

Zlepšení školství a odpovědnosti ve Francii: malé změny, velká očekávání

Francouzský vzdělávací systém byl nedávno modernizován a pokouší se opustit model jednotné školy (*collège unique*) založený na rozšíření přístupu k sekundárnímu vzdělávání žákům z dělnické třídy předáváním a přizpůsobením všeobecných znalostí. To byla hlavní linie všech předcházejících vlád. Dnes se věci mění. Špatné výsledky francouzských žáků v šetření PISA potvrzují selhání žáků při zvládnutí základních způsobilostí, zvláště ve čtení. Počet nekvalifikovaných mladých lidí předčasně opouštějících školu se v systému, který udržuje vysoké a elitářské standardy znehodnocující výsledky žáků z imigrantského prostředí, zvyšuje. Francouzský školský systém jako instituce je v krizi, protože už není uznáván pro své ekonomické a sociální funkce – nezaměstnanost mládeže se zvyšuje a předávané znalosti a způsob vyučování ve třídě není přizpůsoben kultuře mladých lidí, nevyhovuje dokonce ani nadaným žákům.

Francie opožděně zjistila, že model jednotné školy selhal a že je třeba udělat zásadní změny ve správě, má-li Francie zlepšit výsledky žáků restrukturací vzdělávacího systému tak, jako se to podařilo např. ve Finsku nebo na Novém Zélandu. Problémem je, že francouzský systém je pevně zasazen v tradici, která od doby Francouzské revoluce ovlivňuje oddanost Francouzské republiky vůči školství a hájí názor, že rovné příležitosti a státní příslušnost jsou jeho klíčovými posláním přednějšími než blaho žáků nebo spolupráce s rodiči.

Centralismus, izomorfismus¹ a autokracie jsou hlavními příčinami oddalování pokusů o modernizaci. Centralizovaná hierarchická koncepce správy omezuje vývoj efektivnějšího horizontálního managementu. Standardizace školských předpisů a striktní aplikace pravidel a úředních instrukcí nutí školy k tomu, aby přijímaly stejné rozvojové plány bez ohledu na místní podmínky. Školy samy se považují za svatyně, které mají být chráněny před okolním světem a mít odstup od rodičů, sdružení a místních úřadů a ještě větší od podniků z obavy, aby neotevřely dveře občanské společnosti nebo soukromým zájmům.

Je obtížné zavádět změny do tohoto centralizovaného systému pomocí pák, které byly použity v jiných vzdělávacích systémech a doporučeny některými mezinárodními zprávami. V nich se tvrdí, že Francie je sice uznávána za úspěšnou demokratizaci svého vzdělávacího systému, udržuje však velké nerovnosti mezi školami ve srovnání s jinými zeměmi a školství neposkytuje žákům a rodinám kvalitní služby. Školská reforma měla připravit francouzské školy na globalizaci a na nová očekávání znalostní společnosti. I když jsou tyto změny relativně nesmělé, došlo k určitému pokroku. To ukazuje pozvolná transformace myšlení a praxe, která unikla mnohým pozorovatelům, je však nadějná pro ty, kdo se angažují v každodenní práci na inovacích a na zlepšení kvality veřejného školství. Francie se pokouší navrhnout svou vlastní „třetí

cestu“, a proto zlepšování škol a změny ve vyučovací praxi zůstávají velkým úkolem.

Společný základ znalostí a dovedností (*le socle commun de connaissances et de compétences*): nový základ pro vzdělávání

Vytvoření společného základu znalostí a dovedností je hlavním ustanovením školského zákona z roku 2005². Stanovuje, že žáci musí na konci povinné školní docházky ovládat základní znalosti a dovednosti z francouzštiny a matematiky. I když částečně kopíruje politiku *zpět k základům* (*back to basics*) zaváděnou v anglosaských zemích, není ve Francii obhajován jako ústup od modelu jednotné školy a politika zvyšování standardů, nýbrž jako prostředek ke zlepšení rovných příležitostí. Ve skutečnosti odpovídá převodu Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání, který byl přizpůsoben vysokou radou pro vzdělávání (*Le Haut conseil de l'éducation*): *učení jak se učit* bylo nahrazeno *rozvíjením humanistické kultury* (*la culture humaniste*) spojené s vyučováním dějepisu, zeměpisu a literatury, *mysl pro podnikání* byl nahrazen úkolem *vytvořit svůj projekt profesní orientace* (*construire son projet d'orientation*), a tím zvýšit svou samostatnost a tvořivost.

To přímo ovlivňuje způsob, jakým jsou společné základní znalosti a dovednosti uváděny ve skutečnost. Je posilována profesní etika učitelů – nad uvažováním o výsledcích vzdělávání stále převažuje zaměření na přenášení znalostí a obsah vyučování, což moc nepomáhá při přeměně vyučovací praxe. Je prohlubováno spojení mezi osvojováním znalostí a dovedností a individuálním poradenstvím pro žáky v různých klíčovém stadiích školního vzdělávání. Odborníci věnují zvláštní pozornost individuálním kariérním cestám žáků a tato vize převažuje nad alternativními zájmy o autentické učební situace a nad kognitivním myšlením žáků založeným na pokusu a omylu. Problém je ještě naléhavější kvůli disciplinárnímu pojetí vyučovacích předmětů mezi učiteli a normativní

roli inspekce. Navržená „brožurka dovedností“, která má učitele blíže seznámit se základními dovednostmi, se stala mechanistickým nástrojem pro hlášení známek žáků a je užívána spíše pro posuzování individuálních drah než pro podporu výsledků vzdělávání žáků. Vyučování by se mělo přeorientovat na výsledky vzdělávání a vyučovací strategie by měly být navrhovány týmy učitelů podle potenciálu žáků v různých stadiích vzdělávání. Avšak přemýšlení o tomto problému je neadekvátní stejně jako přístup k formativnímu hodnocení (které je často redukováno na známkování nebo na přibližné používání standardizovaných tabulek). Obecný základ znalostí a dovedností je tak druhem artefaktu, který potvrzuje některé sdílené a falešné domněnky učitelů a inspektorů, podle nichž už toho bylo hodně uděláno pro zlepšení výsledků žáků.

Monitorování francouzského vzdělávacího systému zaměřené na výkonost: cesta k inteligentní odpovědnosti za výsledky?

V 80. letech zavedla Francie moderní systém hodnocení pro monitorování kvality standardů svého školského systému. Přispěla k návrhu a ke zlepšování prvního mezinárodního výzkumu (vědomostí žáků) v matematice (*First International Mathematics Study – FIMS*) a francouzské ministerstvo školství pak zavedlo pravidelné celostátní hodnocení výsledků žáků a indikátory přidané hodnoty pro nižší střední školu (*collège*). Založení Ředitelství pro hodnocení a prognózy (*Direction de l'évaluation et de la prospective – DEP*) v roce 1986 bylo bezprecedentním úsilím o zlepšení statistických znalostí o vzdělávacím systému a vytváření *kultury hodnocení* mezi pedagogy. Pozdější zavedení základního zákona vztahujícího se k zákonům o financích (*loi organique relative aux lois de finances – LOLF*) zdůraznilo roli hodnocení a finanční odpovědnosti ve vzdělávání. Mechanismy finanční odpovědnosti však v místní školské politice a ve školách nejsou tak pevně zakotveny, protože v první fázi realizace se političtí činitelé více zabývali finančními a administrativními problémy než záležitostmi vzdělávání. Indikátory finanční odpovědnosti byly také navrženy podle centralizovaného postupu shora, aniž by se bral v úvahu místní kontext. V důsledku toho zvýšila realizace celostátního hodnocení napětí mezi vyučujícími, protože učitelé považovali celostátní hodnocení za špatně přizpůsobené jejich vyučovacím metodám a tomu, co mohli sami autenticky hodnotit ve třídách. Přesto však se život škol postupně transformuje tím, že mají smlouvy navázané na výkon a jejich rozpočtový rámec je revidován. Externí a interní hodnocení se rozvíjejí někdy na experimentálním základě a převážně jsou závislá na rozhodnutích každého místního školského úřadu, i když celostátní doporučení stále převažují.

Nejdůležitější změny se týkají role inspekce. Její hlavní úlohou je stále individuální hodnocení vyučovací praxe učitelů ve třídách, nyní však mají inspektoři podporovat zlepšování škol a provádět audity výkonu. I dříve existo-

valy různé druhy auditů: křížová inspekce (několik inspektorů z různých disciplín sdílelo svá hlediska) nebo audity, které inspektoři vykonávali na žádost ředitele školy. Nyní je však třeba systematizovat audity, kontrolovat, jak jsou realizovány smlouvy o výkonech, a hodnotit, jakého pokroku dosahují školy při zlepšování výsledků žáků. Hlavním problémem je, že mnozí inspektoři se nemohou zbavit návyku na hierarchickou kontrolu a nedokáží přijmout komplexnější postoje, zejména v primárním vzdělávání, kde má inspekce stále silné postavení. Inspekce také dává přednost oficiálním instrukcím a přístupu shora dolů při hodnocení blížícím diagnóze a nebere dostatečně v úvahu místní školský kontext. Tím nepomáhá školské obci, ani ředitelům škol v pochopení toho, co je při finanční odpovědnosti v sázce, a slovo *hodnocení* vyvolává zbytečný stres v učitelských sborech.

Zvažování interního hodnocení škol příliš nepokročilo. Skotské zkušenosti však svědčí o tom, že interní hodnocení zlepšuje objektivitu a důvěru zaměřením na místní kontext. Existující nástroje této metody nejsou používány. Každý ředitel školy musí diagnostikovat silné stránky a slabiny školy, kterou řídí, aby mohl vypracovat plán a definovat postupovou strategii podle smlouvy o výkonu podepsané s místním školským úřadem. Tuto diagnózu však učitelský sbor často nesdílí, nebo jen váhavě, a tím brzdí hodnocení školní situace. Na druhé straně školský zákon (*Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*) z roku 2005² ustanovil radu pro kurikulum a vyučování (*conseil pédagogique*), do níž má ředitel jmenovat zástupce učitelského sboru, kteří budou diskutovat o možném zlepšení školy. Rada příliš nepřispívá ke zlepšování vyučování, k usnadňování týmové práce nebo k definování vzdělávacích potřeb. Je to formální záležitost, která vyvolává kontroverzi mezi učiteli (prostřednictvím odborů). Učitelé tvrdí, že zpochybňuje jejich *vyučovací svobodu*. Mohla by však být správným místem pro vytvoření rámce komplexního sebehodnocení, mobilizovat pedagogickou obec a partnery škol a definovat kolektivní vizi ve střednědobé strategii. Proces sebehodnocení by mohl doplňovat externí audit prováděný inspekcí ve jménu *zpravodajské odpovědnosti*. Ministerstvo školství vytváří e-zdroje, které mají pomoci školám při určování silných a slabých stránek v různých oblastech: známkování, vyučovací plány, podpora, hodnocení, poradenství atd. Tento nástroj má být vyčerpávající, avšak příliš se blíží diagnóze a nezahrnuje současný proces a zpětnou vazbu, která by umožňovala učitelským sborům lépe rozdělit své síly pro zlepšení školy.

Inovace jako nástroj pro zlepšení školy: úkol profesního rozvoje učitelů

Další vzdělávání učitelů ve Francii zůstává relativně tradiční. Každoroční systémy vzdělávání vytváří místní školský úřad a účast učitelů je dobrovolná. Vzdělávání často neodpovídá praktickým potřebám učitelů. Konference

následovaná několika tematickými workshopy zůstává dominantní ke škodě jiných iniciativ, které by mohly dát prostor inovacím a kreativitě. V přednáškách a analýzách je málo sebereflexe, která slouží jako určité ospravedlnění praxe spojené s profesní etikou: vzdělávací přednášky někde vedou k námitkám a obviňování, zvláště je-li lektorem inspektor. Naopak výzkumným pracovníkům a učitelům učitelů se nelíbí, že jsou odsunuti ze své pozice expertů a mají si budovat jiný přístup založený na potřebách a zájmech lidí z praxe. Vzdělávací přednášky jsou dosti krátké a relativně volně spojené – kvůli nedostatečnému hodnocení nejsou skutečně zaměřeny na transformaci praxe a učební výsledky žáků. Výzkum však přinesl mnoho důkazů o pozitivním dopadu vzdělávacích přednášek pořádaných na úrovni škol na učitele a na učební výsledky žáků, zvláště, odpovídají-li profesním potřebám a je-li hodnocení začleněno do vzdělávacího procesu.

Navzdory těmto překážkám provedlo ministerstvo školství a jeho oddělení pro vědu a výzkum několik experimentů na podporu nové koncepce profesního rozvoje. Hlavní záměrem bylo poskytnout rozhodující podporu učitelům sborům a pomoci jim zkoumat a přenášet zjištění výzkumu do budování profesní kultury orientované na změny a zlepšení škol. Základem tohoto přístupu je sebehodnocení: ředitelé, inspektoři a učitelé učitelů jsou sdruženi tak, aby umožnili učitelům zkoumat vlastní praktickou činnost. Pomocí různých aktivit (brainstorming, Q-trídění³, mentální mapy atd.) se tzv. kritický přítel⁴ snaží transformovat kognitivní zastoupení a pomáhat odborníkům v rozvíjení jejich vlastních kritérií profesního rozvoje a sebehodnocení. Výsledky mezinárodního výzkumu potvrzují, že tento přístup vyžaduje čas. Změna praxe vyžaduje 3–4 roky i v případě, že je podporována a hodnocena. Úspěch závisí na vysvětlení nové praxe a na jejím zasazení do kontextu, jakož i na realizaci změn metodou pokusu a omylu ve školách i ve třídách.

Zlepšování škol spadá pod právo na experimentování tak, jak je to stanoveno ve školském zákoně z roku 2005² v článku 34. Ředitel školy a učitelský sbor smí použít část školního rozpočtu (vyučovacích hodin) k zahájení inovativních projektů schválených místními školskými úřady. Mnohé školy využily této příležitosti k transformaci celé vzdělávací organizace nebo její části, k usnadnění týmové práce, k diverzifikaci vyučovací praxe, k vytváření partnerství, k přepracování rozvrhů hodin. Inovativní školy uskutečnily některé vynikající projekty v oblasti vyučování základním dovednostem, spolupráce, hodnotících kritérií pro učení nebo ambiciózních kulturních a vědeckých programů. Přetrvávají však problémy při realizaci. Je také hodně iniciativ, které se nezaměřují na otázky vyučování ve třídě, a tudíž moc neovlivňují transformaci praxe. Některé pouze replikují předcházející iniciativy jako součást národních projektů, např. ve vyučování přírodním vědám, aniž by riskovaly nebo projevíly vlastní kreativitu.

Tyto inovace zůstávají v menšině a závisí na zájmu a podpoře místních politických činitelů.

Ministerstvo školství postupně vypracovává plán na podporu inovací na národní úrovni. Pod dohledem oddělení pro výzkum a vývoj byla založena data banka (*Expérimentèque*), jejímž úkolem je zachycovat všechny experimenty a inovace na národní úrovni. Banka je zdrojovým centrem pro týmy, které se chtějí zapojit do inovativních přístupů a mohou mít prospěch z podpory středisek výzkumu a vývoje na místní úrovni. Některé monitorovací nástroje pro inovace již byly navrženy (heuristické mapy, rámec sebehodnocení, vydavatelské řady pro inovace) tak, aby pomohly místním lidem při využívání těchto nástrojů a posílily podporu a hodnocení jejich akcí. Semináře pro profesionalizaci a národní konference o inovacích byly uspořádány v rámci realizace národní politiky v této oblasti. Oddělení výzkumu a vývoje vytvořilo webovou stránku RESPIRE⁵ tak, aby zapojilo odborné síť a umožnilo odborníkům vyměňovat si praktické a teoretické znalosti o inovacích a experimentech. Každý inovační tým si na místní úrovni může vybudovat odbornou skupinu, blogovat a podílet se o výsledky experimentů a znalosti se členy národní odborné komunity. Webová platforma podporuje tvořivost a iniciativu.

Od administrace k vedení školy: potřeba vytvořit zprostředkovatelské funkce

Francouzské školy jsou volně spojené organizace. V základním vzdělávání je ředitel (*directeur d'école*) jmenován místním školským úřadem na doporučení inspekce, nemá však nad svými kolegy žádnou moc, protože školní projekty jsou řízeny těmi, kdo se na nich podílejí. Ve středním vzdělávání jsou ředitelé oddělení od hlavních výchovných poradců (*conseillers principaux d'éducation – CPE*)⁶ a učitelé pracují ve svých třídách samostatně. Ředitelé jsou administrativně odpovědní za pedagogický dohled. Svou pravomoc však sdílejí s inspektory (*l'inspecteur de l'Éducation nationale*), kteří provádějí pravidelně inspekci práce učitelů. To znamená, že legitimnost ředitelů je učiteli zpochybňována. Hlavní výchovní poradci zvládají problémy s docházkou a s kázní, odpovídají však také za záležitosti týkající se občanství (volby, školení zástupců žáků atd.) a velmi často za vzdělávací činnosti uvnitř školy. Učitelé se zaměřují na práci ve třídě. Někdy spolupracují kvůli blízkosti předmětů s jedním nebo dvěma kolegy, týmová práce však zůstává velmi omezená a zřídka se zaměřuje na sdílené vyučovací strategie. Učitelé hájí svou *pedagogickou svobodu* a považují třídu nebo svůj vztah s žáky za chráněné území. Odbory mají konzervativní přístup k oddělování těchto různých rolí. Pro zlepšování škol je potřebné vytváření zprostředkovatelských funkcí uvnitř škol a mimo ně. Jmenování studijního dozoru (*préfet des études*)⁷ v každé škole, která je zapojena do sítě úspěšných (pedagogických) činností (*Réseaux ambition réussite – RAR*) je prvním krokem. Úlohou studijního

dozoru je koordinovat vyučování. Tito pracovníci odpovídají za zlepšování koherence mezi vyučovací praxí a projekty tak, aby se zlepšily výsledky učení žáků. Jejich pozice mezi vedením školy, hlavními výchovnými poradci a učitelským sborem je obtížně udržitelná. Funkce je dobrovolná a jen málo učitelů má o ni zájem. Hlavní výchovní poradci navíc ve studijním dozoru vidí ohrožení své profese. Odbory kritizují tuto *střední hierarchii* a přehnanou oficiálnost mezi učiteli, která ohrožuje kolegiální vztahy. Všechny tyto funkce jsou však důležité pro interní a externí podporu zlepšování škol. Mnoho učitelů je vykonává odpovědně, nejsou však placeni podle svých zásluh. Plýtvání jejich kvalifikací a zkušenostmi je příčinou nedostatků ve zlepšování výsledků žáků.

Rozvíjení těchto středních funkcí bude vyžadovat změny, kterým brání silný korporatismus mezi pedagogy. Každá profese hájí svoje hodnoty, poslání a zájmy a tvrdí, že návrh reformy ohrožuje její budoucnost. Závaznost hierarchických žebříčků zvyšuje napětí kolem profesních identit a byrokratické předpisy podkopávají smysl pro iniciativu a odpovědnost, který je nezbytný pro realizaci reformy. Termín *management* je obávaný a odkazuje na neoliberalní ideologii, zatímco pojetí vedení (*leadership*) je převážně špatně chápáno. Chtějí-li někteří ředitelé škol inovovat nebo pokoušejí-li se inspektoři podporovat místní iniciativy, musejí to často dělat proti vůli nadřízených, čímž ohrožují svou kariéru. V řízení lidských zdrojů chybí oceňování schopnosti brát na sebe riziko a inovovat. Je třeba rozvíjet výměnu znalostí a praktických zkušeností ve školské správě, učinit ji flexibilnější a méně byrokratickou, uznávat různé formy odbornosti pro dosažení efektivnosti a zlepšení organizace škol a vzdělávacího systému jako celku.

Nová spojení mezi výzkumem, politikou a praxí?

Jak mohou být reformy užitečné pro vzdělávací systém? Ve Francii jsou vztahy mezi výzkumem, politickým rozhodováním a praxí špatně nastaveny. Pedagogický výzkum spočívá na jednotlivých disciplínách a není příliš začleňován do výzkumných programů humanitních a sociálních věd. Je málo internacionalizován, političtí činitelé a manažeři ho moc neberou v úvahu, je dosti fragmentován dle teoretických a metodologických základů a ve vzdělávání učitelů téměř není obsažen. Pracovníkům na úrovni školských úřadů a škol chybí zdroje, metodika a nástroje pro rozvíjení inovací a realizaci změn v praktické činnosti.

Záměrem je posunout se od výzkumu ve vzdělávání k výzkumu pro vzdělávání, který by byl užitečnější a efektivnější pro politické činitele a pracovníky z praxe. Politika výzkumu vyžaduje znovu posoudit produkci vědeckých poznatků i jejich zvažování a šíření pracovníky v dané oblasti. Dnes je více poznatků produkováno mimo francouzskou akademickou oblast jinými institucemi (agenturami, *think tanky*, mezinárodními organizacemi) na evrop-

ské a globální úrovni. Jedním z hlavních úkolů politických činitelů ve vzdělávání je mapovat a kompilovat tyto poznatky, zejména systematickým sledováním výzkumné literatury, která by měla být podkladem pro rozhodování ve strategických oblastech. Dalším úkolem je zprostředkovávání znalostí, tzn. zapojit různé zainteresované strany jako partnery do diskuse o hlavních zjištěních výzkumu užitečných pro vedoucí pracovníky a pracovníky z praxe.

Na místní úrovni jsou instituce, které poskytují informace a zdroje podle instrukcí ministerstva. Regionální střediska pedagogické dokumentace (*Centres Régionaux de Documentation Pédagogique – CRDP*) poskytují publikace a školení pracovníkům z praxe. Problémem je neexistence systematických vztahů mezi místními školskými úřady a vysokými školami. Ve Francii se nikdo příliš nezajímá o to, co doopravdy funguje. Myšlenka na přenášení dobrých praktických zkušeností mezi institucemi se zdá podivná. Příležitosti k oceňování a šíření výsledků úspěšných experimentů jsou velmi omezené a inovace nejsou příliš propagovány.

Anna Konopásková

¹ *Izomorfismus – vztah mezi dvěma objekty (systémy) poukazuje na úplnou shodu nebo obdobnost jejich struktury. (Akademický slovník cizích slov, 1995.)*

² *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

³ *Q-trídění (Q-sort) 1 Q-shlukování, Q-technika; označení pro metody, které vytvářejí shluky (klastry) z objektů na základě vzájemné podobnosti jejich proměnných; při inverzním postupu zvaném R-trídění se shlukují znaky, nikoliv jejich nositelé, 2 posuzovací metoda popsána J. Blockem (1961); zkoumaná osoba dostane množinu výroků napsaných na kartičkách a má za úkol utřídít je podle toho, zda s nimi souhlasí či nesouhlasí, tak, aby bylo dodrženo předem dané rozložení blízké normálnímu rozdělení; tímto způsobem lze kvantitativně zachytit jedinečnost osobnosti; lze vypočítat korelaci mezi konfiguracemi dvou jedinců, téhož jedince v různém čase, shodu dosaženou dvěma posuzovateli nebo mezi reálnou a ideální konfigurací.*

Zdroj: Hartl, Pavel, Hartlová, Helena. *Velký psychologický slovník. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.*

⁴ *kritický přítel (critical friend) je někdo, kdo přichází zvenjšku, a pomáhá svými názory a posudky; nebo něco, např. pedagogický výzkum v roli kritického přítele probíhající školské reformy.*

⁵ *RESPIRE* <http://respire.eduscol.education.fr>

⁶ *"Pastoral care" v původním textu bylo editorem změněno na "year heads", autor měl však na mysli „hlavní výchovné poradce“ « conseillers principaux d'éducation ».*

⁷ *Funkce studijního dozoru (préfet des études) se dříve používala hlavně v církevních školách, kde byl také učitel pověřený kázeňským dozorem (préfet de discipline).*

Pramen:

Normand, Romuald. School improvement and accountability in France: timid changes, big hopes. In: Create learning for all – what matters? CIDREE Yearbook 2012. Ulla Lindquist, ed. Stockholm : Skolverket, 2012. ISBN 978-91-637-1707-9, p. 163-176. http://www.cidree.org/publications/yearbook_2012