

Teoretická studie

VÁŇOVÁ, M. 2016. Francouzská nižší sekundární škola – collège. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 6, č. 2, s. 8–22. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201606028>.

Príspevek redakce obdržela: 24. 9. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 14. 3. 2016.

FRANCOUZSKÁ NIŽŠÍ SEKUNDÁRNÍ ŠKOLA – COLLÈGE

Miroslava Váňová

Abstrakt: Příspěvek pojednává o jednotné nižší sekundární škole – collège ve Francii, jejím vzniku a jejích cílech. V souvislosti s tím poukazuje na význam tohoto stupně školy z hlediska charakteristiky školského systému a hlavně z hlediska různých způsobů řešení takových, v současné době významných, problémů, jako je propadání, sociální a výkonnostní homogenita či heterogenita třídních kolektivů a sociální a výkonnostní diverzita školských institucí tohoto stupně. Vzhledem k tomu, že francouzské školství není širší pedagogické veřejnosti příliš známé, představuje autorka nejprve současnou podobu tohoto typu školy, která je výsledkem řady reforem a inovací, jimiž tato škola procházela od svého vzniku v sedmdesátých letech 20. století a které směřovaly především k prohloubení její vnitřní diferenciaci, a to při zachování jejího původního cíle jakožto školy pro všechny jedenácti- až patnáctileté žáky. Na tomto základě pak autorka ukazuje přetrvávající problémy vycházející právě z velké sociální a intelektuální heterogenity žáků tohoto typu školy. Tyto problémy dokumentuje v podobě názorů různých účastníků pedagogického procesu, hlavně učitelů a pedagogů – vědců a výsledků programu pro mezinárodní hodnocení žáků PISA. V závěru studie pak prezentuje další předpokládaný vývoj v řešení těchto problémů.

Klíčová slova: nižší sekundární škola, klasický model školského systému, model s oddáleným momentem rozhodování, jednotná škola, vnitřní diferenciaci, collège, sociální a výkonnostní heterogenita a homogenita třídních kolektivů, sociálně podmíněná diverzita školských institucí

French Lower Secondary School—Collège

Abstract: The paper deals with the comprehensive lower secondary school—Collège de France. It describes its origins, objectives, current configuration, development and present problems. In this context the author highlights the importance of this school level in terms of school system characteristics as well as in terms of different ways of addressing currently important problems such as grade retention, social and performance homogeneity or heterogeneity of class groups as well as social and performance diversity of educational institutions of this level. With regard to the fact that French system of education is not commonly known to the wider teaching public, the author initially presents the current state of this type of school as a result of a series of reforms and innovations which this school went through since its origin in the 70s of the 20th century, and which were primarily aimed at deepening its internal differentiation, while retaining its original goals of a school for all eleven to fifteen-year-old pupils. On this basis, the author shows the persisting problems coming from the great social and intellectual heterogeneity of pupils of this school type. These problems are documented in the form of opinions of various participants in the educational process, especially teachers and educators—researchers as well as in the form of results of the Programme for International Student Assessment (PISA). In conclusion, the study presents the expected development in solving all the mentioned problems.

Key words: lower secondary school, classic model of school system, model of delayed decision-making moment, comprehensive school, inner differentiation, collège, social and performance heterogeneity or homogeneity of class groups, socially conditioned diversity of school institutions

Tato studie pojednává o nižší sekundární škole ve Francii. Je volným pokračováním studie uveřejněné v 2. čísle časopisu *Pedagogika* z roku 2014, která se zabývá nižší sekundární školou – *Gesamtschule* v Německu (Váňová, 2014). Úmyslem autorky je vytvořit seriál o jednotných vnitřně diferencovaných školách ve světě a přispět tak jejich víceméně objektivní prezentací do dlouholetých, často politicky laděných diskusí, které s různou intenzitou probíhají kolem problematiky tohoto stupně školy u nás i v zahraničí.

1 Nižší sekundární škola a její význam z hlediska charakteristiky školského systému

Nižší sekundární škola představuje školský stupeň, který v podstatě určuje charakter školského systému, a možná právě proto prošel ve vzdělávacích systémech vyspělých zemí od šedesátých let 20. století nejvíce reformami

a inovacemi. V Evropě se nižší sekundární škola a její funkce v jednotlivých zemích značně liší. V zásadě se zde však projevují dvě strategie: strategie směřující k homogenitě žakovských kolektivů (tříd), anebo naopak k jejich heterogenitě.

Pro rozpoznání těchto strategií jsou rozhodující následující kritéria:

- existence škol, větví nebo tříd diferencovaných podle úrovně žáků,
- přístup k propadání žáků,
- podmínky přijímání.

S tím do značné míry souvisí i míra svobody rodičů vybírat typ vzdělávací instituce a větší či menší reálná možnost integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol.

Z tohoto hlediska je možno vysledovat tři organizační modely:

- Model klasický, kde systémy na něm založené se snaží o homogenitu žakovských kolektivů. Žáci po skončení primární školy jsou směřováni do různých typů vzdělávání diferencovaných podle jejich úrovně (Německo, Rakousko), nebo zde existují oddělené větve všeobecné a odborné (Belgie, Lucembursko, Nizozemsko). Podmínky pro přijímání se liší podle druhu studia a pro vstup do náročnějších typů je mnohdy požadována přijímací zkouška, což často omezuje možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Model s jednotnou strukturou, kde primární a nižší sekundární škola jsou spojeny do jedné instituce (především severské země). Opakování ročníku je zde odstraněno nebo nepoužíváno, je zdůrazňován princip individuálního přístupu k žákům a tím zachovávána heterogenita žakovských kolektivů. Tento princip pak umožňuje snadnější integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd.
- Model, který je možno nazvat modelem s oddáleným momentem rozhodování a který je jakýmsi přechodným modelem mezi oběma předchozími. Po ukončení primární školy, která je samostatnou institucí, všichni žáci vstupují do stejného typu nižší sekundární školy, ve které dokončují svou povinnou školní docházku (převážně románské země). Nižší sekundární škola je organizována na základě společného základu, ale heterogenita žakovských kolektivů je menší než u modelu s jednotnou strukturou vzhledem k možnosti propadání a také částečně z důvodu existence tříd podle úrovně.

2 Francouzská jednotná nižší sekundární škola – collège

Francouzský školský systém patří právě k tomuto třetímu modelu, tedy modelu s oddáleným momentem rozhodování (Váňová, 2009, s. 27).

To konkrétně znamená, že po pětileté primární škole všichni žáci odcházejí do nižší sekundární školy – collège, která je čtyřletá a zahrnuje 6.–3. třídu¹. Projevuje se tak snaha oddálit hlubší diferenciaci žáků na pozdější dobu, takže zvláště nižší ročníky jsou z hlediska úrovně žáků a jejich sociálního původu značně heterogenní.

Myšlenka jednotné nižší sekundární školy se ve Francii objevila již na přelomu 19. a 20. století. Nicméně společenské podmínky pro praktickou realizaci reformy collège ve smyslu jednotné školy, která umožňuje všem dětem příslušného věku společně navštěvovat nižší sekundární stupeň, se vytvořily až v padesátých letech 20. století. Jejím vyvrcholením pak byla reforma z roku 1975, kodifikovaná ve Školském zákoně n° 75-620, tzv. reforma Haby².

Tato reforma završila proces unifikace a demokratizace tohoto typu školy a měla širokou podporu všech společenských vrstev i obou politických táborů, levice i pravice. O tom svědčí i ta skutečnost, že byla realizována v době vlády konzervativního prezidenta Valéryho Giscarda d'Estaing.

I přesto se však brzy projeví výrazné problémy, které byly řešeny dalšími a dalšími reformami a inovacemi tohoto stupně školy.

V současné době je výuka v collège rozdělena do tří cyklů:

- cyklus adaptace (6. ročník),
- cyklus centrální (5. a 4. ročník),
- cyklus orientační (3. ročník).

Na konci každého cyklu rozhodne pedagogická rada, zda žák může pokračovat v dalším studiu, nebo bude opakovat ročník. Počet žáků, kteří opakují, tvoří každoročně 5–10 %.

Šestý ročník collège představuje adaptační cyklus a má za úkol usnadnit přechod žáků z primární školy. Všichni žáci se učí stejné předměty (francouzský jazyk, matematiku, první cizí jazyk, dějepis, zeměpis, technologie, vědy o životě a zemi, hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu). Školy mají k dispozici 28 výukových hodin týdně, ale mohou samy rozhodnout o větší hodinové dotaci pro určitý předmět, a to buď pro celou třídu, nebo pro určitou skupinu žáků. Všichni žáci navštěvují také dvě hodiny týdně kurz, kde si osvojují metody práce na sekundární škole. Na konci roku si žáci mohou

¹ Ve francouzské sekundární škole se ročníky počítají v opačném pořadí.

² Ve Francii je zvykem označovat školské reformy i zákony jménem ministra, za jehož působení byly realizovány.

příbrat jako volitelný předmět latinu, která se pak vyučuje od 5. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. V tomto ročníku se také provádí celostátní evaluace úrovně znalostí z francouzštiny a matematiky.

Pátý ročník je prvním ročníkem centrálního cyklu. Z něho pak žáci přecházejí automaticky do čtvrtého ročníku, protože uvnitř cyklu nelze propadat. Nicméně při velkých studijních problémech může třídní rada společně s rodiči rozhodnout o opakování.

Čtvrtý ročník je 2. ročníkem centrálního cyklu. Žáci si musí vybrat druhý živý jazyk (cizí, nebo regionální) a mohou také pokračovat ve studiu latiny, nebo toto studium ukončit. Na závěr tohoto ročníku se opět rozhoduje, zda žák postoupí do vyšší třídy. Výraznou inovací v centrálním cyklu jsou tzv. plány objevů (*itinéraires de découverte*). Specifikum tohoto předmětu spočívá v jeho definici jako „času povinného vzdělávání, které směřuje k lepšímu zvládnutí vzdělávacích programů cestou většího zapojení žáků, a to díky různým cestám, které mají k dispozici“. Jeho výrazným znakem je interdisciplinární přístup, který má navodit logické souvislosti jednotlivých problémů, pomoci žákům pochopit smysl učení a zvýšit tak jejich zájem o učení. Předmět se opírá o obsah vzdělávání centrálního cyklu, který je tvořen čtyřmi velkými tematickými okruhy (Příroda a lidské tělo, Umění a lidstvo, Jazyky a realie, Tvorba a techniky). Tyto okruhy zahrnují všechny předměty a zajišťují jejich vyvážené zastoupení v různých projektech, které nabízí každá *collège*. Žák tak má více příležitostí otestovat si své zájmy a schopnosti a učit se uplatňovat svobodu výběru (*Organisation des itinéraires . . .*, 2002).

Žáci, kteří mají výrazné problémy v učení a jsou často velmi demotivovaní, co se studia týče, jsou navíc směřováni do tzv. 4. ročníku pomoci a podpory (*4ème d'Aide et Soutien*). Cílem tohoto ročníku je speciálními pedagogickými metodami a v alternaci s praxí integrovat či reintegrovat tyto žáky do školní výuky. Výrazným prostředkem individualizace této výuky je individuální vzdělávací plán (*Classe de quatrièmeonline . . .*, 2011).

Třetí ročník představuje cyklus orientace a dochází zde již k hlubší diferenciaci žáků. Zahrnuje výuku povinných předmětů, která má zaručit všem žákům určitou míru znalostí a dovedností, a výuku povinně volitelnou, která umožňuje zohlednit rozdíly mezi žáky a také jejich budoucí zaměření. Kromě povinných předmětů si žáci musí zvolit jeden, a to v rozsahu 3 hodin týdně. Tyto povinně volitelné předměty jsou: latina, řečtina, druhý živý jazyk (cizí nebo regionální) a také předmět objevování profesního života (*découverte professionnelle*). Ten může mít i šestihodinovou dotaci.

Volitelný předmět Objevování profesního života v rozsahu tří hodin, který má za cíl uvést žáky do profesního světa a přispět k orientaci žáků z hlediska jejich příštího zaměření, si mohou volit všichni žáci (La découverte . . ., 2014).

Šestihodinový modul je určen pro žáky, kteří již projevují určitý zájem o profesní přípravu. Realizuje se převážně v profesních lyceích a má za cíl motivovat žáky pomocí projektu profesní přípravy, ukázat jim různé profesní oblasti a umožnit jim i praktickou činnost. Má tak těmto žákům pomoci správně se orientovat v možnostech dalšího vzdělávání (La découverte . . ., 2012).

Na závěr studia v collège obdrží žáci diplom (*Diplome national de brevet*), který osvědčuje zvládnutí společného základu vědomostí, dovedností a kultury a je udělován na základě výsledků studia a závěrečné zkoušky.

Na konci třetího cyklu se žáci rozhodují také o budoucím zaměření. Mají možnost volby ze tří typů vyšší sekundární školy – *lycée*. Je to všeobecně vzdělávací lyceum (*lycée général*), technologické lyceum (*lycée technologique*) nebo profesní lyceum (*lycée professionnel*).

3 Jednotná collège neznamená collège uniformní

Kromě toho, že collège garantuje všem žákům možnost zvládnout společný vzdělávací základ, umožňuje také každému žákovi najít svou vlastní úspěšnou cestu. Zákon č. 595 z roku 2013 k tomu přímo říká: „Jednotná collège je organizována kolem společného základu, který vyžaduje diferencovaný pedagogický přístup, přizpůsobený potřebám žáků. Tím má být zajištěno osobní zvládnutí učiva a vytvoření intelektuální autonomie žáků. Tento přístup umožňuje brát v úvahu specifika žáků, zvláště těch, kteří mají ve škole velké problémy“ (Loi n° 2013-595, 2015).

Již v roce 1981 byly v oblastech s velkým počtem zvláště socioekonomicky znevýhodněných žáků zřízeny tzv. Zóny prioritního vzdělávání (*Les zones d'éducation prioritaires*) – ZEP, které byly prohlášeny za klíčovou školsko-politickou prioritu. Školy v těchto zónách získaly větší autonomii a také zvýšenou finanční, materiální i personální podporu, aby mohly lépe bojovat proti školnímu neúspěchu žáků. Tyto zóny sice již od roku 2007 tento název nenesou a v průběhu let vystřídal řadu jmen, ale pedagogická veřejnost tento pojem stále běžně užívá, protože plně vystihuje i aktuální priority. V současné době se však tyto zóny dělí na dvě oddělené sítě: 1. síť škol ÉCLAIR (*Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite*), která vznikla v rámci politiky rovnosti vzdělávacích šancí v roce 2011 a týká se žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, a 2. síť RRS

(*réseaux réussite scolaire*), kde žáci jsou z tohoto hlediska více heterogenní (Éducation prioritaire . . ., 2015).

Výrazem diferencovaného přístupu k žákům je však také již výše zmíněný předmět v centrálním cyklu Plány objevů (*Itinéraires de découverte*), nebo 4. ročník *d'Aide et Soutien*, šestihodinový modul Objevování profesního života ve 3. ročníku a zvláště pak tři varianty 3. ročníku.

Po ukončení 4. ročníku mohou totiž žáci v závislosti na úrovni svých schopností pokračovat ve 3. ročníku všeobecném, ale mohou také zvolit 3. ročník přípravy k profesní přípravě (*3ème Prépa pro*), nebo 3. ročník v rámci přípravy uvedení do povolání v alternaci (*Formation des jeunes . . .*, 2013).

Program 3. ročníku přípravy k profesní přípravě (*3ème Prépa pro*) spojuje společný všeobecný základ výuky pro tento ročník s projektem směřujícím k profesnímu zaměření. Umožňuje tak žákům zvážit jejich rozhodnutí o přechodu do profesního vzdělávání. Absolventi tohoto ročníku pak většinou pokračují ve studiu v profesním lyceu, nebo odcházejí do učení. Nicméně v případě dobrých výsledků mají možnost studovat i na všeobecných nebo technologických lyceích (*Classe de troisième . . .*, 2011).

Třetí ročník organizovaný v rámci přípravy nazvané Uvedení do povolání v alternaci (*Dispositif d'initiation aux métiers en alternance – DIMA*) umožňuje zainteresovaným žákům collègue starším 15 let poznávat jedno nebo více povolání, ale zároveň pokračovat v osvojování společného základu vědomostí, dovedností a kultury. Dává jim tedy možnost začít s přípravou profesního typu, a mít přitom statut žáka. Cílem přitom je, aby žák podepsal učňovskou smlouvu a mohl se vyučit v nějakém oboru. Obsah studia v tomto ročníku zahrnuje všeobecné vzdělávání (méně než polovina vyučovací doby), technologické a praktické vzdělávání a stáže v podnicích. Podle individuálního vzdělávacího plánu žáka a podle oboru, který si vybral, může mít střídání těchto základních složek přípravy různou podobu. Příprava trvá maximálně jeden rok a probíhá v centrech pro přípravu učňů (CFA), v profesních lyceích a formou 8–18týdenní stáže v podnicích. Žák může kdykoli tuto přípravu ukončit a vrátit se do výše zmíněných typů 3. ročníku (a to zvláště, pokud ještě nedosáhl věku 16 let), nebo jít přímo do praxe (pokud má více než 16 let) (*Pré-apprentissage*, 2014).

Některé collègue mají také sekce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to jednak tzv. Lokalizované jednotky pro školní inkluzi (*l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire*) – ULIS – a také Sekce všeobecného a profesního přizpůsobeného vzdělávání (*Sections d'enseignement général et professionnel adapté*) – SEGFA.

Lokalizované jednotky pro školní inkluzi – ULIS – jsou zařízení, která přijímají žáky, u nichž bylo zjištěno postižení. Poskytují těmto žákům individualizované, diverzifikované vzdělávání v běžném školním prostředí. Z velké většiny navštěvují tyto jednotky žáci, kteří byli skupinově integrováni již dříve v CLIS, což je forma skupinové integrace v mateřské a primární škole. Zapsání žáka do ULIS je podmíněno rozhodnutím Komise pro práva a autonomii osob s postižením (CDAPH) (ULIS..., 2014).

Sekce všeobecného a profesního přízpusobeného vzdělávání – SEGFA – přijímají žáky, kteří mají vážné a dlouhodobé vzdělávací obtíže a kteří nezvládli základní učivo v primární škole. V těchto sekcích učí učitelé – speciální pedagogové – i učitelé collège a odborných lyceí. Organizace vzdělávání je obdobná jako v běžné collège. Na závěr 3. ročníku však žáci získávají pouze Certifikát všeobecného vzdělání (*Certificat de formation générale*)³ (Sections d'enseignement..., 2013).

V rámci politiky diferencovaného přístupu k žákům se v některých collège zřizují také specifické vzdělávací sekce, které mají za úkol podpořit různé typy nadání žáků. Jsou to tzv. (pre-)evropské sekce, bilingvální sekce, třídy s upraveným režimem zaměřené na uměleckou činnost a školní sportovní sekce.

(Pre-)Evropské a bilingvální sekce umožňují zvýšit počet týdenních hodin jazyků nebo jednoho jazyka tak, aby bylo možno ve 4. ročníku collège, nebo i později v lyceu, snadněji zavést evropskou sekci, kde výuka v převážné míře probíhá v cizím jazyce. Bilingvální sekce spočívají v tom, že žáci zde mají dva cizí jazyky již od 6. ročníku.

Ve třídách s upraveným režimem získávají žáci již v rámci školní docházky rozšířené vzdělání v oblasti hudby, tance a od roku 2009 také v oblasti dramatického umění. Například hudební třídy s upraveným režimem mohou navštěvovat hudebně nadaní žáci collège (a také primárních škol), kteří zároveň absolvují specializované studium na konzervatoři. Tyto třídy umožňují žákům prohloubit jejich umělecké znalosti a dovednosti v rámci běžné školní docházky. Žáci těchto tříd mají méně hodin v některých předmětech. V jakých, o tom rozhoduje příslušná škola. Žádný předmět však nesmí být zcela vypuštěn. Podle věku a oboru (vokálního nebo instrumentálního) se žáci věnují hudební přípravě 3–6 hodin týdně. Po skončení collège pak

³ Certifikát všeobecného vzdělání – CFG je francouzský diplom, který osvědčuje získání základního všeobecného vzdělání a schopnost dalšího společenského a profesního uplatnění. Týká se hlavně osob, které vyšly ze školského systému bez diplomu a bez uznané profesní kvalifikace, tj. především absolventů collège, kteří prošli přízpusobeným vzděláváním, a osob, které již nejsou ve věku povinné školní docházky. Nejedná se o profesní diplom, ale umožňuje následný vstup do profesního vzdělávání. Opravňuje k přípravě na profesní diplom, zvláště *Certificat d'aptitude professionnelle* – CAP.

mohou tito žáci pokračovat ve studiu na lyceích, kde jsou zřízeny hudební sekce vedoucí k technologické maturitě z hudby a tance, nebo v literárních sekcích se zaměřením na hudbu, které jsou ukončeny literární maturitou se speciální zkouškou „hudba“ (Classes à horaires . . . , 2012).

Existují také tzv. Školní sportovní sekce (*Sections sportives scolaires*). Tyto sekce poskytují rozšířenou přípravu v jedné sportovní disciplíně. Mohou usnadnit objevování sportovních talentů, a to zvláště ve spolupráci s místními kluby. Učí v nich učitelé tělesné výchovy a jsou určeny žákům, kteří chtějí pěstovat nějaký sport nad rámec školní výuky, nebo také žákům, kteří mají školní problémy, ale chtějí získat novou šanci uspět (*Les sections sportives . . . , 2014*).

V rámci diferencovaného přístupu k žákům jsou v collège uplatňovány také různé prostředky, jako je např. tzv. Individuální plán školního úspěchu (*Programme personnalisé de réussite éducative – PPRE*), individualizovaná pomoc a doplňková vzdělávací podpora.

Individuální plán poskytuje intenzivní specifickou krátkodobou pomoc (max. 6–8 týdnů), určenou problémovým žákům, a je zaměřen na zvládnutí kompetencí společného základu, zvláště ve francouzštině, matematice a cizím jazyce, a na chování žáků (*Programme personnalisé . . . , 2011*).

Individualizovaná pomoc se realizuje v 6. ročníku, kde řada žáků má ještě nedostatky ve vědomostech, nebo si naopak chce své vědomosti prohloubit. Vztahuje se tak na všechny žáky a je dotována dvěma hodinami, které jsou součástí učebního plánu (*Accompagnement . . . , 2014*).

Doplňková vzdělávací podpora představuje nabídku doplňkového vzdělávání, které se realizuje po vyučování v rozsahu 2 hodin čtyři dny v týdnu po celý školní rok. Je zaměřena na přípravu domácích úkolů, na sport, umělecké a kulturní aktivity a konverzaci v cizím jazyce. Cílem těchto hodin je změnit vztah žáků ke škole a k poznávání a přispět k vytvoření rovnosti šancí tím, že se pro všechny vytvářejí takové podmínky, které umožňují školní úspěšnost (*Un temps passerelle . . . , 2011*).

Jednotná collège tak neznamená collège uniformní. Diverzita žáků a podmínky výuky si vyžádaly různá řešení, která však všechna různými cestami směřují k dosažení společného vzdělanostního základu. Tato diverzifikace cest je považována za chtěnou a žádoucí. Umožňuje žákům vytvářet si svoji studijní nebo profesní orientaci (např. možnost výběru různých typů třetího ročníku, či diverzita zohledňující různé typy nadání žáků – jazykové, umělecké či sportovní sekce collège, viz výše).

Nicméně mezi jednotlivými collège existuje i diverzita, jež je možno říci nežádoucí a navíc těžko odstranitelná. Ta vychází především z geografického umístění collège, jež ovlivňuje složení žáků. Jinou situaci má collège v měst-

ské aglomeraci, jinou na venkově, jinou ve znevýhodněné nebo z nějakého důvodu citlivé oblasti.

D. Trancart rozděluje jednotlivé collège z hlediska sociálního složení a školní úrovně žáků do šesti kategorií. Šestou a pátou kategorií tvoří collège, jejichž žáci jsou z více než 65 % „znevýhodnění“ a vyznačují se velmi špatnými výsledky při evaluaci v 6. ročníku. Tyto collège se nacházejí většinou v ZEP (Zónách prioritního vzdělávání – viz výše). Šestá kategorie, označovaná jako „velmi znevýhodněná“, se odlišuje od kategorie páté, „znevýhodněné“ značným množstvím žáků cizí národnosti a žáků, kteří vstupují do 6. ročníku s velkými studijními nedostatky. Avšak i mezi dalšími čtyřmi kategoriemi collège jsou podstatné rozdíly. Také řada z nich má značné problémy a jsou to právě tyto collège, které vytvářejí mediální obraz této instituce a vedou často k pochybnostem o realizovatelnosti cílů jednotné collège (Trancart, 1998).

4 Názory na existenci jednotné collège a její vzdělávací výsledky podle Programu pro mezinárodní hodnocení žáků – PISA

Přes všechna tato opatření symbol demokratizace vzdělávání, jednotná collège, je i dnes, po čtyřiceti letech své existence, předmětem bouřlivých diskusí, kterých se účastní poměrně široká veřejnost: rodiče, učitelé, zainteresovaní političtí činitelé i odborníci v pedagogických vědách. Z diskusí je patrné, že rozpor mezi „elitářskou“ koncepcí školského systému a snahou předávat společné poznání všem nebyl nikdy ani ve Francii úspěšně překonán. Ozývají se zde otázky typu: Existovala vůbec kdy jednotná collège? Je nutné jednotnou collège odstranit, nebo je možno ji přebudovat? apod.

Jednotná collège má tedy i v současné době své výrazné odpůrce. Ti poukazují zejména na nutnost řešení heterogenity žáků a potřebu mnohem hlubší diverzifikace programů. Z tohoto hlediska často zpochybňují samotný princip, z něhož collège vychází, a konkrétní možnost jejího uskutečnění. Tvrdí, že collège byla vždy jednotná jen podle jména, nazývají ji pouhou fikcí, nebo dokonce požadují její zrušení.

Poměrně výrazně se proti současné podobě collège vyslovují samotní její učitelé. To velmi jasně dokládá např. průzkum, který uskutečnila agentura Sofres mezi učiteli mladšími pětatřiceti let, v němž 73 % uvedlo, že cíl vzdělávat společně všechny žáky je nerealistický (Les professeurs . . ., 2015).

Obdobné názory se objevují i v anketě uspořádané novinami *Le Monde* v roce 2013 (Euzen, 2013). Mnozí z účastníků této ankety však poukazují i na kladné stránky jednotné collège, respektive zdůrazňují potřebu jejího

neustálého zlepšování ve smyslu prohlubování individuálního přístupu k žákům.

Stoupenci jednotné collège většinou souhlasí s tím, že jejich cílů nebylo ještě zdaleka dosaženo, a uvědomují si velké rozdíly, které přetrvávají mezi žáky v jejich školních výsledcích i v jejich chování.

Zároveň však poukazují na významné úspěchy, kterých bylo v rámci budování jednotné collège dosaženo. Omezilo se propadání, zvýšil se počet žáků, kteří dosáhli 3. ročníku, a snížil se počet těch, kteří opouštějí střední školu bez jakéhokoli osvědčení. Zároveň se výrazně zvýšil podíl mládeže např. z dělnických rodin, která studuje v lyceích a posléze i na vysokých školách. Tato tvrzení jsou podložena i statistickými údaji. Například na začátku šedesátýchlet minulého století, tedy před ustavením jednotné collège, opustilo školu bez příslušného zakončení 40 % žáků, v roce 1976 (rok po zavedení jednotné collège) to byla pouhá polovina tohoto počtu, tedy 20 %, v roce 1990 to bylo již 10 % a v roce 2000 pouhých 8 % žáků (Poulet-Coulibando, 2000). Tyto a další údaje jsou pro stoupence jednotné collège významným důkazem toho, že vývoj francouzské nižší sekundární školy se přes všechny obtíže ubírá správným směrem.

Poměrně velkým šokem se však pro celou francouzskou pedagogickou veřejnost staly výsledky Programu pro mezinárodní hodnocení žáků – PISA – v roce 2012.

Tyto výsledky ukázaly, že collège negarantuje získání základních vědomostí. Od roku 2003 do roku 2012 klesly výsledky žáků v matematice a čtenářské gramotnosti. V matematice to bylo o 5,7 % (průměrné výsledky zemí OECD klesly pouze o 0,7 %). Přitom základní kompetence v matematice nemá 13 % žáků 3. ročníku collège. Ve čtenářské gramotnosti klesly výsledky o 3,7 % (průměrné výsledky zemí OECD se naopak zlepšily o 1,6 %) a základní kompetence v čtenářské gramotnosti nemá 25 % žáků 3. ročníku collège (Collège: mieux apprendre ..., 2015).

V matematice je Francie na průměru 34 zemí OECD, který činí 494 body, a se 495 body se umístila na 25. místě ze všech 65 sledovaných zemí. (Pro srovnání: ČR je se 499 body na 24. místě).

Ve čtenářské gramotnosti je Francie nad průměrem zemí OECD, který činí 496 bodů. S 505 body se umístila na 21. místě ze všech sledovaných zemí. (Pro srovnání: Česká republika s 493 body je na 26. místě).

V přírodních vědách je Francie v zásadě na průměru zemí OECD, který činí 501 bodů. Se 499 body je na 26. místě ze všech 65 sledovaných zemí a její výsledky jsou stabilní od roku 2006, s mírnou tendencí k zlepšování. Pro srovnání: Česká republika je mírně nad průměrem zemí OECD a umístila se s 508 body na 22. místě ze všech 65 sledovaných zemí. Tento výsledek

je o osm bodů lepší než v roce 2009, ale o 5 bodů horší než v roce 2006 (Palečková, Tomášek, 2013).

PISA 2012 také prokázala, že se zvýšila sociální determinace prospěchu žáků. Francouzská škola dnes patří mezi země OECD, kde socioekonomický status má největší vliv na školní výsledky⁴, a tato tendence se za posledních deset let ještě prohloubila (PISA . . ., 2012). Odhaduje se, že problémy ve škole má asi 20 % žáků. Vliv sociálního statusu na výkonnost žáků je 1,7krát vyšší než ve Finsku, 1,4krát vyšší než ve Velké Británii a 1,3krát vyšší než ve Spolkové republice Německo. To se projevuje nejen ztrátou vzdělávacích šancí některých žáků, ale i snížením úrovně všech žáků, včetně těch nejlepších (La lutte . . ., 2015).

Na tyto výsledky PISA reagovala v prosinci 2013 Rada ministrů, která ve svém proklamativním a dosti emotivně podbarveném prohlášení vyzdvihla skutečnost, že tento stav je dán „nerovností francouzské školy“, která vede k nárůstu počtu žáků s problémy v učení. Řešení tohoto problému pak vidí ve větší péči o tyto problémové žáky, protože „pomoc nejslabším žákům neškodí ani těm nejlepším, ani těm průměrným“. Podle tohoto prohlášení výsledky PISA dokazují, že „systemy, které nejlépe bojují proti sociálnímu determinismu a které snižují rozdíly v úrovni mezi žáky, jsou často také nejúspěšnější“. Jako příklad uvádí Kanadu nebo Finsko. Z toho pak vyvozuje, že je třeba pokračovat v reformě francouzské collège, aby „škola Republiky“ byla zajištěna pro všechny děti, maximálně rozvinula schopnosti každého žáka a aby sociální původ přestal mít tak významný vliv na školní výsledky⁵ (Communication . . ., 2013).

5 Collège roku 2016

V dubnu tohoto roku přijala Vrchní rada pro vzdělávání (*Conseil supérieur de l'éducation*) rozhodnutí o reformě collège.

⁴ Např. rozdíl ve výkonech žáků v matematice spojený se zvýšením jednotky PISA indexu ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS) je jeden z největších ze sledovaných zemí (57 PISA skóre, pořadí 2/63). Pro srovnání: Také v České republice je tento rozdíl jeden z největších, a to 51 PISA skóre, pořadí 5/63. Toto hodnocení ekonomického, sociálního a kulturního statusu vychází z údajů PISA, založených na odpovědích žáků na otázky o výši vzdělání a povolání jejich rodičů a o jejich rodinném zázemí (např. kolik mají doma knih, či zda mají psací stůl, kde si píší úkoly).

⁵ Tato francouzská reakce na výsledky PISA se však diametrálně liší od závěrů vyvozených z těchto výsledků v některých jiných zemích, např. v Německu, kde v souvislosti s jednotnou vnitřně diferencovanou školou Gesamtschule převládá názor, že „společná výuka v sociálně a intelektuálně heterogenním prostředí neprospívá nadaným žákům a místo toho, aby lepší žáci přispívali ke zlepšení výsledků žáků slabších, dochází k pravému opaku“ (Fritz, 2007), a proto je třeba zachovat trojčlenný systém nižších sekundárních škol.

Tato reforma má zvýšit efektivitu vzdělávacího systému a bojem proti sociální determinaci zajistit úspěšnost velkého počtu žáků, vrátit škole její poslání a umožnit žákům sdílet republikánské hodnoty.

Cílem této reformy je:

- kombinací teoretické a praktické přípravy posílit získávání základních vědomostí,
- brát v úvahu individualitu každého žáka, aby se umožnil úspěch všech,
- umožnit žákům získat nové kompetence přizpůsobené potřebám současného světa (to znamená mimo jiné důraz na prohloubení počítačové gramotnosti a výuku cizích jazyků – první cizí jazyk bude již od první třídy, druhý od 5. ročníku collège),
- udělat z collège místo pro rozvoj, místo pro vytváření občanského povědomí, společenství, kde je zdůrazňována individuální zkušenost a kolektivní činnost,
- odstranit ghettizaci, tj. rozdíly mezi jednotlivými collège dané socioekonomickou a sociokulturní úrovní jejich spádové oblasti (Collège: mieux . . . , 2015).

Reforma collège se týká zároveň osnov, metod výuky a pedagogické organizace školy a má dát také větší možnosti učitelům uplatnit svoji osobní iniciativu.

Collège roku 2016 má tak mít lepší schopnost se rychleji přizpůsobovat potřebám žáků z různého socioekonomického prostředí, má se stát klíčem k všeobecnému osvojení základních intelektuálních i sociálních kompetencí, hodnot a postojů potřebných pro úspěšné studium, osobní a později také profesní život a být tak určitým tavicím kotlem pro pozdější společné občanské soužití.

Literatura

- Accompagnement personnalisé au collège* [online]. c2014, poslední revize neuvedena [cit. 2014-12-31]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid46791/1-accompagnement-personnalise-en-classe-de-sixieme.html>.
- Classe de quatrièmeonline* [online]. c2011, poslední revize 26. 8. 2011 [cit. 2011-12-31]. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57157.
- Classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles* [online]. c2011, poslední revize 26. 8. 2011 [cit. 2011-12-31]. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57158.

- Classes à horaires aménagés* [online]. c2012, poslední revize 11. 6. 2012 [cit. 2012-12-31]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid46780/classes-horaires-amenages.html>.
- Collège: mieux apprendre pour mieux réussir* [online]. c2015, poslední revize 11. 6. 2012 [cit. 2015-12-31]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>.
- Communication en Conseil des ministres: les résultats de l'enquête Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)* [online]. c2013, poslední revize 4. 12. 2013 [cit. 2013-12-04]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>.
- EUZEN, P. 2013. *Faut-il réaffirmer le collège unique ou privilégier une orientation précoce?* [online]. c2013, poslední revize 15. 3. 2013 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/03/15/faut-il-reaffirmer-le-college-unique-ou-privilegier-une-orientation-precoce_1849244_3232.html.
- Éducation prioritaire: Repères historiques* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>.
- Formation des jeunes: dispositif d'initiation aux métiers en alternance (Dima)* [online]. c2013, poslední revize neuvedena [cit. 2013-12-04]. Dostupné z: <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F232.xhtml>.
- FRITZ, H. 2007. *Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung von Ungleichen* [online]. c2007, poslední revize 11. 7. 2013 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.ak-gesamtschule.de/Archiv/Ungerecht-Fritz.htm>.
- La découverte professionnelle 3 heures* [online]. c2014, poslední revize neuvedena [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://www.esen.education.fr/?id=79&a=66&cHash=6e3218d2d5>.
- La découverte professionnelle en classe de troisième* [online]. c2012, poslední revize 1. 6. 2016 [cit. 2012-12-04]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/cid157/la-decouverte-professionnelle-en-classe-de-troisieme.html>.
- La lutte contre les inégalités scolaires* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>.
- Les professeurs sont contre le collège unique* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-02-19]. Dostupné z: <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20021118.OBS2880/les-profs-sont-contre-le-college-unique.html>.
- Les sections sportives scolaires* [online]. c2014, poslední revize 15. 6. 2014 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid46757/les-sections-sportives-scolaires.html>.
- Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation „Loi Haby“* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>.

- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* [online]. c2015, poslední revize neuvědena [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000259787>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* [online]. c2015, poslední revize neuvědena [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>.
- Organisation des itinéraires de découverte et questions de responsabilité* [online]. c2002, poslední revize neuvědena [cit. 2002-12-01]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201759C.htm>.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. 2013. *Hlavní zjištění PISA 2012* [online]. c2013, poslední revize 23. 1. 2014 [cit. 2013-12-01]. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisteni_PISA2012.pdf.
- PISA 2012 Results* [online]. c2012, poslední revize neuvědena [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.
- POULET-COULIBANDO, P. 2000. Grandes tendances et modes de dénombrement. *Education & Formation*, roč. 57, s. 11–18. ISSN 2032-8184.
- Pré-apprentissage* [online]. c2014, poslední revize 12. 6. 2016 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid55994/pre-apprentissage.html>.
- Programme personnalisé de réussite éducative* [online]. c2011, poslední revize neuvědena [cit. 2011-12-04]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>.
- Sections d'enseignement général et professionnel adapté* [online]. c2013, poslední revize neuvědena [cit. 2013-12-04]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>.
- TRANCART, D. 1998. L'évolution des disparités entre collèges publics. *Éducation & formations*, roč. 54, s. 89–95. ISSN 2032-8184.
- ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire): dispositifs collectifs au sein d'un établissement du second degré* [online]. c2014, poslední revize neuvědena [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://www.esen.education.fr/?id=79&a=73&cHash=2c2142776f>.
- Un temps passerelle entre l'école et la famille* [online]. c2011, poslední revize 11. 6. 2015 [cit. 2011-12-04]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid45656/accueil.html>.
- VÁŇOVÁ, M. 2009. *Srovnávací pedagogika*. 3. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 72 s. ISBN 978-80-86723-68-6.
- VÁŇOVÁ, M. 2014. Německá souhrnná škola – Gesamtschule. *Pedagogika*, roč. 64, č. 2, s. 226–237. ISSN 0031-3815.

Autorka

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta, Katedra učitelství, Pacovská 350/4, 140 21 Praha 4, e-mail: miroslava.vanova@seznam.cz