

*podmíněnosti*, ve vztahu k edukačním procesům předmětem intenzivních výzkumů, ostrých polemik a diskusí - pedagogických, psychologických, sociologických i politických. Byly iniciovány zejména vynikajícími pracemi dvou amerických badatelů, **Arthura Jensena** a **Christophera Jenkse**, jejichž názory zde stručně představíme.

## Teorie deficitu a edukační procesy

Profesor A. Jensen působí na *Ústavu lidského učení (Institute of Human Learning)* univerzity v Berkeley v Kalifornii. Je autorem několika knih (Jensen, 1981 aj.) a řady článků v odborných časopisech, v nichž argumentoval tzv. **teorií deficitu**. Přiznáčný je název nejznámější Jensonovy práce: „*Kam až můžeme zvyšovat IQ a vzdělávací výsledky?*“ (*How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*; Jensen, 1969)

### Oč jde v teorii deficitu?

Na základě měření inteligence u různých skupin subjektů dospěl Jensen k tvrzení, že velká část intelektových schopností jedince je vrozená, a tudíž že na intelektový rozvoj žáka nemá školní vzdělávání tak významný vliv, jak předpokládá pedagogická teorie. Různými měřeními a komparacemi (zvláště inteligence u pokrevně příbuzných subjektů) vypočetl, že asi 82 % *variability skóreů IQ je určováno genetikou*.

Jensen dále argumentoval, že tato *genetická zdůvislost inteligence je odlišná u sociálních a rasových skupin populace*: Některé děti (v USA především černošské) přicházejí na svět s „méně hodnotným“ typem inteligence, tj. jsou geneticky (dědičně) deficitní. Jensen totiž rozlišil dvě úrovně intelektových schopností lidí: *úroveň (1)*, tj. intelektové schopnosti spočívající především ve schopnostech memorování a asociování myšlenek, a *úroveň (2)*, tj. „schopnost volného vytváření pojmů“, abstraktního myšlení atd. Přitom obě úrovně jsou v hierarchickém vztahu, tj. nižší *úroveň (1)* je předpokladem vyšší *úrovně (2)*. Sociální a rasové rozdíly v inteligenci se týkají podle Jensena právě vyšší *úrovně (2)*. Zatímco *úroveň (1)* je všem lidem více méně společná, *úroveň (2)* se v populaci vyskytuje a vyvíjí odlišně v některých jejích skupinách.

Na základě těchto genetických rozdílů vysvětloval Jensen příčiny vzdělávacích nedostatků a nižšího prospěchu u dětí z tzv. *nižších sociálních úrovní*.

2 Termín „nižší sociální úroveň“ odporováá skupinám populace označovaným v amerických sociálních vědách jako „*lower class*“ a „*working class*“. V sociální stratifikaci (rozvrstvení) jde o skupiny lidí vyznačující se určitými charakteristikami ekonomickými (nízké příjmy), profesními (ne-kvalifikovaní nebo omezené kvalifikovaní pracovníci), edukačními (základní vzdělání, event. nedokončené), statusovými (nízká sociální prestiž) aj. - U nás není termín „nižší sociální úroveň“ běžně uplatňován, ačkoli v odpovídající skupina populace zjevně existuje a ve vztahu k edukačním procesům má specifické postavení.

*Teď IQ ani školní prospěch nelze zvyšovat podle přání pedagogů, neboť jsou z biologicky zakotvená omezení, která nelze učním překonat.*

Zde je nutno zdůraznit jednu zásadní věc: Jensen a jeho následovníci nejsou ve svých teoriích zaměřeni negativně vůči určitým etnickým skupinám a bylo by nesprávné je z něčeho takového obviňovat. Právě naopak - Jensen byl veden snahou pomoci dětem z určitých minoritních populací tím, že se věchal jejich deficitů, koriguje se, a tím je jim umožněn přístup k vyššímu vzdělávání. K diagnóze deficitů považoval Jensen za nejvhodnější aplikaci testů. Píše o tom:

*„Použití testů je až dosud nejlepší záruka toho, že jedinci z nižšího sociálního prostředí dostanou spravedlivou příležitost v procedurách výběru studiu. Širší uplatňování testů ve školách, spojené s moudrým poradenstvím by mohlo skutečně zvýšit počet kandidátů z ekonomicky znevýhodněných prostředí pro studium v kolejiích. Nadané děti z chudých rodin mohou být mnohem přesněji rozpoznány na základě testů než od rodičů či učitelů. Takže testy schopností, řádně aplikované, mohou zajišťovat práva osob z minoritních skupin“ (Jensen, 1969, s. 260)*

Později se Jensen v knize *Upřímný rozhovor o mentálních testech (Straight Talk About Mental Tests, 1981)* obrátil k širší veřejnosti a na základě četných vlastních a jiných výzkumů přesvědčivě doložil:

- V celonárodním (tj. americkém) průměru existují mezi skupinou běločků a skupinou černochů rozdíly v inteligenci, a to asi v rozsahu 15 bodů IQ. Zatímco bělošský průměr IQ = 100, černošský průměr IQ = 85.
- Obdobné rozdíly byly prokázány mezi sociálními skupinami. Naopak i prokázaly se tyto rozdíly mezi muži a ženami.

Nálezy a názory A. Jensena vyvolaly (a dodnes vzbuzují) obrovskou reakci vědeckých kruhů i v široké veřejnosti. Část amerických, ale i evropských psychologů a školských politiků Jensonovy názory podpořila. Nejvýznamněji pro uznávání britský psycholog německého původu **Hans Eysenck**, který v roce 1971 knihu *Dílka IQ: Rasa, inteligence a vzdělávání (The IQ Argument Race, Intelligence and Education, Eysenck, 1971)*, v níž Jensonovu teorii, s některými korekcemi, v podstatě podpořil. Zdůrazňoval přitom nutnost respektovat lidská práva:

*„Lidské bytosti mají lidská práva, a to nezávisle na své inteligenci, takže slábnost, že černoši vykazují určitý stupeň genetické inferiority ... neznamená, to má mít důsledky pro jejich segregované vzdělávání.“ (Eysenck, 1971, s. 1)*

Jak silná byla reakce některých skupin veřejnosti na tuto teorii, dokládá, když Jensen a Eysenck přijeli v roce 1976 do Austrálie, kde měli proslovit přednášky na univerzitě v Melbourne, bylo jim to demonstrováno radikálních s

dentů znemožněno. Část veřejného mínění byla negativně zaměřena proti Jensenově teorii deficitu a její autor byl obviňován z rasové zaujatosti.

Přitom jde nikoliv o to, zda Jensova a Eysenckova teorie je „rasistická“ (samozřejmě že není), nýbrž o prokázání vědecké hypotézy mající důležitou implikaci pro praxi: **Bud skutečně existují inteligenci a jiné difference mezi lidmi - a vzdělávání tomu musí být přizpůsobeno, nebo tyto rozdíly neexistují, a pak mohou být všichni vzdělávání stejným způsobem.** Jensonovu teorii významně podpořil jiný badatel - Anthony Flew - svou knihou *Sociologie rovnosti a vzdělávání: Filozofické eseje obhajující romantistickou diferenci (Sociology, Equality, and Education: Philosophical Essays in Defense of A Variety of Differences, 1976)*.

Britský pedagogický psycholog Fontana (1997) uvádí naopak řadu argumentů proti etnické podminěnosti inteligence, např.

- nemanželské děti, jejichž otci byli černošští vojáci sloužící po druhé světové válce v Německu, se svým IQ neliší od nemanželských dětí, jejichž otci byli bělošští vojáci;
- černé americké děti, které do prvního roku svého věku byly adoptovány bílými rodiči s nadprůměrným příjmem a vzděláním, skórují o více než 15 bodů IQ výše než černé děti vychovávané svými biologickými rodiči;
- černí Američané byli ve své zemi tradičně znevýhodněni; rozdíly v IQ mezi nimi a americkými bělochy jsou přibližně stejné jako rozdíly mezi strádajícími a privilegiovanými rasovými společenstvími v jiných zemích, třeba v Indii aj.

a uzavírá (Fontana, 1997, s. 125) tím, že „*neexistuje přesvědčivý základ pro domněnku, že mezi černou a bílou rasou (a také mezi jinými rasami) existují genetické rozdíly v inteligenci*“.

Celou věc ještě komplikuje fakt, že v poslední době se antropologický výzkum (viz např. Beneš, 1994) rozhodně kloní k názoru, že pojem lidské rasy je nadále vědecky neudržitelny; variabilita lidské populace je taková, že každý pokus vytvořit jednoznačné rozřazení lidí podle biologických znaků je marný a po metodické stránce zavádějící. Nepopírá se tedy existence rozdílů mezi lidmi a jejich skupinami, jen se říká, že není možno žádným způsobem jednoznačně a s univerzální platností tyto skupiny vymezit.

V praxi vzdělávání (předešlým v USA a v jiných multietnických zemích) vedla reakce na teorie typu Jensonovy až k extrémní tzv. **pozitivní diskriminaci**. Ve snaze respektovat práva minorit v přístupu k vyššímu vzdělávání se uplatňovala opatření, podle nichž při výběru mezi uchazeči se stejnými schopnostmi musí být dávána přednost jedincům z rasových, etnických či jiných menšin. Protože to v některých případech vedlo naopak k diskriminaci lidí z majoritních skupin (např. bělochů vůči černochům apod.), od následného uplatňování pozitivní diskriminace se ve školství ustupuje.

Problematika dědičnosti inteligence není dodnes vědecky vyřešena. Dva mezinárodně uznávaní pedagogové, John B. Biggs a Phillip J. Moore (1993), shodou okolností též z „protestující“ Austrálie, uvádějí ve vysokoškolské učebnici psychologie pro učitele o Jensenově teorii deficitu toto hodnocení:

„*Jake jsou relativní vlivy dědičnosti a prostředí na inteligenci? To je problém, který lze obtížně zodpovědět bez zaujatosti, protože je - více než kterýkoli jiný v psychologii - spojen s politickými a filozofickými teoriemi o rovnosti lidí, včetně rovnosti ras. Pokud přijmete názor o vlivu dědičnosti, ztotožníte se s určitým pohledem na společnost a vzdělávání; pokud uplatňujete názor o vlivu prostředí, přijímáte opačný pohled na jeho důsledky pro společnost a vzdělávání ... Dnes zkrátka patří rasový problém (tj. inteligence - pozn. J. P.) k těm problémům, které nemožňují společnou odpověď*“ (s. 157)

Vědecká kritika Jensonovy - Eysenckovy teorie deficitu se v USA a dalších zemích rozvinula mimo pedagogiku a psychologii i v jiných vědních oblastech (v sociologii, lingvistice aj.) a začala být označována jako teorie tzv. **kulturního a jazykového zaostávání, deprivace (cultural and linguistic deprivation)**. Zformovala se koncepce, která se snaží vysvětlovat vzdělávací neúspěšnost žáků z některých skupin populace tím, že tyto děti trpí ve svých rodinách kulturní deprivací, která je pak brzdou pro jejich školní vzdělávání.

Vytvořila se tu teorie interdisciplinární povahy, která zahrnuje osobnostní a sociální determinanty edukačních procesů. Tato teorie je dnes vysoce aktuální i pro českou vzdělávací soustavu. Podíváme se proto, jak se vše dále vyvíjelo. Nejdůležitější argumenty proti teorii kulturního a jazykového zaostávání dětí z nižších sociálních vrstev či etnických minorit podal americký vědec H. Ginsburg svou knihou *Mytus o zaostalém dítěti (The Myth of the Deprived Child, Ginsburg, 1972)*. Tato práce obsahuje kritické argumenty proti takovému používání inteligenčních testů, z jejichž výsledků se usuzuje na intelektovou deprivaci některých dětí. Ginsburg poukázal na neudržitelnost čtyř předpokladů („mýtů“) o měření inteligence:

- Předpoklad, že IQ-testy měří inteligenci jakožto komplexní mentální schopnost jedince.
- Předpoklad, že rozdíly v hodnotách IQ-testů odrážejí skutečné difference v inteligenci lidí.
- Předpoklad, že IQ-testy měří intelektovou kreativitu.
- Předpoklad, že IQ-testy měří vrozenou (dědičnou) schopnost, jež je relativně nezávislá na zkušenostech (učení).

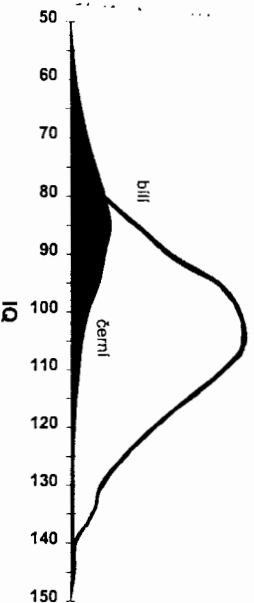
Ginsburg a jiní kritici teorie deficitu poukazují i na to, že horší výsledky dosažované v inteligenčních testech žáků z nižších sociálních vrstev nejsou odrazem jejich intelektového deficitu, nýbrž rozdílných podmínek **kognitivní socializace**.<sup>3</sup> *V důsledku toho jsou děti z nižších sociálních vrstev v nevy-*

### hodě při zacházení s formálními testy a formálními procedurami vůbec, protože ve svém sociokulturním prostředí se s nimi neshkávají.

Teorie deficitu byla silně kritizována také ze strany sociolinguistů (W. Labov a jiní), kteří argumentují, že nelze přisuzovat intelektový deficit některým dětem jen na základě „primitivnosti“ jejich jazyka. Horší výsledky dosahované v inteligenčních testech dětmi z nižších sociálních vrstev jsou podmiňeny nikoliv tím, že tyto děti jsou jazykově primitivní, nýbrž tím, že jejich jazykový kód je prostě odlišný od jazykového kódu formálních testů. - V souvislosti s tím se rozvinula rozsáhlá výzkumná oblast o determinovanosti edukačních procesů jazykovými faktory (Bernsteinova teorie) - viz podrobněji v části 4.2.

Závazná vědecká diskuse o teorii intelektového deficitu pokračuje dodnes. Naposledy téma oživila kniha harvardského psychologa Richarda J. Herrnsteina a politologa z MIT Charlese Murraye *Gaussova křivka s podtitulem Intelligence a třídní struktura v americké společnosti* (*The Bell Curve*, 1994), kde autoři upozorňují na závazné sociální důsledky faktu, že i nejnovější měření potvrzují, že *Afroameričané* (což je dnešní oficiální terminologie) mají v průměru nižší inteligenci než bílí Američané. Protože je relativně méně velmi inteligentních Afroameričanů než bílých Američanů a protože zároveň v americké populaci je absolutně méně černých Američanů, je v celé americké populaci celkově jen nepatrné množství černých Američanů schopných např. získat vyšší vzdělání. Pro toto různé programy pozitivní diskriminace ve skutečnosti těžce poškozují americkou společnost (obr. 4.1). Zájemce o následnou polemiku (kde padají na adresu obou vědců slova jako akademičti nacisté nebo rasistické zneužití empirického výzkumu) ji nalezneme snadno na Internetu např. prostřednictvím jmen protagonistů. Z této diskuse je v českém překladu dostupná práce známého biologa S. J. Goulda *Jak neměřit čloouška* (Gould, v tisku).

Obr. 4.1 Rozdělení IQ v americké populaci podle Herrnsteina a Murraye (relativní výška křivek je úměrná zastoupení obou skupin v populaci)



3 Termín „kognitivní socializace“ vyjadřuje to, že jedinec si v průběhu děství a celého života osvojuje lidské formy chování (sociální styk a komunikaci aj.) a současně s tím i sféru nejrůznějších poznatků o okolním světě vytvářejících lidské vědění. Na obsah a průběh kognitivní socializace mají výrazný vliv podněty toho sociokulturního prostředí, v němž dítě žije (Vágnerová, 1996).

Jiné nové empirické nálezy se zdají tuto teorii spíše zpochybňovat. Tak například skupina vědců z Kolumbijské univerzity v New Yorku, J. Brooks-Gunn, P. K. Klebanov, G. J. Duncan (1996), referuje o výsledcích výzkumu, v němž byly vyšetřovány vztahy mezi inteligencí dětí a jejich socioekonomickými a etnickými charakteristikami. V longitudinálním výzkumu bylo sledováno 483 dětí (bělošských a černošských) od narození do věku 5 let. Pomocí testů *Intelligence pro děti* předškolního věku (např. *WPPSI - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) se zjistilo, že rozdíly v inteligenci mezi etnickými odlišnými populacemi existují, ale jsou nejspíše způsobovány ekonomickými a sociokulturními podmínkami v rodinách dětí a odlišnými kulturními vzorci.

Argumentuje se také, že testy inteligence jsou připravovány pro bělošskou populaci, tím jsou „kulturně zkresleny“, a proto v nich děti z etnika Afroameričanů podávají nižší výkony. S tím je však v rozporu výše uvedený výsledek, opakovaně nezávisle potvrzený, že v testech inteligence i v didaktických testech děti z rodin imigrantů z asijských zemí, které mají také odlišnou kulturu, přesto dosahují dokonce vyšších výkonů než bělošské děti.

Ve vztahu k tomu píše A. Jensen (1981) o tzv. *egalditářském bludu* (*egalitarian fallacy*). Dopouštějí se ho ti, kdo předpokládají, že inteligenční testy měří pouze individuální rozdíly mezi lidmi, a neuznávají, že existují i inteligenční rozdíly mezi etnickými, rasovými i sociálními skupinami populace. - Samozřejmě se v této souvislosti vracuje „ožehavá“ otázka: *Jak je tomu s rozdíly v inteligenci v české populaci, např. mezi romským a jiným obyvatelstvem?* Spocívají např. vzdělávací potíže romských dětí jen v jejich sociálních, kulturních a jazykových odlišnostech - nebo zde hrají nějakou roli i inteligenční faktory? O tom se nelze ani hypoteticky dohadovat, protože u nás postrádáme empirická zjištění o této problematice.

Druhým nejvýznamnějším stimulem v teorii determinant edukacních procesů, s přímým vztahem k praxi školního vzdělávání, se stala kniha **Ch. Jenkse** *Nerovnost (Inequality, Jencks, 1975)*, s podtitulem *Přehodnocení vlivu rodiny a školního vzdělávání v Americe*.

Christopher Jencks, profesor sociologie a zakladatel *Výzkumného centra pro vzdělávací politiku* (*Center for Educational Policy Research*) na Harvardově univerzitě, porovnal a vyhodnotil v této knize velké množství výzkumných nálezů o vztahu mezi sociálním prostředím (rodinným, socioekonomickým a sociokulturním), inteligencí mladých lidí a rovností, resp. nerovností v přístupu ke vzdělávání. Proč však vyvolala tato kniha tak značný ohlas?

Celou záležitost je nutno vysvětlit v širším rámci vývoje vzdělávacích systémů na Západě. V průběhu 60. let se ve většině vyspělých zemí s tržní ekonomikou prosazovala tendence k vytváření jednotného vzdělávání, tj. na úrovni základní školy (tzv. *comprehensive school*), někde (např. ve Švédsku, mnohé státy USA) i na úrovni střední školy. Školská politika a část pedagogické teorie v těchto státech utvzovaly ve veřejnosti mínění, že prostřednictvím jednotné

školy se dospívá k skutečnému naplnění humanních, demokratických principů edkace, k rovnosti vzdělávacích šancí pro všechnu mládež.

Jencks narušil toto mínění svou provokující knihou o „nerovnosti“ v níž dospěl k závěru, že *běžně sdílené přesvědčení, že zavedení jednotné školy vytváří rovnou vzdělávací šance pro všechny děti, je mylné. Faktory sociálního prostředí (hlavně rodinného), individuálních rozdílů v inteligenci, rasové a ekonomického rozrůznění působí natolik silně, že vedou k diferencovaným výsledkům ve vzdělávání lidí.*

To jsou ovšem tvrzení, která mří do nejožehavější problematiky spjaté se školními edukačními procesy. Má, či nemá Jencks pravdu?

Vlastně již tři roky před publikováním Jencksovy knihy rozvířila hladinu pedagogického a veřejného mínění tzv. *Colemanova zpráva (Coleman Report)*. James Coleman, jenž je patrně nejvýznamnějším badatelem v USA v oblasti sociologie vzdělávání, vypracoval na žádost federálních úřadů ve Washingtonu rozsáhlý evaluační materiál s názvem *Rovnost vzdělávacích příležitostí (Equality of Educational Opportunity)*. Coleman et al., 1966). Byla to co do pokrytí populace asi nejrozsáhlejší výzkumná zpráva, jaká kdy byla do té doby vypracována: Coleman se spolupracovníky vyhodnotil data týkající se 600 000 žáků ze 4 000 škol, a to pokud jde o prospěch žáků v 1., 3., 6., 9. a 12. ročníku<sup>4</sup>. Hlavní závěr zprávy konstatoval, že *prospěch žáků je odlišný podle etnické příslušnosti*: Děti mexických Američanů, Indiánů a černých Američanů mají mnohem nižší prospěch než děti bělochů a Američanů asijského původu. Tyto rozdíly byly zjištěny ve všech sledovaných ročnících školy a ve vyšších ročnících se ještě zvětšují.

Coleman a jeho tým se pokusili tyto rozdíly vysvětlit. Zjistilo se, že nejvýznamnějším faktorem daných diferencí je sociální a vzdělanostní prostředí rodnin žáků. Druhým nejvýznamnějším faktorem je sociální struktura žáků určité školy. Z toho logicky vyplývalo, že pomocí žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí může přinášet školní vzdělávání tehdy, když žákovské populace budou integrovány, tj. když třídy budou složeny ze žáků z různých sociálních prostředí. To předpokládalo např. integraci černošských dětí z nižších sociálních vrstev do tříd bělošských dětí ze střední sociální vrstvy<sup>5</sup>.

4 Naprostá většina americké populace prochází v podstatě dvanaácti ročníky všeobecně vzdělávací školy zpravidla od 6 do 18 let. Tento systém bývá v odborné literatuře označován K-12 (rok mateřské školy - kindergarten - a 12 let formálně jednotné školy).

5 V tomto případě se projevuje složitá determinovanost edukace dalšími sociálními faktory. V mnoha zemích existuje silná vazba mezi socioekonomickým statutem a čtvrtí města, v níž bydli: existují rezidenční předměstské čtvrti vyšší a nižší střední třídy a vnitroměstská ghetto obyvaná imigranty. Školy v těchto oblastech odrážejí přirozené složení obyvatelstva a jsou jedním z největších sociálních problémů USA. Snaha o integrování vzdělávání vedla např. k systému, podle nějž části žáků (zejména Afroameričanů a Hispanoameričanů) z městských ghetto byla každodenně přivážena autobusy do státních škol v bohatých čtvrtích a části „bílých dětí“ z předměstských vilových čtvrtí měla každý den poutovat do škol v ghettoech (*busing*). Celý projekt má po nějakou dobu charakter sociálního inženýrství. Část bílých rodičů za této situace své děti raději posílá

Jencks tyto Colemanovy závěry zčásti potvrdil, zčásti revidoval. V podstatě ale ukázal, že *vliv školního vzdělávání na eliminaci nerovných vzdělávacích příležitostí není tak velký, jak předpokládal Coleman a jiní*. Největší pozornost a polemiky vyvolaly Jencksovy názory týkající se nerovnosti v *kognitivních dovednostech (inequality in cognitive skills)*. Kognitivními dovednostmi nazývá Jencks „schopnost manipulovat se slovy a čísly, zpracovávat informace, vytvářet logické inference atd.“ (s. 53) Jde tedy o ty intelektové předpoklady vzdělavatelnosti, které jsou reflektovány ve skórech výkonů dosahovaných subjekty v inteligenčních testech. Ukazuje se přitom řetěz souvislosti:

- Děti pocházející z nižších sociálních vrstev mají menší šance v přístupu k vyšším úrovním vzdělávání, neboť →
- tyto děti podávají v inteligenčních testech horší výkony, neboť →
- jejich kognitivní dovednosti zaostávají za (převážně kognitivními) požadavky formálního vzdělávání ve školách, neboť →
- sociální prostředí rodnin determinuje (nestimuluje) rozvoj kognitivních dovedností těchto dětí atd.

Ke všem těmto souvislostem existuje dnes ohromný počet empirických šetření. Stále nevyřešenou otázkou však zůstává: *Jsou rozdílné vzdělávací šance (způsobované či nějak související s rozdílnými kognitivními dovednostmi) kauzálně determinovány vlivem prostředí (převážně rodinného), nebo jsou především genetické povahy (tedy dědičné, vrozené)?*

Jencks se pokoušel tuto otázku zodpovědět na základě důkladného vyhodnocování desítek empirických výzkumů, zjišťujících korelační vztahy mezi rodninými dětmi, mezi sourozenci, mezi dvojčaty aj., a to zjištěných v různých sociálních prostředcích. Dospěl k tomu závěru o vztahu mezi genetickou a sociálně formovanou inteligencí: *„Náš nejlepší odhad je, že genotyp vysvětluje asi 45 % variance IQ, vliv prostředí asi 35 % a uzájemné působení genotypu a prostředí vysvětluje zbyvajících 20 %.“* (Jencks, 1975, s. 315) <sup>6</sup>

Má v tomto tvrzení pravdu? Na tuto otázku neposkytuje jednoznačnou odpověď ani současné vědecké poznání. Např. český odborník M. Nakonečný (1995) v knize *Psychologie osobnosti* o tomto problému píše: *„Také v oblasti inteligence se ovšem uvažuje vztah faktorů dědičnosti a prostředí (psychology), ale opět nejednoznačně, protože není bez problémů prokázat empiricky vlivu obou těchto faktorů.“* (s. 102)

do soukromých škol (neobyčejně drahých, protože bez jakéhokoli státního příspěvku), jiná část rodičů však považuje svůj souhlas s tímto systémem za svou občanskou povinnost a službu svých dětí celku společnosti (srov. např. Sadkerová and Sadker, 1991).

6 „Genotyp“ je soubor zděděných dispozic k psychickému a jinému rozvoji jedince, jeho „dědičná výbava“ zakódovaná ve formě genů získaných od rodičů. O genotypu viz podrobněji M. Vágnerová (1996, s. 3-12).

Stále tedy platí, co již Alan (1974) konstatoval kontradiktorně, že

- inteligence je „soubor duševních schopností a vlastností, které jsou nesporně ze značné části dědičné podstatné“, vliv dědičnosti na manifestovanou inteligenci lze odhadovat v rozsahu kolem 50 %,
- avšak při různých měřeních individuálních rozdílů inteligence není možno genetickou složku analyticky plně oddělit od účinků faktorů vnějšího prostředí: „nelze proto výsledky měření považovat za ukazatele vrozených rozdílů mezi jedinci“.

Na základě toho Alan uzavírá: **„Hlavním problémem zůstává proto i nadále oblast vlivu vnějších faktorů na schopnosti jedince a na jeho šance dosáhnout vyššího vzdělání ...“** (Alan, 1974, s. 56). To zřejmě nabývá nové aktuality v naší současné společnosti, ve které se příznaky zvyšující se sociální nerovnosti v české populaci začínají stále výrazněji projevovat i v oblasti vzdělávání (viz podrobněji níže v kap. 9).

Všechny tyto teorie, výzkumy a hypotézy jsou bezprostředně důležité pro pochopení edukčních procesů - a zejména jejich vstupních determinant - ve školním vzdělávání. I dnes se musí pedagogové cítit provokováni Jencksovými vývodů, že **„školní vzdělávání, i v nejdemokratičtějších uspořádání, má vcelku malý vliv na vyrovnávání rozdílů mezi lidmi**. Naopak - tvrdí Jencksová - současná škola působí selektivně tak, že tyto rozdíly ještě utvrzuje, což se pak projevuje v rozdílných vzdělávacích a životních dráhách jednotlivců, v jejich kulturních vzorcích, finančních příjmech aj.

Toto je záležitost, k níž se stále vedou ve světě četné diskuse. **Může, či nemůže školní vzdělávání podstatně přispívat k odstranění nerovnosti mezi lidmi?** Připustíme-li - s Jencksovou a jinými - že nemůže, jaké oprávnění na existenci má pak jednotné vzdělávání? Odtud se odvíjí dnes na Západě pochýbnosti a diskuse o jednotné škole (viz např. o diskusích v Německu týkajících se tzv. integrované jednotné školy - *in* Průcha, 1996b).

Vzhledem k aktuálnosti pro tvorbu naší vzdělávací politiky je dobré v tomto kontextu také promyslet budoucnost učňovských škol. Přes různé nivalizační tendence (polytechnizace gymnázií) u nás ani za komunistické vlády nebyl zlikvidován tradiční střeďevropský **duální systém**. Kdy vedle sebe existují dva typy středoškolské přípravy: studijněji orientovaná střední (všeoobecná nebo odborná) škola a střední učiliště. Někteří pedagogičtí odborníci (Young, 1995) tento systém kritizují tvrdíce, že s rozvojem technologie se práce stává stále složitější a stále méně zvládnutelná pouze prakticky orientovanou přípravou; pracovní síla v budoucnosti bude potřebovat teoretické pochopení principů používaných technologií, které lépe zajistí studijně orientovanou školu. Ale takovéto prohlášení neznamená fakt, že v populaci středních školáků jsou velké rozdíly vstupních edukčních determinant (viz například citované práce Švandy) a že systém nutí celý populační ročník (např. v USA) navštěvovat studijně orientovanou střední školu má na školy devastující účinky, neboť vede k učitelé i žáky ke „*spěchaní mini-málních požadavků*“ (Olsonová, 1997). Nemotivování a nenačání studentů stejně většinou

střední školu nedokončí a zůstávají nakonec bez jakékoli kvalifikace. Proto se i v USA stále hledají cesty, jak v rámci středního vzdělání realizovat nějakou obdobu učňovského školství.

Odborníci, kteří nesoouhlasí s Jencksovou koncepcí, používají argumentaci o tom, že celá záležitost vztahů mezi (1) *inteligencí subjektů*, (2) *sociálním prostředím subjektů* a (3) *jejich vzdělávací úspěšností* je vysvětlována metodologicky chybně:

Nelze totiž zakládat explanační vztahu na takovém hodnocení interindividuálních rozdílů v IQ či „*kognitivní vybavenosti*“, kdy se inteligence měří obvyklými inteligenčními testy, byť jsou jakkoli zdokonalené. Testy IQ (zejména ty, které testují verbální složku) jsou prostě uzpůsobeny pro určitou vrstvu lidí, kteří jsou navyklí na to, jak zacházet s formálním jazykem, s texty, s verbálně vyjádřenými algoritmy a procedurami apod. A naopak diskriminují ty jedince, kteří takové návyky a vybavenost nemají, protože to v jejich sociálním prostředí není součástí přirozené komunikace a interakce.

Takovýto přístup zastává např. **Leon Kamin** v knize *Věda a politika IQ (The Science and Politics of IQ, 1974 a další vydání)*. Jeho argumentace, ve shodě s mnoha jinými psychology a pedagogy v USA, směřuje ostře proti používání inteligenčních testů, pokud se na nich zakládá rozdělování lidí pro přijímání do určitých typů škol, při výběru pro určité profese aj. Současně Kamin kategoricky argumentuje i proti teorii o dědičnosti IQ. Hypotéza o dědičnosti intelektových schopností je prý založena „*na věře, že existují lidé, kteří jsou geneticky měněncenými oběhmi svých vlastních vrozených deficiť*“ (s. 2). To se týká (v USA) jedinců z ekonomicky chudších vrstev, některých skupin imigrantů, etnických menšin aj.

V důsledku toho (podle Kamina aj.) ti, kdo zdůrazňují dědičnost inteligence a selektivní používání inteligenčních testů, implikují, že **„školní vzdělávání a sociální vlivy prostředí mají nevýznamný vliv na rozvoj člověka, a tedy nemá smysl zdokonalovat princip jednotného vzdělávání za účelem rozvoje všech lidí bez rozdílu**“.

Na závěr diskuse této problematiky bychom mohli citovat výrok J. B. Watsona z jeho knihy *Behaviorismus (Behaviorism, Watson, 1930)*:

„*Dejte mi tučet nemluvně, poskytněte mi možnost je vychovávat a já vám zaručím, že uuběru-li náhodně kterékoli z nich, vzdělám je pro jakýkoli typ speciální profese - lékaře, právníka, umělce, obchodníka ... bez ohledu na jejich talent, sklony, rasu či na povoduň jejich rodičů*“ (s. 178).

Souhlasili byste, vážení čtenáři, s J. B. Watsonem, nebo spíše s Ch. Jencksem - při pohledu na současnou českou společnost a české školství? Než si odpovíte? Zformulujete, musíme vás varovat, že celá problematika edukčních procesů a jejich determinant je ještě komplikovanější, než se jeví z dosavadního výkladu. Pokusíme se to ukázat na následujících stránkách.