

Vzdelávanie pomocou kompetencií a školská reforma v Belgicku, vo francúzskej komunite.

Jacques Hoflack

Promovaný učiteľ na univerzite v Liège

Lektor poverený Oddelením vyššieho orgánu pre medzinárodné vzťahy (CGRI)

francúzskej komunity Belgicka

Univerzita Komenského, katedra romanistik

Oddelenie francúzsky jazyk a literatúra

Bratislava

Slovenská republika stojí pred etapou transformácie systému vzdelávania a právom vedie svoj výskum v oblasti vzdelávania pomocou kompetencií, aký veľký priestor treba vyčleniť práve takémuto vzdelávaniu. Práve vzdelávanie kompetencií má za svoj hlavný cieľ pripravovať žiakov pre život v spoločnosti. Takáto politika vzdelávania vyhovuje dnešnému modernému človeku a podmienkam, ktoré sú naňho kladené zo sveta práce, pretože nemôžeme dnes popierať stále väčšiu prepojenosť medzi jednotlivými zložkami spomínaných sfér. Momentálne, žiadna reforma školstva dnes nemôže vynechať zo svojho prístupu k problematike reflexiu na tému kompetencie, zvlášť v období, keď mnohé krajiny začali uplatňovať vzdelávanie pomocou kompetencií a keď sa toto vzdelávanie stalo európskou tendenciou.

Z daných dôvodov francúzska komunita Belgicka začala v roku 1997 s jednou zo svojich najväčších reforiem kurikulárnej transformácie vzdelávacích oblastí založenej na báze kompetencií. Táto reforma zasiahla do všetkých oblastí vzdelávania, radikálne zmenila vyučovacie návyky vo všetkých oblastiach a na každom stupni vzdelávania. Táto štúdia danej témy, ktorá dokumentuje hlavné etapy zmeny v systéme vzdelávania francúzskej komunity Belgicka by mohla prispieť k úvahám o systéme vzdelávania pomocou kompetencií.

Na začiatku daného príspevku sme sa snažili vysvetliť špecifiká organizovania vzdelávania vo francúzskej komunite Belgicka, ktoré sú priamo ovplyvnené federalizáciou krajiny. Veľký priestor je vyčlenený aj deťom pochádzajúcim z lingvisticky rozdielnych prostredí, zväčša sa jedná o deti emigranov, alebo imigrantov. Ďalším dôležitým bodom danej štúdie je vzdelávanie kompetencií, ktoré je vysvetlené v kontexte vývoja vzdelávania francúzskej komunity Belgicka od roku 1970, oficiálne texty a praktická stránka daného vzdelávania. Autor sústredil väčšiu pozornosť vyučovaniu materinského a cieľového jazyka na druhom stupni ZŠ a SŠ, pričom vymädzil zvláštny pohľad na výučbu literatúry. V danej štúdii je venovaná určitá časť komplexnej problematike, ktorou je hodnotenie v systéme vzdelávania

kompetencií. Napokon sa autor rozhodol predstaviť mienku najdôležitejších aktérov daného procesu, ktorými sú učitelia, ich názory z praxe.

Priestor vyčlenený danej problematike nemôže naplniť očakávania kvalitného spracovania všetkých vyššie uvedených problematík. Daná situácia je spôsobená veľkým počtom otázok¹, ktoré nám slovenskí kolegovia adresovali a ktoré poslúžili ako východisko pre spracovanie analýzy vzdelávacieho systému francúzskej komunity Belgicka. Z daného dôvodu sme sa bližšie venovali napríklad literatúre a vedomostiam. Takýto postup spôsobil, že informácie, ktoré tu nájdete sú všeobecného charakteru a bolo by veľkým prínosom zísť do hĺbky v mnohých dotknutých oblastiach. Je preto vhodné si uvedomiť, že prvoradou úlohou tohto článku je predovšetkým oboznámiť s frankofónnym systémom Belgicka a rešpektovať naše očakávanie priamej odozvy od slovenských kolegov, ktorí sa usilujú reformovať svoj vzdelávací systém. Práve preto sa snažíme prihliadať na viaceré otázky, čo ale na druhej strane vôbec nespochybňuje reálnu opodstatnenosť kompetencií. Okrem toho aj množstvo článkov, štúdií, výskumov, prieskumov a kolokvií Francúzskej komunity v otázke pedagogických dokumentov si vyžaduje a predpokladá prístup z viacerých hľadísk.

Údaje a informácie v tomto článku pochádzajú z troch hlavných prameňov : SEGEC, CEDILL, UCL, ako aj z osobnej skúsenosti autora, ktorý má sedemročnú prax v tejto oblasti - na úrovni druhého stupňa a ktorému študijná cesta do Belgicka v októbri 2004 umožnila stretnutie s hlavnými predstaviteľmi katolíckeho vzdelávania.

1. Vzdelávací systém Belgicka : zvláštnosti a organizácia.

Belgicko je od roku 1993 federálnym štátom tvoreným regiónmi a komunitami¹ s vlastnými právomocami. Vzdelávanie patrí do pôsobnosti komunít. Hlavnou kompetenciou Francúzskej komunity² je zabezpečovať vzdelávanie frankofónnych oblastí, najmä Walónska a Bruselu-hl. mesta³.

Vzdelávanie⁴ sa delí na :

a/ základné, ktoré pozostáva z trojročnej predškolskej výchovy (3 – 5 rokov) a zo šesťročného cyklu na ZŠ (6 – 12 rokov)

b/ sekundárne – trvá 6 rokov (13 – 18)¹

Povinná školská dochádzka je od 6. roku až do obdobia dospelosti - 18. roku života⁵. Po zavŕšení tejto etapy adolescenti môžu pracovať, alebo pokračovať v štúdiu na vysokej škole.

Základné vzdelávanie tvoria 3 etapy : - materská škola - 2. ročník ZŠ

- 3.roč. – 6. roč. ZŠ
- prvé dva ročníky sekundárneho vzdelávania.

Šesťročné vzdelávanie na ZŠ je rozdelené do troch dvojročných cyklov.

Stredoškolské vzdelávanie s plným počtom hodín⁶ je od tretieho ročníka organizované do dvoch sekcií : 1. Prechodná - prípravná sekcia, nazývaná tiež všeobecná a technická príprava. Poskytuje spoločensko-vedné a technické vedomosti a jej úlohou je umožniť žiakom prechod na vysokoškolské a univerzitné štúdium.

2. Kvalifikačná sekcia – zabezpečuje odborné a technické zručnosti a pripravuje najmä pre prax, ale za určitých podmienok umožňuje pokračovať vo vysokoškolskom štúdiu.

Šesť rokov stredoškolského vzdelávania pozostáva z troch 2-ročných častí a dvoch cyklov : nižšieho a vyššieho⁷.

Vo Frankofónnom Belgicku existuje viacero školských vzdelávacích systémov. Všetky typy vzdelávania patria pod Francúzsku komunitu, ktorá riadi vlastný oficiálny systém a zároveň uznáva a čiastočne financuje ďalšie systémy – regionálny, komunálny a voľný, týkajúci sa cirkevných škôl (väčšinou katolíckych), ale aj alternatívneho školstva. Pokiaľ tieto systémy majú byť Komunitou uznané za platné, musia striktné rešpektovať určité kritériá a plniť stanovené úlohy. To nebráni tomu, aby každý systém mal vymedzenú organizačnú právomoc potrebnú pre vnútornú správu a tiež pre vypracovanie študijných plánov v súlade s vlastnou filozofiou⁸.

Vo Francúzskej komunite neexistuje maturita, čo takisto dokazuje slobodu vzdelávania a decentralizáciu. Náplň a obsah skúšok je ponechaný na dobrovoľné ohodnotenie zo strany školy. Francúzskej komunite prináleží úloha oficiálneho uznávania diplomov a certifikátov nadobudnutých počas primárneho a sekundárneho vzdelávania na všetkých typoch škôl. Aj to je dôvod, prečo musia jednotlivé systémy rešpektovať vyhlášky Komunity. Študijné plány

odsúhlasuje a overuje vláda prostredníctvom komisie na to určenej. Táto kontrola sa ale nevzťahuje a neovplyvňuje pedagogické metódy⁹.

Vidíme, že vzdelávací systém Francúzskej komunity je dôsledne decentralizovaný a jeho fungovanie je založené na zosúladení a rešpektovaní diverzity a pedagogickej slobody, čo zodpovedá charakteru tohto štátu a svedčí o pružnosti a komplexnosti. Francúzska komunita je povinná dohliadať na koherentnosť.

2. Imigranti a ich miesto v tomto systéme.

Všeobecné vzdelávacie ciele pre každého žiaka sú predpísané vyhláškou. Sú to najmä rozvoj osobnosti a sebadôvery, rovnaké šance sociálnej rovnosti, príprava na úlohu občana, aktéra kultúrneho, spoločenského a ekonomického života¹⁰. Tieto humanistické ciele sa vzťahujú na veľmi veľký počet nových imigrantov¹¹ vo Francúzskej komunite.

Zapojenie nových imigrantov¹² do školského systému závisí od osvojenia si prvého jazyka, pričom jeho ovládanie je pre nich na začiatku školskej dochádzky problematické¹³. Je preto potrebné vymedziť určité pravidlá a špecifiká výučby týchto žiakov a súčasne definovať ich zvláštne postavenie v školskom systéme. Pritom nesmú byť izolovaní, odsunutí na okraj, ani stigmatizovaní, nakoľko by to narušilo ich proces začleňovania. Zrejme aj z tohto dôvodu nemôžeme hovoriť o štruktúrovanom, špecifickom a dôslednom plnení stanovených požiadaviek na úrovni školskej dochádzky Komunity. Na druhej strane však existujú iniciatívy a pribúdajú nám nové skúsenosti.¹

Francúzska komunita v Belgicku má vo svojom systéme aj školy nápravno-výchovné, tzn. zariadenia pre žiakov sociálne defavorizovaných, ktorých veľkú časť tvoria deti imigrantov. Sú pre nich vyčlenené tzv. *vyrovnávacie triedy* (nová vyhláška, 2001), kde sa mladým imigrantom, ktorí sa vo Francúzskej komunite usadili len nedávno, poskytuje špeciálne upravený a diferencovaný systém výučby počas obdobia šiestich mesiacov až jedného roka. Cieľom takéhoto prístupu je formou intenzívnych kurzov dosiahnuť prijateľnú vedomostnú úroveň niektorých predmetov, najmä francúzskeho jazyka, čo následne žiakom umožní zapojiť sa do riadneho vyučovacieho procesu.

¹

Chceli by sme pripomenúť, že aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu (učitelia a vychovávateľia) donedávna nemuseli absolvovať špeciálnu odbornú prípravu. V súčasnosti budúci pedagógovia sa v čoraz väčšom počte zúčastňujú doplňujúcich kurzov metódy FLE, a to na pracoviskách, alebo na univerzite, nakoľko z danej situácie vyplýva, že aj učiteľ prvého jazyka musí byť oboznámený s FLE, s interkultúrnou problematikou a špecifickými problémami detí nových imigrantov. Napríklad pre odborný nácvik čítania je vhodnejšie použiť fonetickú metódu¹⁴, a nie metódu globálnu.

3. Reforma vyučovacieho systému : pedagogika a kompetencie.

Počas 30-ich rokov vyučovací systém vo Francúzskej komunite Belgicka prešiel niekoľkými etapami vývoja¹⁵. Tieto zmeny svedčia o neustálom prehodnocovaní pedagogiky a didaktiky. V 70-tych rokoch sa menil systém vyučovania pod vplyvom nových pedagogických koncepcií.

Základné vzdelávanie je štruktúrované do cyklov. Sekundárne vzdelávanie klasického typu prechádza na novú formu (1971). Tvoria ho tri stupne – pozorovanie, orientácia (návod, usmernenie) a determinácia, pričom sa dôraz kladie na cieľovo založené učenie v širokom význame slova. Okrem základného učiva, zahrnutého do povinných kurzov¹⁶, ponúka ďalšie možnosti voľby štúdia, rozsahom a náročnosťou prispôsobené jednotlivým stupňom a zároveň uprednostňuje triedy s menším počtom žiakov.

V 90-tych rokoch sa pod vplyvom štúdie OCDE zameranej na vyučovanie v Belgicku pozornosť sústreďuje na vyučovacie ciele, ktoré nie sú dostatočne definované a tiež na nedostatočne vymedzený obsah pedagogických dokumentov. Uskutočňujú sa mnohé ankety a prieskumy, definujú sa nové úrovne základných vedomostí. V roku 1995 je odsúhlasená vyhláška «Ecole de la réussite, Úspešná škola», ktorá obsahuje počiatočné náznaky základnej stupnice kompetencií a pedagogických zameraní. Treba ešte dodať, že odborné vzdelávanie je znovu prehodnotené podľa trhu práce a sú zadané nové kompetencie vyžadované podnikmi, tzv. «odborné profily absolventov».

V období 90-tych rokov prebiehala aj federalizácia Belgicka a muselo sa prihliadať aj na ekonomické hľadisko. Dané zmeny boli finančne nákladné a financovanie veľkého počtu učiteľov malo negatívny dopad na rozpočet. Francúzska komunita Belgicka prevzala zodpovednosť za školstvo a musela celý systém prehodnotiť a racionalizovať. Nasledujúce

obdobie bolo poznačené mnohými, aj opakovanými, štrajkami učiteľov. Nakoniec vďaka vyhláške « Missions, Úlohy » z roku 1997 začala prebiehať reforma školstva a vzdelávania. Treba zdôrazniť, že táto vyhláška nebola prekonzultovaná s učiteľmi a jej zavedenie sa uskutočnilo v dosť ťažkom období, keď vyučujúci pociťovali podhodnotenie svojho povolania. Z tohto dôvodu môžeme hovoriť len o čiastočnom úspechu zavedenia nového školského systému bez navýšenia finančných prostriedkov a v napätej (celkove nepriaznivej) atmosfére.

Následkom všeobecnej nespokojnosti Komunita v roku 1997 uviedla pre všetky systémy vyučovania do platnosti « Vyhlášku so zadanými prioritnými poslaniami základného a stredného školstva, kde pre naplnenie daných cieľov boli vytvorené samostatné štruktúry » . Sú v nej zahrnuté aj kompetencie, definované ako « schopnosť vytvárať si organizovaný celok vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú splniť zadané úlohy »¹⁷. Taktiež sú v nej presne určené stupnice spoločných kompetencií¹⁸ a vyhláška sa zaoberá aj pedagogickými nástrojmi¹⁹ a overovacími postupmi hodnotenia²⁰. V praxi to znamenalo prehodnotenie a odstupňovanie študijných programov všetkých vyučovacích systémov. Zároveň došlo v rámci medzisystémovej komisie k zosúladieniu odlišných systémov a Francúzska komunita nad tým prevzala zodpovednosť.

Táto vyhláška ovplyvnila základné aj stredné školstvo, nariadila revíziu všetkých učebných osnov a plánov pre každý ročník a na každý typ školy a podarilo sa jej uviesť nový spôsob vyučovania a hodnotenia. Vďaka týmto zmenám môžeme hovoriť o komplexnej, dôslednej a ambicióznej reforme. Bola vypracovaná pomerne dosť neskoro, takpovediac v poslednej chvíli, dokazuje to pomalá zmena učebných plánov, ako aj skutočnosť, že prví absolventi nových študijných plánov sa objavujú až v roku 2007. To naznačuje, že zatiaľ neexistuje potrebná spätná väzba na posúdenie účinnosti a vhodnosti celého systému.

4. Učebný plán pre francúzsky jazyk – prvý jazyk.

Tento učebný plán prepája základný a stredný stupeň a sústreďuje sa na štyri kompetencie : čítanie, písanie, počúvanie a ústny prejav (posledné dve sú spojené). Úroveň osvojenia si jednotlivých kompetencií je špecifická pre každý stupeň. Učebný plán je teda nepretržitý a postupný. Ovládanie kódu je základnou požiadavkou učenia sa. Tieto učebné plány si navyše

kladú za cieľ konštruovanie významu z hľadiska komunikačnej situácie, pestovanie kritického uvažovania. Koherentnosť, jasnosť, štruktúrovanosť myslenia (zhustenie obsahu, syntéza, zdôvodnenie) sú prioritné najmä pre stredoškolské štúdium.

Aké miesto prináleží literatúre? Pri vyučovaní prvého jazyka²¹ sa literatúra nevyčleňuje od jazyka, a preto nemôžeme hovoriť o izolovanom vyučovaní literatúry. Je potrebné klásť dôraz na to, aby v rámci kompetencií vyučovanie literatúry poskytlo žiakom nový pohľad, v žiadnom prípade by sa nemal klásť dôraz len na vedomosti. Z daného jasne vyplýva, že výučba na základe kompetencií sa nezameriava na prednášky « ex cathedra » a jej cieľom nie je ani snaha podať výklad « kultúry encyklopedizmu a paseizmu »²². To, čo je dôležité, je jej začlenenie do didaktických sekvencií pomocou kompetencií.

Samozrejme, učebné osnovy celkom presne uvádzajú zoznam odporúčaných autorov a diel, evidentne sa viažúcich na literatúru a na « vedomosti z literatúry a umenia », ale ten slúži hlavne ako zdroj pre vyučujúceho, a teda nemôžeme tu hovoriť o povinných autoroch, skôr iba o oporných bodoch a možnostiach. Platí to aj pre literárne smery, námety a mýty²³. Do značnej miery k tomu prispieva aj fakt, že žiak sa oboznamuje aj so svetovou literatúrou, predovšetkým súčasnou. Štúdium literárneho dedičstva môže prebiehať okrajovo, napríklad čítaním diela súčasného autora, dokonca môže na to poslúžiť aj iné médium, nielen kniha.

Dané koncepcie výučby prinášajú aj problémy. Predovšetkým v praxi sa prejavuje veľké množstvo a rôznorodosť kultúrnych zdrojov, čo vôbec neprispieva k zachovaniu spoločnej kultúry, a navyše to posúva jej definovanie za prijateľné hranice. Je vôbec možné priradiť pocit spolupatričnosti národnej kultúre zapísanej do európskeho kultúrneho dedičstva, a nedefinovať pritom jej základy ?

Problematická je aj otázka, či sa dá hovoriť o literatúre aj v tom prípade, keď sú z nej vylúčené literárne obsahy s označením « vedomosti, poznatky ». Prípad literatúry je iba symptómom omnoho zložitejšej problematiky, keďže je potrebné prehodnotiť, či by všeobecne tieto vylúčené poznatky nemali byť integrované naspäť. Ostáva to predmetom diskusie.

5. Pedagogické nástroje a hodnotenie.

Učebnice sa oficiálne nepredpisujú, ani neodporúčajú. Treba si uvedomiť, že táto kultúra učebníc sa vytráca, najmä na vyššom stupni stredných škôl. Vyučujúci jednotlivých škôl sa dohodnú, či budú v danom ročníku a stupni používať učebnice, alebo nie. Veľmi často sú učebnice nahradené fotokópiami.

Viacero médií umožňuje komunikáciu medzi aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorými sú učiteľ, triedny poradca, žiak a rodičia. Hodnotenie a vysvedčenie nie je to isté, musí sa rozlišovať²⁴ .

Prijatá reforma síce zaviedla jasné pravidlá, ale ich zavedenie do praxe bolo ešte ďaleko. Aj v súčasnosti ešte pociťujeme nedostatok referenčného materiálu pre hodnotenie, napriek tomu, že vo vyhláške sa prihliada na princípy hodnotenia a pracuje sa na ich príprave. Hlavnou príčinou je skutočnosť, že hodnotenie kompetencie je veľmi dôležité, lebo ide tu o hodnotenie samotných stratégií, resp. vedomostí, zručností a všeobecného systému, ktorý si študent sám vytvára a aplikuje v novej situácii. V tomto bode je potrebné ešte konať : vytvoriť hodnotiace kódy, presnejšie definovať skupinu situácií-problémov, ktoré predpokladajú aktivovanie a využívanie určitých kompetencií a ktoré obsahujú identifikátory umožňujúce izolovať to, čo by sa malo hodnotiť.

Podobne je to aj s vysvedčením. V oficiálnom dokumente bolo síce nariadené, avšak o uniformizácii by sme mohli hovoriť až vtedy, ak by bola vypracovaná štandardná forma zahŕňajúca transverzálne a interdisciplinárne kompetencie a dohodol sa jednotný hodnotiaci kód (čísla alebo písmená)²⁵ so stručným výkladom nadobúdania kompetencií. K tomuto bodu existuje už niekoľko experimentov.

Dodajme na záver, že v tejto otázke postupujeme trochu opatrne, najmä preto, že Vyhláška "Úlohy"²⁶ jasne hovorí o možnosti sťažovať sa, čo znamená, že študenti môžu v súlade so zákonom vyjadriť svoj nesúhlas k záverom triednej rady. Nebolo by vhodné zveličovať takúto možnosť, ale napriek tomu si treba uvedomiť, že existuje v triednej rade.

6. *Názory vyučujúcich*

Ako sme už spomenuli, vypracovanie a zavedenie nových študijných osnov a plánov nie je ešte ukončené, ale musíme čakať do roku 2007, kedy budeme mať prvých absolventov, ktorí študovali už v novom systéme.

Aký je názor študentov na túto záležitosť? Prvý prieskum sa uskutočnil u vyučujúcich cez FESEC²⁷. Carlier a Permentier poskytli niekoľko štúdií o pohľade učiteľov na hodnotenie kompetencií²⁸. Na základe týchto analýz, spolu s údajmi z pracovného pobytu na konkrétnej škole, ako aj na základe našej vlastnej skúsenosti uvádzame nasledovné zistenia.

Pokiaľ ide o formu nových osnov a plánov, niekoľko nedostatkov sa prejavuje v jej názornosti, prehľadnosti. Na jednej strane sa nám zdá, že použitá pedagogická terminológia narúša proces ich správnej interpretácie: definície toho istého pojmu kompetencie sú v jednotlivých dokumentoch rôzne a nie vždy sú dostatočne vysvetlené²⁹. Na druhej strane, ak sú jasné zámery a ciele sú správne definované, obsah výučby by tiež mohol byť vyjadrený presnejšie.

Vyučujúci vo všeobecnosti neodmietajú tieto osnovy a plány, ale ich výklad je pri jednotlivých stupňoch a disciplínach rôzny. Celkove bolo vyučovanie pomocou kompetencií prijaté dobre, i keď z diametrálne odlišných dôvodov: jedni tento postup ocenili kladne, ako dosť novátorský a revolučný, ďalší v ňom naopak nevidia nič prevratného.

Samozrejme vyskytli sa aj otázky a pochybnosti. Predovšetkým systém sa neukazuje byť dostatočne motivujúci pre žiakov. Pokiaľ ide o vedomosti, učitelia pochybujú, že si žiaci zlepšia svoje zručnosti, a dokonca sa obávajú, aby sa ich vedomosti nezredukovali. Teoreticky by kompetencie mali uľahčovať úspešnosť učenia sa a prispievať k jeho demokratizácii. Niektorí vyučujúci sú však opačného názoru a u svojich žiakov nezaregistrovali stúpajúcu úroveň úspešnosti. Zostavenie kompetencií a najmä ich hodnotenie sa zdá byť dôkladné, podľa niektorých si však vyžaduje čas a predpokladá prehodnotenie návykov, ale napriek tomu si nemôžeme byť istí výsledkom, ani správnosťou východiska.

Učiteľom nie príliš vyhovuje jednotný spôsob, akým bol systém zavedený. Poznamenajme, že pomoc pri uvedení nebola optimálna. Odhliadnuc od *pilotnych škôl*, ktoré požiadali o kontrolu poradný tím pedagógov, mnohé školy boli odkázané len na seba. Reformy neboli

sprevádzané novými nástrojmi, akými sú učebnice, príklady sekvencií, stupnice hodnotenia, matrice, vzory vysvedčení.

Okrem toho vyučujúci zvyknú prejavovať určitý stupeň konzervatívnosti a s danými zmenami nemusia súhlasiť. Je preto potrebné, aby zmenili svoj postoj a učitelia rovnakých aj rôznych predmetov prejavili väčšiu ochotu spolupracovať a vymieňať si skúsenosti, čím sa vlastne prekročia hranice individualizmu a slobody. Vyžaduje si to prekonanie rozštiepenosti – hranice medzi vyšším a nižším stredoškolským systémom.

Na základe belgických skúseností a z perspektívy slovenských reforiem by sme sa mohli pokúsiť rozvetviť naše úvahy do niekoľkých smerov. Aby reforma osnov a plánov bola čo najlepšia, budeme sa snažiť prihliadať na vyučujúcich - osoby najviac dotknuté zmenami, a tiež na rodičov, ďalších dôležitých aktérov. Je potrebné byť čo najviac vnímaví k nasledujúcim bodom, a tým sa vyhnúť nežiadúcemu zaťaženiu učiteľov. Predovšetkým táto reforma musí byť prezentovaná bez dogmatizmu, nie ako revolučný, ale ako nevyhnutný vývinový proces. Vyučujúci sú vyzvaní prehodnotiť svoje pedagogické východiská, nie nachádzať nové. Následne, spolu s pedagógmi, sa musia zapojiť do vytvárania osnov a plánov. Ich účasť je dôležitá, nakoľko majú odborné skúsenosti vo vyučovaní a v danej problematike by nemali prepúšťať svoje miesto politikom, alebo pedagogickým zamestnancom. Integrovanie učiteľov do procesu tvorby osnov a plánov nás ubezpečuje o profesionálnej podpore, čo tiež prispeje k legitimizácii reformy, a práve od učiteľa sa očakáva, že ju rodičom správne vysvetlí, a tým získava ich súhlas. Vidíme, že úloha vyučujúceho je veľmi dôležitá.

Čo najúčinnějšía dôslednosť týchto reforiem si vyžaduje optimalizáciu podmienok v praxi a zjednodušenú aplikáciu, tzn. na jednej strane oboznámiť budúcich učiteľov s týmto postupom a na strane druhej zaškoliť terajších učiteľov. Rovnako je žiadúce vymedziť čas, kedy by si vyučujúci mohol dohodnúť s kolegami ďalší postup, prihliadať na potrebu pracovných pobytov, zabezpečiť odborné pedagogické poradenstvo, poskytnúť učiteľom pedagogické nástroje hodnotenia, a to všetko formou dobrovoľnej spolupráce. Avšak vyžaduje si to zníženie počtu žiakov v triede. Zapojenie učiteľov do tvorby pedagogických dokumentov, ďalšieho vzdelávania, dohľadu, ako aj možnosť využívania pedagogických nástrojov, úprava pracovného času a limitovanie počtu žiakov v triede majú nielen uľahčiť učiteľom ich prácu, ale aj preukázať svoju opodstatnenosť. «Zainteresovanosť učiteľov, podpora inštitúcií,

disponibilné prostriedky, atď., predstavujú okrem iného určujúce kontextuálne a personálne podmienky pre zavedenie inovačných postupov. » (CARLIER a PARMENTIER)³⁰.

Uvedomujeme si dôležitosť, nevyhnutnosť a opodstatnenosť daných reforiem, ale našou snahou bolo najmä uvažovať o správnych postupoch ich zavedenia. Skúsenosť Francúzskej komunity Belgicka je užitočná a motivujúca najmä preto, že poskytuje príklad vypracovania nového komplexného systému na všetkých úrovniach, ale aj vďaka skutočnosti, že sa uskutočnila bez navýšenia rozpočtu. Prínosom je tiež to, že hneď po schválení sa začalo pružne a bez dogmatizmu diskutovať o praktických postupoch zavedenia, v súlade so zmyslom pre vzájomnú dohodu, čo je typické pre Belgičanov. Spätné pripomienky k danému východisku svedčia o kritickom a analytickom prístupe. V konečnom dôsledku táto reforma poskytla dôkaz o veľkej schopnosti učiteľov prispôbiť sa zmenám a svedčí o ich motivácii a príkladnom dynamizme. Celkove môžeme skonštatovať, že systém vzdelávania sa osvedčil a funguje.

Bibliografia :

1. Décret et programme :

- *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24-07-1997.
- *Socles de compétences, enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 2001.
- *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités générales et technologiques*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 2000.
-
- *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités professionnelles et techniques*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 2000.
- *Programme de français du premier degré de base*, Fesec, Bruxelles, 2004.
- *Programme de français du deuxième degré, Humanités générales et technologiques*, Fesec, Bruxelles, 2002.

- *Programme de français du troisième degré, Humanités générales et technologiques*, Fesec, Bruxelles, 2000.
- *Programme de français du deuxième et troisième degré de base, Technique de qualification, Humanités professionnelles et techniques*, Fesec, Bruxelles, 2002.
- *Programme de français du deuxième et troisième degré de base, Professionnel, Humanités professionnelles et techniques*, Fesec, Bruxelles, 2002.

1. Vyhlášky a študijné plány :

- *Vyhláška o prioritných úlohách základného a stredného školstva, v ktorej sú zahrnuté presné postupy ich dosiahnutia*, 24-09-1997.
- *Stupnice kompetencií, základné školy a prvý stupeň stredných škôl*, Všeobecná správa školstva a vedeckého výskumu, Ministerstvo Francúzskej komunity, Brusel, 2001
- *Konečné kompetencie a zručnosti požadované z francúzskeho jazyka, smer všeobecný a technický*, Všeobecná správa školstva a vedeckého výskumu, Ministerstvo Francúzskej komunity, Brusel, 2000
- *Konečné kompetencie a zručnosti požadované z francúzskeho jazyka, technická a odborná príprava*, Všeobecná správa školstva a vedeckého výskumu, Ministerstvo Francúzskej komunity, Brusel, 2000
- *Študijný plán pre francúzsky jazyk, 1. základný stupeň*, Fesec, Brusel, 2004
- *Študijný plán francúzskeho jazyka, 2. stupeň, smer všeobecný a technický*, Fesec, Brusel, 2002
- *Študijný plán pre francúzsky jazyk, 3. stupeň, smer všeobecný a technický*, Fesec, Brusel, 2000
- *Študijný plán pre francúzsky jazyk, 2. a3. základný stupeň, postup kvalifikácie, technická a odborná príprava*, Fesec, Brusel, 2002
- *Študijný plán pre francúzsky jazyk, 2. a3. základný stupeň, technická a odborná príprava*, Fesec, Brusel, 2002

2. Analyses

- Jean-Louis DUMORTIER, « Hodnotenie kompetencií a vyučovanie prostredníctvom úloh : kurz francúzštiny ako prvého jazyka », CIFEN, č. 8, jún 2000
- J.-L. JADOULLE, C. LETOR, J.-M. De KETELE, V. VADENBERGHE, F. ESTEVAN, « *Reforma študijných plánov na stredných školách : Aký je názor učiteľov ?* », Federácia katolíckych stredných škôl a Katolícka univerzita v Louvaine, 2001
- Silvia LUCCHINI, Fiorella FLAMINI a Lorenzo CAMPOLINI, « Žiaci a jazyková pluralita - zručnosti čítania a písomného prejavu », Kongres FIPLV, 2001, str. 34-41

- «Leopold PAQUAY, Ghislain CARLIER, Luc COLLES, Anne-Marie HUYNEN (dir.), *Hodnotenie kompetencií žiaka : návrh postupu a metodiky*, Univerzitná tlač, Louvain, « Prieskum didaktiky a vzdelávania učiteľov », Louvain-la-Neuve, 2002

Vysvetlivky

¹ Región Walónska, Flámska, Bruselu-hl.mesta; komunita francúzska, flámska, nemecká.

² 95% zo svojho rozpočtu

³ Walónsky región má 2 komunity: francúzsku a nemeckú; dvojjazyčná oblasť Brusel-hl.m. je tvorená 2 komunitami: francúzskou a flámskou

⁴ Existuje aj špeciálne vzdelávanie, ktorým sa tu nezaobráame. Jeho organizácia je odlišná.

⁵ Vyučovanie v materských školách nie je povinné.

⁶ Existuje aj vyučovanie s menším počtom hodín.

⁷ Nižšie zabezpečujú absolventi 3-ročného bakalárskeho štúdia, na vyššom stupni vyučujú absolventi aspoň 4-ročného univerziténeho štúdia, ktorí absolvovali predpísané štátne skúšky a získali oprávnenie vyučovať. Na takéto rozlíšenie sa dôsledne prihliada a striktné sa rozlišuje 3. a 4. ročník štúdia.

¹

⁸ Komunita má niekoľko ministerstiev školstva. Biskupské úrady majú organizačné právomoci pre slobodné katolícke školstvo, konšelstvá dohliadajú na provinčné školstvo, mestské konšelstvá na mestské školy.

⁹ Vyhláška „Missions“, články 17, 18

¹⁰ Vyhláška, čl. 6

¹¹ imigranti z Maroka, Talianska, Konga a najnovšie aj z balkánskych krajín

¹² maloletý imigrant, ktorý sa usadil v Belgicku nedávno

¹³ odporúčame prečítať si: Silvia LUCCHINI, Fiorella FLAMINI, Lorenzo CAMPOLINI: „Žiaci a jazyková pluralita – zručnosti čítania a písomného prejavu“, Kongres FIPLV, 2001, str. 34 – 41

¹⁴ podrobne: Silvia LUCCHINI, Fiorella FLAMINI, Lorenzo CAMPOLINI: „Lingvistická rôznorodosť a vyučovacie metódy čítania“, *Dialogues et cultures, august 2004*

¹⁵ podrobne, alebo čiastočne: Jacques VANDENSCHRICK: „Réjouir le fantome. Essai de recadrage compréhensif des questions relatives a l'évaluation des compétences“, v Léopold PAQUAY, Ghislain CARLIER, Luc COLLES, Anne-Marie HUYNEN: *L'Évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, Presses universitaires de Louvain, „Recherche en formation des enseignants et en didactique“, Louvain-la-Neuve, 2002, str. 75 – 80

¹⁶ Aj v súčasnosti majú všetci žiaci spoločný základ (francúzsky jazyk, matematika, prvouka – 1. stupeň, dejepis a zemepis – 2. a 3. stupeň, etická alebo náboženská výchova, telesná výchova, cudzí jazyk. Pre doplnenie hodín v rozvrhu (30 hodín a viac) si musia vybrať z ďalších voliteľných predmetov: nových (napr. ekonómia, 2. cudzí jazyk), alebo rozširujúcich (matematika, fyzika, biológia alebo chémia, atď.). Pre vysvetlenie časovej náročnosti rozvrhu hodín pripomíname, že vyučovanie je v čase 8.30 – 16.00, v pondelok až piatok, v stredu popoludní sa nevyučuje.

¹⁷ Vyhláška, čl. 5

¹⁸ Vyhláška, čl. 25, 35

¹⁹ Vyhláška, čl. 28, 37

²⁰ Vyhláška, čl. 29, 38

²¹ Avšak na vyššom stupni stredných škôl literatúra patrí medzi hlavné predmety.

²² *Compétences terminales et savoirs requis en français, humanités générales et technologiques*, str. 19

²³ V oficiálnom systéme existuje povinné čítanie s cieľom zaviesť jednotné literárne referencie, naproti tomu slobodné katolícke školstvo je pružnejšie.

²⁴ K problematike hodnotenia si treba prečítať: L. PAQUAY, G. CARLIER, L. COLLES, A.-M. HUYNEN: „*Évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements*“, Presses universitaires de Louvain, „Recherche en formation des enseignants et en didactique“, Louvain-la-Neuve, 2002. (pozri zoznam literatúry)

²⁵ Tradične je žiak hodnotený za každý predmet od 0 (najhoršie) až po 10 (najlepšie), pre úspešnosť je potrebné mať aspoň známku 5. Písmeno upresňuje hodnotenie učiteľa: TB – výborne, B – dobre, S – uspokojivo, I – nedostatočne, atď.).

²⁶ Vyhláška, čl. 98

²⁷ JADOULLE, LETOR, KETELE, VADENBERGHE, ESTEVAN: *La Réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition: Qu'en pensent les enseignants?*, Federácia katolíckych stredných škôl a Katolícka univerzita, Louvain, 2001

²⁸ CARLIER, PARMENTIER: „Quelles objections et quelles difficultés les enseignants ont-ils face à l'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements, Presses universitaires de Louvain, „Recherche en formation des enseignants et en didactique“, Louvain-la-Neuve, 2002, str. 125 – 132

²⁹ Odborníci sú toho istého názoru. Odporúčame prečítať si kritické články - J. DURMONTIER: „Evaluation des compétences et pédagogie par tâches, le cas du cours de français langue première“ – CIFEN, čís.8, 06/2000, str.

6 – 15 a tiež článok: J. DOLZ: „De la nécessité d'une clarification conceptuelle: élucider l'énigme de la compétence avant d'envisager l'évaluation“ – PAQUAY, CARLIER, COLLES, HUYNEN: L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements, Presses universitaires de Louvain, „Recherche en formation des enseignants et en didactique“, Louvain-la-Neuve, 2002, str. 137 – 142.

³⁰ Op. Cit., str. 129