

Teoretická studie

VÁŇOVÁ, M. 2018. Příprava učitelů ve Francii, nástin jejího vývoje a nejnovější reforma. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 1, s. 7–24. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201808017>.

Príspevek redakce obdržela: 7. 2. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 7. 5. 2018.

PŘÍPRAVA UČITELŮ VE FRANCII, NÁSTIN JEJÍHO VÝVOJE A NEJNOVĚJŠÍ REFORMA

Miroslava Váňová

Abstrakt: Studie pojednává o učitelské přípravě ve Francii, podává nástin jejího vývoje a zaměřuje se zejména na nejnovější reformu z roku 2013, která vedla ke vzniku Vysokých škol pro odbornou přípravu a vzdělávání učitelů (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation – ESPE). Tyto školy připravují studenty ve dvouletém studiu po získání prvního univerzitního diplomu k učitelským konkurzům a k odbornému magisterskému diplomu. Jsou založené na rovnováze mezi teoretickou výukou a stážemi ve školách a jiných institucích a poskytují společný základ přípravy pro všechny pracovníky v oblasti vzdělávání, čímž jim dávají i základ společné kultury.

Klíčová slova: Francie, učitelská příprava, historický vývoj, reforma, Univerzitní institut pro přípravu učitelů – IUFM, Vysoká škola pro odbornou přípravu a vzdělávání učitelů – ESPE, profesní příprava, počáteční vzdělávání, magisterský stupeň, další vzdělávání, celoživotní vzdělávání.

Teacher Training in France, Outline of its Development and the Latest Reform

Abstract: The study deals with the teacher training in France. It gives an overview of its development and focuses in particular on the latest reform carried out in 2013, which has led to the creation of Higher Schools for Professorship and Education (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) ESPE. These schools prepare students after obtaining their first university degree (licence) for teacher competitions and the professional master's degree in a two-year study program. They are based on the balance between theoretical instruction and internships in schools and other

institutions and they provide a common basis of training for all staff in the field of education, giving them also the basis of a common culture.

Key words: France, teacher training, historical development, reform, University Institute for Teacher Education – IUFM, Higher Schools for Professorship and Education – ESPE, professional training, graduate education, master's degree, further education, lifelong learning.

Učitelství je v současné době ve vyspělých zemích věnována velká pozornost. Je považována za jeden z klíčových faktorů ovlivňujících kvalitu celého školského systému. Není proto divu, že se jí zabývají i takové instituce, jako je například OECD, Rada Evropy a další, které ze svého nadnárodního pohledu sledují trendy v této oblasti a svými výzkumy podněcují členské země k jejímu neustálému zdokonalování.

Tato studie se snaží ukázat stav učitelství v jedné z těchto vyspělých zemí, a to ve Francii, v zemi, která se již od šedesátých let 20. století s větším či menším úspěchem snaží zbavit zátěže minulosti svého vzdělávacího systému a vybudovat přípravu učitelů odpovídající aktuálním potřebám.

Protože francouzský vzdělávací systém je většinou českému čtenáři méně známý, považovala autorka za nutné pro pochopení aktuálních reformních snah v této oblasti nejprve načrtnout předchozí vývoj přípravy učitelů. To však nebyl vzhledem ke složitosti a různým peripetiím lehký úkol. A proto studie zachycuje většinou jen zlomové okamžiky, které nějakým způsobem posunuly vývoj vpřed a více či méně ovlivnily i současný stav přípravy učitelů ve Francii.

1 Tradiční roztržitost francouzského vzdělávacího systému a snahy o její odstranění

Francouzský školský systém je tradičně roztržitý. Historicky je pro něj charakteristické rozdělení do dvou vzdělávacích úrovní, které si dlouho udržely pedagogickou i administrativní autonomii a z hlediska přijímání žáků také autonomii sociální. Každá z nich byla založena na specifické přípravě učitelů ovlivněné jasnou představou jejich poslání.

Veřejné primární vzdělávání bylo svou podstatou určeno pro vzdělávání mas a v zásadě se netýkalo dětí z vyšších sociálních vrstev.

Zákon Guizot¹ o primárním vzdělávání z roku 1833 zavedl veřejnou bezplatnou školní docházku od 6 do 13 let, školu v každé obci a učitelství

¹ Ve Francii bylo a stále je zvykem, že školské zákony dostávají jména podle ministrů, za jejichž působnosti byly vydány.

ústav v každém departementu². Do těchto ústavů byli podle republikánských zásad otevřenosti pro všechny sociální vrstvy přijímáni studenti po primární nebo vyšší primární škole a doplňovacích kurzech. Studium trvalo tři roky, studenti byli finančně odměňováni a získávali zde nutné teoretické vědomosti, ale také „praktické recepty“ prostřednictvím pedagogických kurzů, ale zvláště stáží a řízené výuky na školách. Vytvořil se tak model přípravy učitelů primárních škol.

Teprve od roku 1979 byli učitelé primárních škol přijímáni ke studiu po maturitě a jejich příprava byla integrována do studia připravujícího k diplomu všeobecných univerzitních studií – DEUG³. V roce 1986 byl vstupní konkurz zařazen po získání tohoto diplomu a studium trvalo dva roky (Condet, 2007).

Striktně oddělené od této primární úrovně vzdělávání bylo vzdělávání sekundární, které bylo silně elitářské a realizovalo se v lyceích, kde bylo možno od roku 1802 až do roku 1965 absolvovat celou školní docházku od první třídy až po přípravné třídy pro velké školy⁴.

Učitelé těchto škol měli vysokoškolské vzdělání, které získávali v tzv. *écoles normales supérieures*, které patří mezi tzv. velké školy.

Toto elitářství vedlo k tomu, že na těchto školách studovali v podstatě jen studenti z vyšších sociálních vrstev. Jejich příprava byla čistě akademická a spočívala z velké části v přednáškách připravujících k agregaci⁵, konkurzu, který byl zaveden v roce 1839.

Tato pedagogická a sociální dvojkolejnost francouzského školského systému – s přípravou učitelů prvního stupně realizovanou v učitelských ústavech, svými cíli a způsoby výuky zaměřenou profesionálně, a s přípravou učitelů sekundárních škol, zaměřenou víceméně čistě teoreticky – pokračovala dále i v první polovině 20. století.

Teprve liberalizace, ke které došlo v šedesátých letech 20. století, která vedla mimo jiné i k politické vůli masifikovat střední školu a vyvrcholila v této oblasti v roce 1975 zavedením jednotné *collège*⁶, vedla postupně i k proměnám přípravy učitelů.

² Departement – územní a správní jednotka ve Francii.

³ *Diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) je národní vysokoškolský diplom udělovaný po dvou letech univerzitního studia.

⁴ Velké školy (*grandes écoles*) jsou vysokoškolské instituce ve Francii, které jsou velmi selektivní a poskytují vzdělání vysoké úrovně.

⁵ *L'agrégation* – velmi selektivní a náročný konkurz umožňující učit na lyceu, v přípravných třídách velkých škol nebo na univerzitě.

⁶ *Le collège* – jednotná vnitřně diferencovaná nižší střední škola.

V šedesátých letech se začalo rozvíjet velmi silné reformní hnutí, jehož vyvrcholením byla porada v Amiensu v březnu 1968. Ta přinesla myšlenku univerzitních center pro přípravu učitelů, která měla mít dvojitý cíl: akademický a profesionální. V této souvislosti byla také nastolena idea stáží jakožto prostředku profesionalizace. Další události roku 1968 však mobilizovaly univerzity jiným způsobem. Nicméně pedagogické školy pro přípravu učitelů primárních škol se začaly zásadně proměňovat, a i když se dále exkluzivně věnovaly profesionální přípravě, začaly se přibližovat univerzitám.

Také agregace učitelů středních škol byla nahrazena certifikátem o schopnosti vyučovat na školách druhého stupně (*certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* – CAPES).

Už v roce 1957 byly zřízeny instituty pro přípravu na sekundární vzdělávání (*instituts de préparation à l'enseignement secondaire* – IPES), které byly připojeny k univerzitám. Ty vybíraly své studenty na základě konkurzu rok po maturitě a připravovaly je na získání licence⁷ a ke konkurzům.

Tyto instituty sice přinesly značnou demokratizaci v náboru studentů učitelství sekundárních škol, ale stále ještě věnovaly velmi málo místa pedagogické oblasti. V roce 1979 byly zrušeny a nahrazeny regionálními pedagogickými centry (*centres pédagogiques régionaux* – CPR). Ta v osmdesátých letech zavedla významnou inovaci spočívající v tom, že studenti, kteří prošli konkurzem, chodili ještě po dobu jednoho roku se svým profesorem, pedagogickým poradcem, na náslechy a řízenou praxi. Ta teprve vedla k získání učitelského titulu, který byl udělován ve třídě (Prost, 1999; Condetta, 2007).

Avšak teprve poslední desetiletí 20. století přinesla nový model učitelské přípravy, který umožnil skutečně spojit přípravu obou typů učitelů na základě jejich společného poslání. „V kontextu krize učitelského poslání, v kontextu krize samotné školy, zpochybnění starých jistot, spolu se sociokulturními proměnami mládeže a masifikací středoškolského vzdělávání se začala pomalu prosazovat nutnost reformy“ (Condetta, 2007, s. 12).

2 Revoluční reforma z roku 1989 a vznik institutů pro přípravu učitelů (IUFM)

Na základě orientačního zákona o vzdělávání z 10. července 1989 tak vznikly univerzitní instituty pro přípravu učitelů (*institut universitaire de formation des maîtres* – IUFM). Jejich úkolem bylo připravit studenty k učitelským konkurzům a zajišťovat přípravu učitelů-stážistů, kteří v konkurzech uspěli. Tyto instituce nahradily dřívější pedagogické školy pro přípravu učitelů

⁷ *La licence* – národní diplom a akademický titul, který student získává po absolvování tříletého prvního univerzitního cyklu.

primárních škol, regionální pedagogická centra pro přípravu středoškolských učitelů a národní pedagogické školy pro odbornou přípravu, které byly určeny pro učitele odborných předmětů na středních školách.

IUFM zajišťovaly:

- přípravu studentů k různým typům učitelských konkurzů;
- počáteční přípravu těch, kteří u těchto konkurzů uspěli (učitelů-stážistů⁸);
- další vzdělávání všech pedagogických pracovníků.

IUFM tak centralizovaly přípravu učitelů tří vzdělávacích úrovní (primární, nižší sekundární a vyšší sekundární) a sjednotily také přijímání všech typů učitelů na úroveň licence. Během tří let univerzitního studia, které vedlo k získání licenciátu, studenti, budoucí učitelé a hlavní školní poradci (CPE) procházeli především akademickou přípravou podle starého modelu přípravy učitelů středních škol. Teprve potom byli přijati do prvního ročníku IUFM, buď jako studenti polyvalentně zaměřeni na předměty prvního stupně, nebo na akademicky zaměřené specializace druhého stupně. Teprve po úspěšném vykonání konkurzu, tj. v druhém ročníku IUFM, přišel na řadu profesní aspekt přípravy (pedagogika, didaktika, práce se školní třídou atd.).

Vznik IUFM byl důsledkem hnutí za vyrovnání rozdílů mezi učiteli prvního stupně a učiteli (profesory) středních škol (*collège* a *lycée*), kteří od té doby byli zařazeni, kromě těch s agregací, do stejné platové tabulky. (Zároveň se i pro vyučující primárních škol začal oficiálně používat titul „profesor“ (primární) školy místo původního titulu „učitel“.) Souvisel také se snahou, aby i na úrovni učitelského sboru se projevíly důsledky postupné demokratizace a unifikace školského systému (vznik jednotné *collège*, prodloužení školní docházky do 16 let a snaha o co největší počet žáků, kteří získají maturitu) (Condette, 2007, s. 273–308).

V roce 2005 se na základě orientačního zákona a programu pro budoucnost školy – *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (zákon č. 380/2005, tzv. *Fillonův*) změnil statut IUFM a tyto školy se staly součástí univerzit (Condette, 2007, s. 324).

Ačkoli IUFM propojily univerzitní a školní prostor, ačkoli se jim podařilo přijmout a připravit mnoho učitelů, staly se hned od svého vzniku terčem kritiky jednak stoupenců tradice, ale často také pedagogických inovátorů. Tradicionalisté, řada akademických pracovníků a mnoho středoškolských učitelů zazlívali IUFM přílišnou pedagogizaci a snížení vědomostí z oboru.

⁸ Učitelé-stážisté: adepti učitelství, kteří po prvním ročníku učitelského studia úspěšně prošli učitelským konkurzem a v druhém ročníku střídavě pracují na poloviční úvazek na školách a zároveň absolvují semináře na své alma mater.

Učitelé primární školy jim naopak vytýkali metodologickou teoretičnost a malé sepětí s praxí. Velkou roli zde hrála i institucionální konkurence. Na nově vzniklou instituci byly přirozeně přeneseny všechny kompetence a bývalí čelní aktéři v této oblasti ztrátu moci a suverenity špatně nesli.

Co se týče kritiků, možno říci z řad přívrženců IUFM, poukazovali například na to, že skutečného propojení všech typů učitelů nebylo nikdy dosaženo, a kritizovali roztržitost výuky. Kritika se soustředila také na problém, který byl diskutován již od začátku 19. století při všech reformách učitelského vzdělávání, tj. na správný poměr mezi teorií a praxí, který ani tato nová instituce nevyřešila (Condette, 2007, s. 309–324).

Ze zpětného pohledu řada odborníků vnímá tuto kritiku jako převážně nespravedlivou, neboť nebylo v silách IUFM vyřešit tradiční nedostatky přípravy francouzských učitelů, překonat například problémy spojené se skloubením teorie a praxe přípravy, které jsou hluboce historicky zakořeněny.⁹

Jak píše Jean-François Condette (2007, s. 13), IUFM byly „významnou inovací, která splnila očekávání ve třech významných oblastech: masivní nábor nových učitelů, postupné sjednocení řady statutů učitelů na základě společné identity i terminologie ‚profesor‘ a redefinování přípravy na základě jasně identifikovatelných odborných kompetencí, odpovídajících změně její funkce“.

3 Kontroverzní reforma z roku 2010

Nicméně významnou změnu do života těchto institucí, která svými důsledky vedla posléze k jejich zániku, přinesla reforma z roku 2010, jež spolu se zavedením magisterského stupně učitelské přípravy posunula učitelské konkurzy až na závěr tohoto stupně.

Snaha přenést přípravu učitelů na magisterský stupeň odpovídá světovým tendencím a byla předpokladem skutečného sjednocení přípravy všech typů učitelů. Vycházela ze snahy pozdvihnout všeobecnou úroveň učitelů, naučit je lépe chápat komplexnost jejich profese a opřít jejich přípravu také o výzkum. Z toho jasně vyplynulo, že tuto novou etapu bylo třeba realizovat na univerzitě, tak jak je tomu například u medicíny a práva, které jsou rovněž přirozeně spojeny s vytvářením a přenášením vědomostí a jejichž posláním je také odborné uplatnění absolventů.

⁹ V přípravě učitelů vyšších typů škol byla vždy dáвана přednost teorii před praxí. To se pak přeneslo i do učitelských konkurzů v IUFM, kde byl důraz kladen hlavně na znalosti z oborových předmětů.

Nicméně nedostatkem tohoto opatření byla překotnost, nepředvídavost a možno říci také nedbalost (Conseil d'Etat retogue la réforme de la mastérisation, 2012, a další zdroje uvedené níže v souvislosti s kritikou reformy).

Jeho kladným výsledkem, dá-li se to tak říci, byla skutečnost, že státní rozpočet získal jednorázově 369,7 milionů eur (Cour des comptes, 2012).

Záporné efekty se však brzy ukázaly jako významnější. Snížení úrovně počáteční přípravy dané zrušením jednoroční stáže pro úspěšné absolventy konkurzů, během níž učitelé-stážisté byli v IUFM zasvěcováni do pedagogické praxe a odcházeli pak relativně i prakticky připraveni do škol, spolu se zvýšením úrovně požadovaného diplomu mělo rychlý záporný dopad na učitelské povolání: 73 % začínajících učitelů považovalo svoji přípravu za neadekvátní potřebám, klesl také počet uchazečů zapsaných do konkurzu (v letech 2010 a 2011 na prvním stupni o 42,4 %, na druhém stupni o 24 %, celkem o 39 % (Cour des comptes, 2012). Problematická situace vznikla také pro studenty, kteří sice získali magisterský diplom, ale neuspěli v konkurzu.

Jak vyplývá z řady oficiálních dokumentů i z dobového tisku, proti této reformě se zvedl silný odpor. Protestovali studenti, učitelé i akademici. Studenti a učitelé nejčastěji zdůrazňovali velký rozpor mezi příliš teoretickou přípravou a potřebami povolání.

Také Národní rada pro vysoké školství a výzkum (CNESER) považovala tuto reformu za „nezpůsobitou“. Zhodnotila ji jako „překážku koncepce přípravy budoucích učitelů, vycházející ze snahy o pokrok v demokratizaci našeho [rozumějme francouzského, pozn. aut.] vzdělávacího systému“. Tento svůj výrok zdůvodnila tím, že „znemožňuje koncepci univerzitní přípravy vysoké úrovně, která studentům umožňuje úspěch“, a odmítla ji devatenácti hlasy proti čtyřem (Le CNESER vote non sur la mastérisation, 2009).

Rovněž Konference prezidentů univerzit (CPU) tuto reformu odmítla s tím, že „nemůže naplnit cíl, který si dala, tj. zlepšit přípravu budoucích učitelů tím, že posune učitelské konkurzy na magisterskou úroveň“ (Position de la CPU sur la mastérisation, 2009).

4 Orientační a programový zákon pro přestavbu školy republiky a vznik Vysoké školy pro vzdělávání a odbornou přípravu učitelů – ESPE

Na základě všech těchto skutečností Státní rada ve výnosu z 1. června 2012 anulovala reformu z roku 2010 pro formální nedostatky (Conseil d'Etat retogue la réforme de la mastérisation, 2012). A pak již události dostaly rychlý spád. V roce 2013 byly na základě orientačního a programového zákona č. 595/2013 pro přestavbu školy republiky (Loi n° 2013-595 du 8

juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) IUFM zrušeny a zavedeny Vysoké školy pro vzdělávání a odbornou přípravu učitelů (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation – ESPE).

Koncepce této instituce byla zpracována jednak na základě analýzy kritiky nedostatků v předchozí učitelské přípravě, ale také na základě zkušeností z ciziny. V roce 2012 vydalo OECD rozsáhlou práci nazvanou *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century* (OECD, 2012), která se stala východiskem komparativní studie zpracované francouzským ministerstvem školství, jež mapuje nejvýznamnější trendy v přípravě učitelů ve vyspělých zemích (*Formation des enseignants*, 2012).

Z těchto studií vyplývá, že z hlediska úspěchu celého vzdělávacího systému se při přípravě učitelů jeví jako klíčové zachování rovnováhy mezi teorií a praxí a také vzájemná spolupráce mezi vyučujícími. Řada zemí přešla ve svých programech učitelského vzdělávání z modelu akademické přípravy k modelu založenému více na přípravě odborné.

V těchto programech učitelé vstupují do třídy dříve, tráví tam mnohem více času a dostávají tak větší a lepší odbornou podporu. Tento systém předpokládá již od začátku úzkou vzájemnou spolupráci s kvalifikovaným učitelem. Dané uspořádání zahrnuje teoretickou přípravu s důrazem na didaktické metody a metody výzkumné práce, ale také více než roční náslechy a výuku na typu školy, pro kterou je student připravován. Během těchto stáží na školách budoucí učitelé rozvíjejí své metody výuky, provádějí výzkum v oblasti vzdělávání a výchovy, přičemž pracují pod dozorem kvalifikovaného učitele. Nová struktura přípravy vychází z přesvědčení, že etapy akademické přípravy a profesní přípravy mají být propojeny, aby tvořily rámec celoživotního vzdělávání. Taková příprava nespočívá pouze ve znalosti oboru, v didaktice oborových předmětů a v kurzech obecné pedagogiky. Snaží se rozvíjet také schopnost uvažovat o povolání a zkoumat ho. Sami učitelé udávají jako nejdůležitější obsah přípravy (v sestupném pořadí): výuku zaměřenou na děti, výuku informačních technologií, nácvik dovedností zvládnout disciplínu a chování dětí, výuku oborových předmětů, nácvik dovednosti hodnotit žáky, vzdělávání v multikulturním kontextu a vědomosti a dovednosti týkající se organizace třídy a správy a organizace školy (OECD, 2012).

Všechny tyto tendence byly zohledněny v reformě z roku 2013, která vychází z orientačního a programového zákona č. 595/2013 pro přestavbu školy republiky. Na základě tohoto zákona pak vznikly vysoké školy pro odbornou přípravu a vzdělávání učitelů (*écoles supérieures du professorat et de l'éducation* – ESPE).

ESPE jsou veřejné instituce vědeckého, kulturního a vzdělávacího charakteru. Jsou součástí univerzity nebo společenství univerzit a „jsou otevřené jiným součástem univerzity a rozvíjejí partnerské meziuniverzitní vztahy“ (Code de l'éducation, Article L. 721-2).

ESPE připravují magistry ve dvouletém studiu po získání licenciátu, v programu nazvaném „Povolání v oblasti vzdělávání, výchovy a odborné přípravy“ (MEEF). Příprava je založena na rovnováze mezi teoretickou výukou a stážemi ve školách a jiných institucích. Studenti studují jednak v ESPE, jednak na univerzitě.

Úkolem ESPE je:

- zajišťovat počáteční přípravu studentů učitelství, učitelů-stážistů, školních poradců a dalších pracovníků v oblasti vzdělávání a výchovy a připravovat je k učitelským konkurzům;
- organizovat aktivity pro další vzdělávání učitelů primárních a sekundárních škol a dalších pedagogických pracovníků, včetně pedagogů-výzkumníků a vysokoškolských učitelů;
- účastnit se na pedagogickém výzkumu, rozvíjet a šířit inovativní pedagogické metody a zprostředkovávat tak přenos mezi pedagogickým výzkumem a odbornou praxí;
- participovat na aktivitách mezinárodní spolupráce (Code de l'éducation, Article L. 721-2).

4.1 Společný základ přípravy pro všechny pracovníky v oblasti vzdělávání jako východisko vytváření jejich společné kultury

Tyto školy mají realizovat reformu přípravy založenou na tom, aby začínající učitelé vstupovali do školy s odbornými zkušenostmi, a na tom, aby příprava učitelů byla pojata jako kontinuum integrující prvky profesionalizace od získání licenciátu až po získání titulu odborného magistra. Cílem této reformy je také snaha o vytváření společné kultury pro všechny pracovníky v oblasti vzdělávání, podpořené zejména existencí společného základu pro všechny typy vzdělávání poskytované touto institucí a obohacené spoluprací s partnerskou hostitelskou univerzitou a přítomností vzdělavatelů-praktiků, vyučujících didaktiky jednotlivých předmětů (Code de l'éducation, Article L. 721-2).

ESPE tedy připravují všechny typy učitelů, od učitelů mateřských škol až po vysokoškolské učitele, hlavní školní poradce a ostatní pracovníky v oblasti vzdělávání a výchovy. Všichni studují v jedné instituci společný základ, což umožňuje vytvářet a vzájemně prožívat společnou kulturu. Tato společná kultura pak v praxi usnadňuje soudržnost pedagogických sborů, což má

významný vliv nejen na úspěšnost žáků, ale i na úspěch samotné přestavby školy, která je založena na vývoji průřezových a mezioborových projektů usnadňujících vztahy mezi jednotlivými stupni vzdělávání (Lancement des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, 2013).

Co se týče vlastního obsahu, během dvouleté magisterské přípravy studenti ESPE absolvují vzdělávání, které by jim mělo umožnit získat hluboké znalosti v jednom nebo více předmětech a osvojit si schopnost tyto znalosti předávat žákům.

Učitelé mají disponovat vzděláním, které je založeno na nejnovějších výzkumech, a také po celou dobu své kariéry zaujímat vědeckou pozici tím, že při výuce uplatňují nové poznatky, a to nejen ze svého oboru, ale i z pedagogických věd. Proto je v obsahu vzdělávání v ESPE velmi zdůrazňován výzkum a je to také hlavní důvod, proč byly připojeny k univerzitám.

Tato obecná orientace je podpořena i tím, že v druhém ročníku magisterského studia musí studenti napsat diplomovou práci, která vychází z jejich odborné stáže a jejíž obsah je zaměřen na oborové předměty, výzkum pedagogických cílů a pedagogickou praxi. Při svých výzkumech mají studenti možnost konzultovat s učitelem-výzkumníkem.

Rozhodující místo v této nové koncepci je však věnováno konkrétní přípravě na povolání. Do přípravy jsou plně integrovány stáže v institucích, pro které se studenti připravují. Na těchto stážích studenty odborně doprovází tutor, učitel ESPE.

V prvním roce magisterského studia slouží stáže k uvedení do situace školy a realizují se ve formě náslechu a řízených praxí. Tyto čtyř- až šestitýdenní stáže jsou součástí přípravy k učitelskému konkurzu a na jejich základě se studenti také rozhodují o tématu své diplomové práce, kterou vypracovávají v následujícím roce.

V druhém roce studenti, kteří úspěšně prošli učitelským konkurzem, střídavě vyučují na poloviční úvazek na školách jako učitelé-stážisté a zároveň absolvují semináře na ESPE (Lancement des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, 2013).

Obsah vzdělávání je z větší části dán výnosem z 27. srpna 2013. Stanovuje seznam kompetencí, jež mají studenti ESPE získat v průběhu svého studia (Référéntiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Z tohoto seznamu vyplývá, že nejvíce kompetencí si studenti osvojují v rámci společného základu.

Tyto kompetence jsou rozděleny do dvou velkých oddílů: 1. učitelé a pracovníci v oblasti vzdělávání a výchovy ve službách veřejného školství a 2. uči-

telé a pracovníci v oblasti vzdělávání a výchovy ve službách školní úspěšnosti žáků.

V prvním oddíle jsou dva okruhy kompetencí: 1. umět předávat republikánské hodnoty, jako jsou principy demokratického života a hodnoty republiky, a 2. pracovat v rámci základních principů vzdělávacího systému a školních předpisů, tj. znát francouzskou vzdělávací politiku, hlavní etapy historického vývoje školy, základní principy vzdělávacího systému a jeho organizaci ve srovnání se systémy jiných evropských zemí a hlavní legislativní principy, ze kterých vzdělávací systém vychází.

Druhý oddíl obsahuje dvanáct podrobně popsaných kompetencí vztahujících se:

- k práci s žáky a jednání s jejich rodiči (např. brát v úvahu rozdíly mezi žáky; účastnit se vytváření individuálních vzdělávacích plánů žáků; jednat podle etických principů, což zahrnuje kompetence typu věnovat všem žákům stejnou pozornost, vyvarovat se jakéhokoli ponižování žáků, rodičů, vrstevníků a všech členů vzdělávací komunity, bojovat u sebe a u žáků proti stereotypům a diskriminaci všeho druhu, podporovat rovnost mezi ženami a muži, přispívat k pohodě, bezpečí a jistotě žáků, předcházet školnímu násilí a přispívat k jeho zvládnutí, identifikovat jakoukoli formu vyloučení nebo diskriminace a jakákoli znamení, která mohou prozrazovat sociální problémy nebo špatné zacházení, respektovat důvěrnost informací týkajících se žáků a jejich rodin apod.);
- ke komunikačním schopnostem (jazykovému vybavení) pedagogických pracovníků (např. umět používat francouzský jazyk srozumitelný různým partnerům v profesionálním styku; umět používat cizí jazyk v situacích potřebných pro povolání, tj. zvládnout alespoň jeden cizí jazyk na úrovni B2 evropského referenčního rámce);
- k dalšímu schopnostem a dovednostem (např. umět do výuky vhodně začleňovat informační technologie; doplňovat a aktualizovat své vědecké, didaktické a pedagogické znalosti; zamýšlet se nad svou prací a výsledky této reflexe uplatňovat v praxi atd.);
- k práci pro školu (např. umět pracovat v týmu; přispívat k činnosti vzdělávací komunity; umět vést třídní schůzku atd.; účastnit se přípravy a realizace projektu školy; umět spolupracovat s partnery školy apod.).

Další části tohoto výnosu stanovují kompetence společné všem učitelům, učitelům dokumentaristům a hlavním školním poradčům. Co se týče kompetencí společných všem učitelům, učitel je zde brán jako profesionál a nositel společné kultury, který musí dobře ovládat svůj předmět a jeho didaktiku, znát cíle a obsah výuky, požadavky společného základu znalostí, dovedností

a kultury a přispívat k realizaci interdisciplinárních projektů na podporu cílů stanovených v učebních osnovách.

4.2 Učitelské konkurzy a jejich profesionalizace

Logickým důsledkem profesionalizace obsahu učitelské přípravy, kterou přinesla reforma z roku 2013, je i profesionalizace učitelských konkurzů.

V závislosti na přestavbě obsahu byly nově definovány podmínky konkurzních zkoušek všech typů učitelů i hlavních školských poradců. Tři ze čtyř zkoušek konkurzu se přímo vztahují k zvládnutí pedagogiky.

Konkurzy studenti dělají na závěr prvního roku magisterského studia. Týkají se však náboru učitelů, nikoli univerzitní certifikace, a proto také studium na ESPE není podmíněno ani úspěšností v konkurzu, ani účastí v něm¹⁰.

Všechny konkurzy se skládají ze dvou fází. Fáze umožňující připuštění k dalším zkouškám (*l'admissibilité*) a fáze přijetí (*l'admission*). Každá fáze spočívá opět ve dvou zkouškách. Zkoušky první fáze jsou v písemné podobě, zkoušky druhé fáze jsou ústní.

Cílem zkoušek první fáze je zjistit míru nutných kompetencí kandidáta. Hodnotí se schopnost použít vědomosti v odborné praxi, zjišťuje se schopnost kandidáta pracovat s žáky, uplatnit učitelskou autoritu a využívat pedagogické metody a didaktickou techniku včetně IT.

První zkouška této fáze je zaměřena na specializaci nebo předmět. Zjišťují se akademické znalosti a schopnost argumentace.

Druhá zkouška spočívá ve využití pedagogické dokumentace. Hodnotí se schopnost kandidáta analyzovat, syntetizovat, problematizovat a hierarchizovat a také schopnost mobilizovat své znalosti k prezentaci správných souvislostí se zřetelem na dané žáky a určitou situaci.

U konkurzu učitelů primární školy se písemná zkouška způsobilosti skládá z testu z francouzštiny a matematiky.

Zkoušky druhé fáze umožňují vybrat mezi způsobilými kandidáty ty, kteří mají nejlepší potenciál pro výkon povolání. První zkouška má formu uvedení do nějaké pedagogické situace a má za úkol ohodnotit schopnost kandidáta předvést určitou sekvenci hodiny a vysvětlit komisi volbu pedagogického postupu a didaktických metod.

¹⁰ Učitelské konkurzy (*concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation*) jsou francouzským specifikem. Jejich úspěšné absolvování umožňuje studentům učitelství stát se učitelem-stážistou a již v posledním roce studia na půl úvazku vyučovat.

Druhá zkouška spočívá v rozhovoru na základě dokumentace. Hodnotí se schopnost kandidáta diskutovat, jeho schopnost kriticky myslet, projektovat se do učitelského povolání atd.

Studenti, kteří neprošli u konkurzu v závěru prvního roku magisterského studia, ale mají studium tohoto ročníku uznané, mají možnost konzultovat o svých profesních plánech a najít nejlepší možnost své orientace, a to jak v rámci ESPE, tak na jiné škole. Studenti, kteří se rozhodnou zůstat u svého původního zaměření, mají možnost navštěvovat speciální kurzy. Ty se týkají zejména výuky oborových předmětů (Lancement des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, 2013).

4.3 Další vzdělávání učitelů

I když hlavní pozornost při přestavbě učitelské přípravy je zatím věnována především počátečnímu vzdělávání, školský zákon (článek L. 721–2) ukládá ESPE organizovat také další vzdělávání¹¹ všech pedagogických pracovníků. Další vzdělávání má být koncipováno na stejných principech jako počáteční univerzitní vzdělávání. Zákon předpokládá tzv. kontinuum celoživotní přípravy, které umožňuje postupný vstup do profese, a skládá se ze tří fází: preprofesionální fáze, spočívající v přípravě licenciátu, fáze počáteční přípravy, realizované v magisterském studiu a v období doprovázení na začátku vstupu do povolání, a fáze přípravy a odborného rozvoje realizované formou dalšího vzdělávání.

Tím, že se preprofesionální fáze přípravy (alespoň pro ty studenty, kteří už v té době mají v úmyslu stát se učiteli) může realizovat již na úrovni přípravy licenciátu, v zásadě ruší dřívější konsekutivní model učitelské přípravy. Tento model, pro Francii po dlouhá léta tak typický, je dnes v Evropě minoritní, a to ze dvou důvodů. Rozhodnutí stát se učitelem přichází de facto pozdě, až po absolvování prvního univerzitního stupně, a uchazeč vstupuje do učitelské

¹¹ Na další vzdělávání má právo každý jedinec. Každý učitel, který 1. ledna vykonává svou profesi nejméně jeden rok, má právo na podání žádosti obsahující strukturovaný profesní plán dalšího vzdělávání v rámci příslušných kreditů akademie (akademie je školská správní jednotka). Žádost projde hierarchizovaným schvalovacím řízením a v případě kladného vyřízení se stává předmětem písemné dohody mezi učitelem a vedením školy. Každý učitel, který vykonává svoji profesi nejméně tři roky, může v rámci příslušných kreditů akademie získat také „dovolenou pro odborné vzdělávání“ (*congé de formation professionnelle* – CFP). Délka této dovolené nesmí přesáhnout tři roky za celou délku profesní kariéry. Během této dovolené si pracovník zachovává své místo a postavení (možnost postupu, dovolená se započítává do penze). Maximálně po dobu dvanácti měsíců bere náhradu ve výši 85 % své hrubé mzdy a příspěvek na bydlení, ale musí se zavázat, že zůstane ve službě trojnásobek doby, po kterou příslušné příspěvky pobíral (viz La formation continue pour les personnels du ministère de l'éducation nationale, 2012).

přípravy, aniž by něco věděl o pedagogické stránce budoucího povolání (Les enjeux de la formation des enseignants, 2013).

Celoživotní vzdělávání učitelů by mělo mít různé formy a využívat různé metody, aby odpovídalo potřebám učitelů, mělo by brát v úvahu celkový kontext, odborné problémy a také blízkost a podporu univerzit. Do dalšího vzdělávání by se také měly zavádět různé hybridní modely, tj. různé kombinace vzdělávání prezenčního a distančního, sebevzdělávání, společné vzdělávání, kombinace prezenční přípravy spočívající v aktivitách začátečníků a expertů, zapojování učitelů do pedagogického výzkumu apod. (Filâtre, 2016).

Hlavní směry dalšího vzdělávání pedagogických a administrativních pracovníků ve školství jsou každoročně upřesňovány v Národním plánu přípravy (PNF), který vypracovává generální ředitelství pro školní vzdělávání (DGESCO), Ředitelství pro digitální vzdělávání (DNE) a Ředitelství pro vysokoškolské vzdělávání a výzkum (ESENESR).

Například pro školní rok 2017–2018 jsou stanoveny následující priority:

- podpora předškolní výchovy (od roku 2019 by měla být zavedena povinná docházka do mateřské školy pro děti od tří let);
- podpora iniciativy „100% úspěchu v primární škole“¹²;
- problematika povinné školní docházky (učební plány, volitelné předměty, diferenciacce výuky, domácí úkoly, hodnocení výsledků práce žáků apod.);
- inkluzivní vzdělávání a jeho zabezpečení (prevence předčasného ukončování školní docházky, školní klima);
- škola v digitálním věku;
- uplatňování inovací, iniciativ a výzkumu;
- vytvoření návaznosti mezi středoškolským a vysokoškolským vzděláváním (bojovat proti školnímu neúspěchu a umožnit tak studentům získání vysokoškolského diplomu a uplatnění v praxi);
- profesionalizace aktérů vzdělávání (vzdělávání vzdělavatelů, výchova k hodnotám republiky, kultura managementu).

Akce zahrnuté do PNF rovněž zdůrazňují integraci univerzitního výzkumu do vzdělávacích programů, což je jedna z prioritních otázek ESPE.

Zvláštní pozornost je věnována i diverzifikaci vzdělávacích metod a forem a využití počítačů ve výuce.

¹² Tato iniciativa má zaručit všem žákům primární školy osvojení základních kompetencí, čtení, psaní, počítání a respektování ostatních, omezit školní neúspěch a podpořit nejslabší žáky.

Další vzdělávání se provádí nejen různými formami, ale realizuje se i v podobě různých akcí, jako jsou Dny inspekčních orgánů¹³, Semináře k profesionalizaci hlavních aktérů vzdělávání¹⁴ či Celonárodní setkání pedagogů, která šíří vědeckou, pedagogickou a vzdělávací osvětu v oblasti matematické, přírodovědné, technické a profesní kultury; humanitní, literární, umělecké a mediální kultury; hospodářské, právní a manažerské kultury (Formation professionnelle continue, 2017).

Závěr

Historie učitelské přípravy ve Francii je dlouhá, velmi složitá a plná spletitých peripetií, které do ní vnášely jednotlivé reformy a inovace. Vyvrcholením zhruba třicetileté snahy po její demokratizaci a sjednocení je pak poslední, velmi ambiciózní reforma z roku 2013. Její cíl – realizovat kvalitní přípravu, která vytváří společnou kulturu pro všechny pracovníky ve školství, spojuje vědomosti a profesionální kompetence, umožňuje postupný vstup do povolání a ztraktivňuje učitelskou profesi i pro dobré studenty tím, že jim umožňuje získat magisterský diplom a zaručuje rozvoj během celé jejich kariéry – plně odpovídá vzdělávacím i sociálním potřebám dneška. Tato reforma není zdaleka uzavřená. Její hodnota spočívá právě i v tom, že je schopna vývoje vzhledem ke změnám ve společnosti a k novým výzvám, které z ní vyplývají.

Příprava francouzských učitelů má svá specifika daná právě zmíněným spletitým historickým vývojem. To však neznamená, že bychom se jí nemohli inspirovat. Zvláště v současnosti všechny vyspělé země sledují společné cíle, snaží se reagovat na aktuální trendy (viz OECD, 2012) a střetávají se při tom s většími či menšími problémy.

V závěru této stati bych proto ještě zdůraznila některé skutečnosti, které by nás mohly vést alespoň k určitému zamyšlení nad inspiračním potenciálem francouzského systému.

Asi nejvýznamnější z aktuálních problémů v oblasti učitelské přípravy je její profesionalizace při zachování příslušné teoretické úrovně.

I my se snažíme prohloubit profesionální přípravu našich budoucích učitelů. To se mimo jiné projevuje například i v materiálech MŠMT pro novou institucionální akreditaci (MŠMT, 2017), které navyšují počty kreditů pro

¹³ Dny inspekčních orgánů slouží k vytváření společné kultury inspekčních pracovníků všech úrovní národního školství a vypracování rámce pro činnosti v oblasti společných priorit.

¹⁴ Tyto semináře jsou organizovány v rámci podpory akademií (školských správních jednotek, v jejichž čele stojí rektor) a slouží především pro rozvoj profesních dovedností vzdělavatelů budoucích učitelů a podporují společnou práci řídicích pracovníků. Jsou zaměřeny na priority vzdělávací politiky a problematiku aplikace pedagogického výzkumu do školské praxe.

učitelskou praxi. Tato pozitivní skutečnost však vede často k tomu, že při pochopitelné nutnosti zachovat celkový počet kreditů musí dojít k redukci povinných, především oborových předmětů.

Francouzský systém učitelské profesní přípravy přirozeně navyšuje počty hodin praxe tím, že studenti posledního ročníku, učitelé-stážisté, již na půl úvazku pracují a zároveň absolvují semináře na své alma mater. To jim umožňuje dřívější samostatný vstup do reality školy, mají možnost konzultovat své problémy, na které při tom narazili, a navíc určité finanční zajištění zvyšuje i atraktivitu studia učitelství.

Tento systém je jistě specifický pro přípravu francouzských učitelů (v určité podobě existuje také v Německu). My bychom však si z něho mohli vzít inspiraci pro realizaci uvádějího období začínajících učitelů. V České republice není pozice začínajícího učitele přímo definována školskou zákonnou normou, vychází pouze ze zákoníku práce¹⁵. Toto velice obecné vymezení vede k tomu, že práce se začínajícím učitelem se na jednotlivých školách velmi liší, a to jak ve své kvantitě, tak i v kvalitě.

Francouzský systém naopak zajišťuje určité sjednocení. To se projevuje i ve fenoménu označovaném jako „společný základ kultury“, který garantuje společné kompetence pro všechny pracovníky v oblasti vzdělávání. Tyto společné kompetence, stejně jako specifické kompetence pro jednotlivé typy pedagogických pracovníků, jsou navíc přesně definovány v ministerském výnosu (viz kap. 4.1).

Obdobná snaha po sjednocení obsahu přípravy se projevuje i v oblasti dalšího vzdělávání, které je u nás značně roztržštěné.

Předložená stať podává kromě analýzy poslední reformy učitelské přípravy i nástin jejího historického vývoje. Je to nejen proto, že bez jeho znalosti by bylo pro většinu čtenářů neznalých francouzské reality obtížné dostatečně docenit aktuální změny, ale i proto, že tento historický exkurz do historie může zasvěcenému čtenáři pomoci uvědomit si skutečnost, že vývoj evropského školství je ovlivněn nejen historickými specifiky a aktuální společensko-ekonomickou situací jednotlivých zemí, ale také dimenzí evropského myšlení vycházející ze společných evropských hodnot, a tak se i přes všechny větší či menší, především formální rozdíly ubírá v jednotlivých evropských zemích obdobným směrem.

¹⁵ V § 227 je stanovena povinnost zaměstnavatele zabezpečovat odborný rozvoj zaměstnanců. To kromě jiného zahrnuje i odbornou praxi absolventů škol. V § 229 se pak uvádí, že zaměstnavatelé jsou povinni zabezpečit absolventům škol přiměřenou odbornou praxi k získání praktických zkušeností a dovedností potřebných pro výkon práce. Absolventem se přitom rozumí zaměstnanec vstupující do zaměstnání na práci odpovídající jeho kvalifikaci, jestliže celková doba jeho odborné praxe nedosáhla po řádném ukončení studia dvou let (zákoník práce, 2018).

Při koncipování této stati jsem si byla vědoma toho, že nemůže jít vzhledem k jejímu rozsahu zcela do hloubky. Téměř každý jev, o kterém se zde píše, by si zasloužil samostatnou studii. Snažila jsem se však zachytit to nejdůležitější, co by naši pedagogické veřejnosti, která často nemá relevantní informace o francouzské škole, dalo alespoň základní vhlad do její minulosti a současnosti.

Literatura

- Code de l'éducation*. Article L. 721-2. (2013). *Legifrance*. *Le service public de la diffusion du droit*. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006525408&dateTexte=&categorieLien=cid>
- CONDETTE, J. F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*. Paris: L'Harmattan.
- Conseil d'Etat retogue la réforme de la mastérisation (2012). *Le Monde*, 5. 6. 2012. Dostupné z: http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2012/06/05/le-conseil-d-etat-retoque-la-reforme-de-la-masterisation_1713077_1473692.html
- Cour des comptes. La formation initiale et le recrutement des enseignants (2012). In *Rapport public annuel*. Dostupné z: http://www.syndicat-ia.fr/questiondebat/2012/fevrier12_rapport_cour_comptes_formation_recrutement_enseignants.pdf
- FILÂTRE, D. (ed). (2016). Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie: Rapport sur la formation continue. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation. *Education.gouv.fr*. Dostupné z: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/19/2/Formation_des_enseignants_Rapport_N6_FTLV_674192.pdf
- Formation des enseignants: Éléments de comparaison internationale. Ministère de l'éducation nationale. Concertation sur la refondation de l'école de la République (2012). *Education.gouv.fr*. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf
- Formation professionnelle continue (2017). *Eduscol*. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>
- La formation continue pour les personnels du ministère de l'éducation nationale (2012). *Education.gouv.fr*. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-ministere.html>
- Lancement des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (2013). *Education.gouv.fr*. Dostupné z: http://multimedia.education.gouv.fr/2013_espe_lancement/#/3/zoomed
- Le CNESER vote non sur la masterisation (2009). *Sciences.blogs.liberation.fr*. Dostupné z: <http://sciences.blogs.liberation.fr/2009/11/17/le-cneser-vote-non-sur-la-masterisation/>

- Les enjeux de la formation des enseignants: Attirer, former, accompagner et retenir (2013). *L'éducation déchiffrée*, 5. 3. 2013. Dostupné z: <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/04/05/les-enjeux-de-la-formation-des-enseignants-attirer-former-accompagner-et-retenir/>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). *Légifrance: Le service public de la diffusion du droit*. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- MŠMT (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků: metodický materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>
- OECD (2012). *Preparing Teachers to Deliver 21st-Century Skills*. In *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing, 33–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-en>
- Position de la CPU sur la maîtrise*. *CPU plénière du 19 novembre 2009* (2009). Dostupné z: http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/Position_sur_la_maitrise.pdf
- PROST, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche et formation*, 32(2), 9–24. Dostupné z: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR032-02.pdf>
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). NOR: MENE1315928A [1. 7. 2013, staženo 18. 7. 2013]. *Education.gouv.fr*. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Zákoník práce (2018). Dostupné z: <http://www.pracepropravniky.cz/zakony/zakonik-prace-uplne-zneni>

Autorka

Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc., Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, Katedra učitelství, Pacovská 350/4, 140 00 Praha 4, e-mail: miroslava.vanova@seznam.cz