnotu, tedy jak moc se dané dítě posunulo oproti své výchozí úrovni, zjistíme, že tyto posuny jsou celkově výraznější na základních

školách.

Metodologie byla částečně zpochybněna i z toho hlediska, že žáci na základních školách mohli být v době zkoumání analýzy CLoSE (*zkoumající přidanou hodnotu základních škol a víceletých gymnázií, pozn. red.*) více připravováni na přijímací zkoušky než jejich vrstevníci na víceletých gymnáziích. Nicméně analýza CLoSE vznikla v roce 2017, tedy v době, kdy ještě neprobíhala tak intenzivní příprava na jednotné přijímačky jako dnes. Jak tedy tuto metodologickou otázku vnímáte? Pokud mluvíme o základních školách, tak rozhodně ne všichni žáci se připravují na přijímací zkoušky. Ne všichni totiž na gymnázia přecházejí, navíc ne všichni deváťáci skládají přijímačky. Vlastně 30 % dětí, které jdou na učiliště, žádné přijímačky dělat nemusí a už dopředu ví, že se na ně nemusí připravovat vůbec. Výzkum CLoSE je longitudinální studie a data byla nadále přidávána. Existují postupy, jak můžete například očistit výkon dětí od rozdílného socioekonomického statusu.

Vášně vzbudilo také slovo „tahoun“, které může působit tak, že dítě by táhlo celou třídu na vlastní úkor, bez toho, aby se pokrývalo i jeho potřeby. Pro rodiče může být frustrující, když je jejich dítě označeno za tahouna, protože to může působit, jako by mělo „zachraňovat“ celou třídu. Ano, to slovo je do jisté míry nešťastné. Používá se, protože mu lidé rozumějí, ale v praxi to znamená i uznání studijních schopností dítěte – v podstatě ocenění. Někdo si pod tím představí dítě, které je systémem využíváno, ale ve skutečnosti to jen potvrzuje, že má na víc. To je pro rodiče pozitivní zpráva.

Ostatní státy „tahouny“ ze základních škol neodstraňují, protože vědí, že smíšené prostředí prospívá všem – nejen slabším žákům, ale i těm nadaným. Vedle vzdělávání je totiž škola i o socializaci. Na základce může být nadané dítě jednička nebo dvojka ve třídě, ale na víceletém gymnáziu se jeho postavení snadno stane průměrným, což mu lídrovské schopnosti nerozvine. Na základní škole se naopak naučí vést ostatní.

Určitě je pravda, že heterogenní prostředí rozvíjí sociální inteligenci. Ale co když se nadané dítě necítí na základní škole dobře právě kvůli sociálním aspektům a nechce vést? Naopak se může mezi spolužáky cítit nepříjaté, a pak se cítí psychicky lépe mezi těmi, kteří ho víc chápou. Třídní kolektiv na základní škole je vlastně zmenšeným modelem celé společnosti. Na rozdíl od víceletého gymnázia, které je uměle vytvořeným prostředím složeným převážně z elitních dětí z elitních rodin. Samozřejmě to neplatí absolutně, ale pořád je to mnohem užší výběr než základní škola. Logicky pak děti z těchto kolektivů mívají nižší sociální kompetence, i když v dospělosti budou žít ve stejném městě jako lidé z ostatních sociálních vrstev. Aby spolu lidé v jedné obci dokázali fungovat, je výhodné, když si na sebe pamatují už ze školy, protože spolu kdysi seděli v lavici, i když mají naprosto odlišné sociální postavení, finanční situaci nebo životní zkušenosti. To je hodnota, kterou jednotlivý rodič při rozhodování o vzdělání svého dítěte nemusí vnímat, ale pro celou společnost má obrovský význam. A právě proto je úhel pohledu na úrovni státu tak důležitý.

Současná generace je ale mnohem citlivější, nemůže pro ně být společenský nekomfort až příliš velký? Vždyť výskyt psychických poruch u dětí výrazně roste.

Podle jakého klíče bychom měli právo poskytovat speciální péči jen dětem, které se dostanou na víceleté gymnázium? Pokud připustíme, že taková péče je důležitá, pak by na ni měl mít nárok každý žák, nejen ti vybraní. Proto chceme změnit i druhý stupeň základní školy tak, aby dokázal co nejvíce individualizovat výuku a přizpůsobit se potřebám každého dítěte. Samozřejmě nikdy nepůjde pokrýt úplně všechny individuální požadavky, ale cílem by mělo být co největší přizpůsobení každému jednotlivci.

Dobře, je to menšinová potřeba, ale pořád to je nezanedbatelné procento dětí.

Ano, proto se těmto dětem věnujeme, ale nesmíme zapomínat na těch zbývajících devadesát procent. Je to nejen otázka jejich menšinového zastoupení, ale také toho, jakou moc tato skupina ve

společnosti má. Těchto deset procent žáků má ve skutečnosti obrovský vliv, protože na víceletá gymnázia chodí děti elity společnosti. Samozřejmě ne všichni rodiče elit volí víceletá gymnázia. Někteří věří v hodnotu běžného vzdělávacího prostředí a chtějí, aby jejich děti vyrůstaly mezi různorodými vrstevníky, motivovaly se k výkonům, ale zároveň měly „normální“ kamarády a žily běžný život. Nemá ale smysl si namlouvat, že je takových většina. Mezi elitami převládají děti na víceletých gymnáziích, pokud tedy nejsou rovnou v zahraničních školách.

Principiálně má každé dítě právo na individuální péči. Pokud bychom se ale zaměřili jen na inkluzi „shora“ a „zdola“, mohli by být opomenuti ti „středoví“, tedy děti bez výrazných specifických potřeb. Hrozí, že učitelé budou věnovat pozornost hlavně těm okrajovým skupinám – nadaným a těm s diagnózami – a polovina třídy, která spadá do „průměru“, zůstane bez adekvátní podpory.

Ano, každý má nárok na pomoc, ale nadané děti mají trochu jiné potřeby. Nejsou oficiálně zařazeny mezi děti se speciálními potřebami, a přesto si s nimi učitelé na základních školách často nevědí rady – ať už kvůli nedostatku času, nebo proto, že v inkluzivnějším prostředí s nimi nemohou pracovat tak individuálně.

Z položené otázky jakoby vyplývalo, že předpokládáme automaticky, že učitelé na víceletých gymnáziích s nadanými dětmi umějí pracovat lépe. Data to bohužel nepotvrzují, o tom je mimochodem naše druhá letošní analýza Auditů vzdělávání.

Mimořádně nadané děti mají náročnější potřeby než ostatní. Pro pedagoga je často větší výzvou pracovat s takovým žákem než s dítětem, které má diagnostikovanou nějakou poruchu učení. Základní škola by měla prostřednictvím školního poradenského pracoviště pokrýt ale potřeby všech dětí – mimořádně nadaný žák potřebuje podporu shora, dítě s dysfunkcí jiným směrem, autistické dítě zase jinak a třeba i běžný žák s duševními obtížemi má své specifické potřeby. Každé dítě dnes čelí nějakému problému, a proto je nutné zajistit co nejkomplexnější podporu.

Problém je, že nadané děti v systému chybí – ne proto, že by tam nebyly, ale protože nejsou diagnostikovány. Takže je ve školách sice máme, ale nevíme o nich a nedostávají tak odpovídající péči. Na druhou stranu ani gymnázia nejsou primárně určena pro nadané děti – jsou pro žáky s vyšším studijním potenciálem. Skutečně mimořádně nadané děti se tam často vůbec nedostanou, protože čím více talentu mají v jedné oblasti, tím více mohou mít oslabení jinde. Například mimořádně nadané dítě s poruchou autistického spektra se často nedokáže dobře socializovat. Nebo žák s extrémním talentem na matematiku nemusí uspět v přijímacích testech kvůli slabé češtině. Současné nastavení přijímacího řízení tedy nejlépe vyhovuje spíše průměru než skutečně výjimečným dětem.

Jak tedy nejefektivněji pečovat o potřeby všech žáků?

Nejefektivnější přístup by byl posílit podpůrné pedagogické pozice, protože základní školy budou potřebovat více speciálních a sociálních pedagogů, psychologů, asistentů a výchovných poradců, jelikož budou vzdělávat širší spektrum žáků, včetně těch nadaných. Zároveň je nutné zvýšit kvalitu výuky podle doporučení České školní inspekce, která navrhuje konkrétní kroky ke zkvalitnění vzdělávání. Řešením by mohlo být i slučování nenaplněných tříd nebo škol, aby se vytvořily silnější kolektivy a lépe využily kapacity učitelů.

Je důležité, aby učitel uměl diagnostikovat potřeby všech žáků, přičemž by měl mít možnost opřít se o odborníky, jako jsou psychologové, speciální pedagogové nebo výchovní poradci. Díky tomu bude schopen přizpůsobit výuku tak, aby každý žák dostal odpovídající výzvu a metody, které mu vyhovují. To je samozřejmě náročnější úkol než dříve, protože dnes učitelé pracují v ještě heterogennějším prostředí, než tomu bylo například v 80. letech, kdy speciální školy odčerpávaly mnoho dětí se specifickými potřebami. Hodně s tím v budoucnu budou pomáhat výukové aplikace, které se díky umělé inteligenci dokáží adaptovat přesně na úroveň pokročilosti daného dítěte, a držet ho tak v

neustálé, ovšem zvládnutelné, výzvě.

Častý argument zastánců víceletých gymnázií zní: „Souhlasíme s jejich omezením, až zlepšíte kvalitu druhého stupně.“ Jenže hlavním důvodem, proč se kvalita druhého stupně snižuje, jsou právě víceletá gymnázia. Pokud tedy chceme zlepšit základní školy, musíme současně omezit víceletá gymnázia, aby si školy ponechaly více nadaných žáků.

Nemůže se stát, že když se víceletá gymnázia omezí, rodiče začnou hledat alternativy – soukromé školy, domácí vzdělávání?

Pokud budeme omezovat víceletá gymnázia, musíme zároveň zabránit vnější diferenciaci základních škol, vzniku dalších selektivních forem vzdělávání. Jinak bychom problém jen přesunuli jinam.

Takový vývoj by mohl být ve výsledku ještě horší než současná situace s víceletými gymnázii, která jsou alespoň veřejná. Výsledek by byl, že kvalitní vzdělání by bylo čím dál víc podmíněné sociálním kapitálem a majetkovými poměry. To není cesta, kterou bychom se měli vydat.

Ale rodiny, které na to mají ekonomicky, k tomu přistupují z pocitu, že běžná škola speciální potřeby jejich dětí nenaplní.

Mnozí rodiče se soustředí na vzdělávací potřeby dětí ve smyslu kognitivního rozvoje, například výuky jazyků. Často si však neuvědomují význam socializace – pokud dítě nemá každodenní socializační zkušenost s vrstevníky, přichází o klíčovou část svého rozvoje.

Cílem by proto mělo být, aby každá škola byla co nejkomplexnější a poskytovala vzdělání na podobné úrovni. Měli bychom cíleně vyrovnávat kvalitu mezi školami, posilovat ty, které jsou na tom hůře, například prostřednictvím indexového financování (*čím má škola vyšší počet znevýhodněných žáků, tím vyšší míru financování obdrží, pozn. red.*) nebo rozvojových programů. Aby rodiče nemuseli řešit, zda je lepší základní škola A, nebo B, protože v obou dostane jejich dítě stejně kvalitní vzdělání.

Máme i běžné školy, které nejsou alternativní, nemají speciální zaměření, a přesto poskytují kvalitní vzdělání. Základní školy musejí reagovat na širší spektrum žáků a přizpůsobovat se jejich různým potřebám. Naproti tomu gymnázia výběrem homogennější skupiny nemusí rozvíjet tolik pedagogických strategií, přetrvávají zde zastaralé metody, frontální výuka a minimum podpůrných mechanismů v prevenci školního neúspěchu. Když žák selže, řešením bývá jeho návrat na základní školu, místo aby gymnázium hledalo cesty, jak mu pomoci uspět. Naproti tomu základní školy pracují s dětmi na různých úrovních a učitelé se díky tomu stávají zkušenějšími a pedagogicky zdatnějšími.

Skutečná kvalita školy se nepozná podle toho, že si vybere nejlepší žáky a pak si připíše zásluhy za jejich úspěch. Dobrý ukazatel kvality je přidaná hodnota – jak moc škola rozvine žáky bez ohledu na jejich vstupní úroveň. Druhým kritériem je prevence školního neúspěchu – jak škola pomáhá dětem překonávat překážky, udržovat jejich motivaci a sebeúctu. Třetím klíčovým faktorem je duševní zdraví žáků. Tohle jsou atributy skutečné pedagogické kvality. A ty se zvenčí poznávají jen velmi těžko.

Nové RVP dávají školám větší volnost v určování počtu hodin. Nebude pro ně ale o to složitější najít správný model výuky? Neexistuje žádný univerzální návod, jak zajistit, aby každé dítě uspělo. Jak tedy školám pomoci se zvyšováním kvality vzdělávání?

Hodnocení kvality škol je složitá a vysoce odborná otázka, na kterou stát nemá jednoznačnou odpověď. Neexistují přesně definované standardy pro pedagogy ani pro ředitele škol. Strategické dokumenty nepopisují, co konkrétně znamená dobře učit nebo dobře řídit školu.

Jediným existujícím etalonem je Model kvalitní školy od České školní inspekce. Tento dokument, široce akceptovaný odbornou veřejností, obsahuje hodnotící kritéria, která definují referenční úroveň kvalitní výuky a vedení školy. Každý typ školy má v tomto materiálu stanovená kritéria, která

popisují, jak má dobře fungovat.

Mimo to jsme však odkázáni na subjektivní dojmy a individuální představy o tom, co znamená „dobrá škola“. Každý si pod tímto pojmem představuje něco jiného. Při práci se zřizovateli často vidím, jak se jejich vnímání kvality škol liší. Když mají uvést požadavky na svou školu, jejich kritéria bývají velmi různorodá. Například starostové menších obcí hodnotí školy podle toho, jak se zapojují do komunitního života. Oceňují, když škola organizuje akce jako rozsvěcení vánočního stromu nebo veřejná vystoupení žáků. Z jejich pohledu je logické, že když obec školu financuje, měla by být viditelně přínosná pro místní komunitu. Jiní lidé vnímají jako znak kvality účast školy v olympiádách a soutěžích. To však často není ukazatelem skutečné pedagogické práce – úspěch v soutěžích může být spíše výsledkem rodinného zázemí žáků než práce učitelů.

Aby bylo hodnocení škol co nejobektivnější, má smysl se opírat o systém ČŠI, která pracuje s konkrétními hodnotícími kritérii a má v ruce nástroj, který umožňuje hodnotit školy férově a systematicky. Tento model je tedy podle mě dobrým směrem pro budoucnost hodnocení škol. Chtělo by ho to však doplnit podobně široce přijímaným standardem učitelů, ředitelů a postupně i dalších pedagogických pozic.

Co když ale školy nespolupracují s ČŠI tak intenzivně, jak by bylo potřeba, a nevyužívají její výsledky tak moc, jak by mohly?

Školy mají povinnost spolupracovat s Českou školní inspekcí. Nicméně v praxi je to stále více o jejich vlastní iniciativě a ochotě se nad výstupy inspekce zamýšlet. Klíčovou roli zde hraje ředitel školy – nejen jeho časové možnosti, ale také jeho lídrovské schopnosti a ochota svoji školu zlepšovat.

Inspekce stále více přebírá metodickou roli a nabízí školám podporu, například prostřednictvím projektu Kompas, který zahrnuje školy vyžadující podporu. Ale i když je tato pomoc nabídnuta, je na řediteli, zda ji aktivně využije. Záleží tedy na tom, jak moc chce ředitel na rozvoji své školy pracovat a do jaké míry je otevřen spolupráci s inspekcí.

Neměli bychom proto pro zlepšení kvality škol více posilovat roli ČŠI? I takové kritické hlasy se nyní objevují.

Pokud by byla inspekce všemocná a každý druhý ředitel by po inspekční návštěvě skončil, problém školství by to nevyřešilo – ředitelů je už teď nedostatek, natož dobrých. I kdyby byl okamžitě nahrazen dokonalým supermanažerem, škola se přes noc nezlepší. Změny ve vzdělávání jsou dlouhodobé a okamžitý efekt na kvalitu výuky je minimální. Mnozí kritici ČŠI si ani neuvědomují, jak se její role mění. Ředitelé, kteří zažili inspekci v posledních letech, si pochvalují, že poprvé měli pocit skutečné metodické podpory namísto pouhé kontroly. Inspekce se stále více zaměřuje na rozhovor o práci školy a na hledání cest ke zlepšení.

Je to však stále jenom nabídka pomoci, kterou škola nemusí přijmout? Jak se aktuálně vyvíjí systém kontrolních inspekci na školách, aby byly efektivnější pro jejich zlepšování?

Pokud inspekce zjistí, že škola nefunguje dobře, ukládá opatření k nápravě a vrací se kontrolovat jejich splnění. Výsledky kontrol dá jasně najevo jak řediteli, tak zřizovateli. Ten dostane signál, že by měl situaci řešit, například vypsáním nového konkurzu na ředitele, pokud se blíží konec funkčního období.

V minulosti se diskutovalo o zavedení takzvaných superintendentů – expertů, kteří by se specializovali na podporu krizové školy. Byla i úvaha, zda by mohli spadat pod inspekci, což se tehdy ukázalo jako problematické. Přesto by jejich role mohla být klíčová. Představovali by jakýsi „nouzový výsadek“ do škol, kde situace opravdu hoří, a mohli by přímo pomáhat ředitelům najít cestu ke zlepšení.

Aktuálně probíhá novela, která by měla inspekci dát silnější pravomoci a zavést diferencovaný přístup ke kontrolám. Místo jednotného intervalu šesti let se školy rozdělí do tří skupin. Slabší školy budou kontrolovány častěji, každé tři roky, zatímco průměrné školy zůstanou na šesti letech a ty nejlepší budou mít interval prodloužený na devět let. Tento systém umožní cílenější podporu školám, které ji nejvíce potřebují.

Zároveň by školy s horšími výsledky měly získat nabídku metodické pomoci, například prostřednictvím mentorů z NPI, kteří jim pomohou se školní reformou a zlepšením kvality výuky. Na druhou stranu je ale devítiletý inspekční cyklus u nejlépe hodnocených škol spíše kompromis než optimální stav, v podstatě to bude znamenat, že žák nemusí inspektora za svoji školní docházku téměř vůbec potkat.

<https://www.eduin.cz/clanky/vicleta-gymnazia-mohou-byt-pro-rodice-vhodne-individualni-reseni-jsou-vsak-systemovy-problem-rika-hrebecky>