

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

2014

Bc. Radek Reichert

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra politologie a mezinárodních vztahů

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství základů společenských věd pro střední školy

Diplomová práce

**Místopisný standard světadílů a oceánů na
středních školách**

Bc. Radek Reichert

Vedoucí práce:

Mgr. Pavel Červený

Katedra geografie

Fakulta ekonomická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Pavla Červeného, s použitím pramenů a literatury uvedené v bibliografii.

V Plzni dne 14. 5. 2014

Poděkování:

Děkuji Mgr. Pavlovi Červenému za podnětné připomínky, proděkanovi PhDr. Davidovi Šancovi, Ph.D. a členům Akademické obce za důvěru a trpělivost v průběhu mého studia, Ireně Švehlové, prom. fil. a hist. za uvedení do problematiky standardizace a mým rodičům za podporu, která umožnila vznik této práci.

Obsah

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1	Vymezení pojmů	3
2.1.1	Místopis	3
2.1.2	Standard	3
2.1.3	Kurikulum.....	3
2.2	Teoretické ukotvení	4
2.2.1	Místopis	4
2.2.2	Standard	4
2.2.3	Kurikulum.....	10
3	KONSTRUKTIVNÍ ČÁST	37
3.1	Kritická analýza	37
3.2	Návrh výstupu dotazníkového šetření	37
4	ZÁVĚR	50
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	51
5.1	Literatura.....	51
5.2	Prameny	52
5.3	Internetové zdroje	53

1 ÚVOD

Problematika standardu ve vzdělávání a jeho vymezení v rámci předmětu geografie staví orientaci této práce do pozice, v níž bude autor zastávat pohled té pedagogické části akademické obce, jež v rámci vzdělávání klade různý stupeň důrazu na získávání znalostí u žáků a studentů geografie. Dle Bloomovy taxonomie tak půjde o fakta a pojmy. Přestože dnes není geografie považována pouze za vědu čistě popisnou, její status svět popisovat a třídit dle zvoleného klíče, ji oproti jiným společenským vědám, staví do role nespekulativní vědy. Zkoumané jevy tak mají, samozřejmě vzhledem k jejich existenci v čase, platnost napříč mnohými paradigmaty a individuálními názory. Znalost vytváří základ geografického vědění, které v rychle měnícím se světě může stát nohama pevně na zemi. Popisná generalizace světa má tak své důležité místo. Především v pedagogickém přístupu, kde jde-li o utváření budoucího porozumění, potřebujeme faktografická východiska. Proto mimo jiné v práci zohledním i přístupy ke vzdělávání a jaký přínos může mít vytvoření místopisného standardu.

V první kapitole budu nejprve charakterizovat standard a místopis, jako ústřední pojmy výzkumu. Ve vybrané literatuře budou podrobeny analýze, která by měla přispět k vymezení zkoumaných jevů. Sestavením typologie geografických názvů se zkoumané jevy roztřídí a tato typologie následně poslouží pro vytvoření výzkumného dotazníku. Ten bude použit k naplnění cílů práce. Vzhledem k její orientaci bude k sebranému materiálu přistupováno za využití komparativní metody, jež bude stěžejní pro vyvození a utvoření hledaného standardu. Dojde též k dílčímu srovnání odborné literatury a praktické roviny odehrávající se během vyučování, s cílem zodpovědět otázku: Co je považováno za místopisný standard ve výuce geografie na SŠ? Druhá kapitola bude tvořena daty vzešlými z výzkumného dotazníku. Zmíněnou typologie zde budou tvořit názvy správních jurisdikčních celků, názvy ne-správních celků a entit a případně též názvy umělých útvarů. Ve třetí kapitole podrobím průběžně nastíněné otázky a vlastní polemiku s odbornou literaturou kritické

analýze za pomoci Bloomovy taxonomie, Rámcového vzdělávacího programu pro Gymnázia, Katalogu požadavků k maturitní zkoušce v předmětu Zeměpis aj. Tím by se mělo ukázat, zda lze výsledek práce použít jako podpůrný materiál při sestavování požadavků k maturitní zkoušce. Popřípadě, zda získatelný standard, odpovídá dnešním vzdělávacím potřebám nebo jakou roli by hrál ve vzdělávání v předmětu geografie.

Cílem práce bude nástin těch místopisných jmen, která projdou konsensem zkoumaných subjektů (učitelé geografie na SŠ). Vznikne tak soubor geografických pojmů, které bude možné v relativní míře považovat na standard. Tento standard by měl posloužit jako zpětná vazba pro práci s místopisnými pojmy během výuky geografie na středních školách. Důležitou roli bude hrát i v budoucnu možné využití výzkumu jako podkladu pro posuzování národních požadavků na výstupy ve vzdělání v předmětu geografie. Unifikované výstupy pak mohou být využity v národním srovnávání při státních maturitách, neboť jsou lépe měřitelné a podporují rovné prostředí pro uchazeče o vysokoškolské vzdělání.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Vymezení pojmů

2.1.1 *Místopis*

2.1.2 *Standard*

Termín standard lze chápat různě, dle oboru v němž se termínu užívá. Obecný význam je společný, ale obsahově se pochopení standardu liší. Pro nastíněné téma jsou stěžejní dvě obsahové roviny standardu. První se projevuje v teorii a praxi vyučovacího procesu. Druhá je vlastní tzv. standardizaci místopisných jmen a geografických pojmů. To znamená, že je tu v odborném diskursu všeobecně sdílená snaha uplatnit nějakou normu či měřítko, podle něhož by se zkoumaná oblast systematizovala a zároveň se stala referenčním vzorem pro další procesy v dané oblasti.

V oblasti vzdělávacích standardů platí obdobná snaha o dosažení jednotného referenčního rámce, zde však v oblasti týkající se obecných vzdělávacích cílů, vytyčení kompetencí a konkrétních požadavků na řešení úloh během vyučovacího procesu.¹

2.1.3 *Kurikulum*

Kurikulum je možné chápat jako „seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.“² Nebo dle Pedagogického slovníků, jako „obsah veškeré

¹ Maňák, J. aj. Kurikulum v současné škole, 2008, s. 37.

² Guinn, A. aj. Úvod do učitelství, 2007, s. 71.

zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení.³

2.2 Teoretické ukotvení

2.2.1 *Místopis*

Pro místopisné určení, které toponymum by mělo být předmětem výzkumu, jsou podstatné názvoslovné soubory a seznamy, ale také v praktické formě vydané Školní atlasy. Ty jsou v oblasti vzdělávání první a nejdůležitější složkou, co se týče obeznámení se s pomístními jmény státních útvarů, regionů, sídel a vůbec celé fyzicko-geografické složky krajiny, která bývá v atlasech názorně zobrazena.

Pro posouzení adekvátnosti a jisté legislativní správnosti je v práci potřebné přistoupit ke komparaci obsažených dat v používaných školních atlasech, oproti těm v odborné

2.2.2 *Standard*

Pro určení názvoslovného standardu je nutné vycházet z následujícího dokumentu, který vznikl na půdě Spojených národů:

UNITED NATIONS	E/CONF.98/CRP.47
ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL	24 July 2007

Ninth United Nations Conference on the Standardization of Geographical Names
 New York, 21 - 30 August 2007
 Item 9(e) of the provisional agenda*
National standardization: Toponymic Guidelines for map editors and other editors

Toponymic Guidelines of the Czech Republic

Submitted by the Czech Republic **

³ Průcha, J. aj. Pedagogický slovník, 2013, s. 51.

* E/CONF.98/1.

** Prepared by Pavel Bohác, Commission on Geographical Names, and Milan Harvalík, Academy of Sciences, Czech Republic.

National Geographical Names Authorities and the Standardization of Geographical Names

National Geographical Names Authorities on the Territory of the Czech Republic

In compliance with the Parliamentary delegation the post and functions of the national geographical names authorities are carried out by ministries and other central offices in question. The activity of the offices in the field of standardization of geographical names is regulated by the relevant laws and other commonly binding legal regulation.

Standardization of Geographical Names

The following rules apply to the national standardization of geographical names:

The Constitution of the Czech Republic - the name of the state;

Act No. 347/1997 Coll. as amended by subsequent legislation - the names of the regions i.e. territorial-administrative units on the state level;

Act No. 36/1960 Coll. as amended by subsequent legislation - the names of the districts i.e. territorial-administrative units on the regional level;

Act No. 128/2000 Coll. as amended by subsequent legislation - the names of municipalities, i.e. basic territorial-administrative units and their parts;

Act No. 158/1999 Coll. - the names of the basic settlement units, i.e. territorial units for settlement planning and statistics;

Act No. 344/1992 Coll. as amended by subsequent legislation - the names of cadastral districts, i.e. units of technical structure of the territory;

Decree No. 326/2000 Coll. - the names of streets and other public areas, i.e. territorial elements inside of settlement units;

Act 200/1994 Coll. as amended by subsequent legislation, Decree No. 31/1995 Coll. as amended by subsequent legislation - the names of non -residential geographical features collected within the nicety of the Basic Map of the Czech Republic 1:10 000;

Act No. 265/1992 Coll. as amended by subsequent legislation, Decree No. 26/2007 Coll. as amended by subsequent legislation - the names of non-residential geographical features collected within the nicety of the cadastral (large-scale) maps.

The names of regions, districts, municipalities, parts of municipalities, basic settlement units, cadastral districts and streets and other public areas inside of settlements have been defined as standard territorial identifiers in the setting of the Standard of State Informational System for Territorial Identification which was adopted by Governmental Decision No. 448/1993. All standardized names of geographical features have been inserted into the State Map Series. The streets and other public areas in smaller municipalities, the names of which were only selected, represent an exception to that fact.

Since 1971 the Commission on Geographical Names of the Czech Office for Surveying, Mapping and Cadastre in Prague has worked as an expert advisory body for geographical names on the central level of the state administration. The Commission respects the resolutions of the UN Conferences on the Standardization of Geographical Names in its activity.

Dalším zdrojem, o který je potřeba se opřít, jsou zákonné vyhlášky a vlastní zákony, upravující státní dohled na utváření geografických standardů a zajištění výstupů z mezinárodních konferencí a zpřístupnění informací veřejnosti.

Jedná se např. o ustanovení 31/1995 Sb., kterým se provádí zákon č. 200/1994 Sb., o zeměměřictví a o změně a doplnění některých zákonů souvisejících s jeho zavedením. Konkrétně viz paragrafy níže:

§ 11

Postup při standardizaci geografického názvosloví

(1) Předmětem standardizace geografického názvosloví jsou

b) české podoby jmen sídelních a nesídelních geografických objektů mimo území České republiky, včetně jmen mimozemských objektů, podle požadavků vydavatelů kartografických děl,

(2) Návrhy na standardizaci geografického názvosloví se předkládají Názvoslovné komisi Českého úřadu zeměměřického a katastrálního (dále jen "Názvoslovná komise"), která je poradním orgánem Úřadu. Návrh obsahuje zejména

a) úplné znění jména geografického objektu, které se navrhuje standardizovat, a dosavadní alternativní jméno tohoto objektu,

b) stručný popis geografického objektu a lokalizace jména objektu v mapovém podkladu,

c) vyjádření orgánu státní správy nebo orgánu územní samosprávy, popřípadě instituce, do jejichž územní nebo věcné působnosti náleží vyjádřit se k návrhu jména geografického objektu,

d) jméno, příjmení a adresu místa trvalého pobytu nebo název a sídlo navrhovatele a jeho vlastnoruční podpis, popřípadě jeho statutárního zástupce.

(3) Úkoly a organizační zajištění činností Názvoslovné komise vymezuje její statut vydaný Úřadem. Členy Názvoslovné komise jmenuje předseda Úřadu po projednání s vedoucími příslušných ústředních orgánů státní správy, vědeckých a jiných institucí. Statut a složení Názvoslovné komise se uveřejňuje ve Zpravodaji Českého úřadu zeměměřického a katastrálního.

(5) Standardizace jmen geografických objektů uvedených v odstavci 1 písm. b) vychází z těchto zásad

a) pojmenování geografických objektů stanoví stát, na jehož území se objekt nachází,

b) u jmen geografických objektů z území států, které používají nelatinková písmena, se způsob jejich přepisu do latinky řídí doporučeními konferencí Organizace spojených národů pro standardizaci geografického názvosloví,

c) u jmen geografických objektů, u kterých existují vžitá česká podoba (exonyma), se jejich užívání řídí doporučeními podle písmena b) k maximální a urychlené redukci exonym.

(6) Standardizovaná jména geografických objektů jsou uvedena ve státních mapových dílech a v elektronicky vedeném standardizovaném geografickém názvosloví v rozsahu geografických jmen, která obsahuje Základní mapa České republiky 1 : 10 000. Vybrané soubory standardizovaných geografických jmen jsou uveřejňovány v názvoslovných publikacích Úřadu, kterými jsou

a) neperiodické publikace s názvem "Geografické názvoslovné seznamy OSN - ČR",

b) periodické publikace s názvem "Názvoslovné informace".

(7) Standardizaci jmen nesídelních objektů z území České republiky, obsažených pouze ve státních mapových dílech podle § 8 odst. 2, upravuje zvláštní předpis.

2.2.3 Kurikulum

Následující stať je výtahem z dokumentu, jež je zaměřen na kritickou analýzu stávajícího stavu kurikula. Touto stať je demonstrována neshoda mezi praktickou a teoretickou stránkou vyučovacího procesu. Text je doslovnou citací pro zachování autentické výpovědi.

„Dne 30. dubna 2008 na pověření ministra školství vzniká pracovní tým se záměrem analyzovat současný stav naplňování cílů stanovených v Národním programu rozvoje vzdělávání. Analýza byla vzhledem k současnému dokončování Bílé knihy zacílena pouze na sektor předškolního, základního a středního vzdělávání. Pro účely předkládané práce se zaměříme na naplňování cílů v oblasti středního vzdělávání, jež je reflektována v navazujícím dokumentu Rámcově vzdělávacím programu pro Gymnázia. Zvolený analytický přístup se orientoval na vyhodnocení míry naplnění cílů vymezených v šesti strategických liniích v závěrečné průřezové části Bílé knihy. V jednotlivých strategických liniích byla posuzována rovněž relevance cílů z hlediska současné situace i způsob jejich naplňování. U nenaplněných cílů bylo také analyzováno, proč realizované kroky nepřinesly kýžené výsledky. Nejsou-li formulace cílů dostatečně specifické, je dále obtížné monitorovat jejich plnění i (což bylo naším úkolem) posoudit, jak se podařilo. Z toho důvodu nebylo možno se hodnocení Bílé knihy vyhnout. K formulaci cílů se vyjadřujeme i při posuzování jejich relevance vzhledem k současné situaci. Jako podklad pro posouzení míry naplnění stanovených cílů byly použity dostupné statistické údaje a výzkumná zjištění. Opakovaně jsme se setkávali s tím, že mnohé skutečnosti nejsou monitorovány. Naplnění některých cílů je tak dokladováno pouze prostřednictvím izolovaných pedagogických výzkumů nebo Rychlých šetření.“⁴

⁴ *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, 2009, s. 3-4.*

„Vyhodnocení míry naplnění cílů Bílé knihy komplikuje samotná formulace cílů. Ty jsou většinou formulovány velmi obecně. Chybí rovněž hierarchizace cílů vzhledem k významu a důležitosti i k příčinným souvislostem a jejich provázanost s navrhovanými opatřeními. Jenom výjimečně jsou cíle operacionalizovány tak, aby bylo možné průběžně či finálně vyhodnocovat jejich naplňování, předem definované indikátory naplnění cílů vesměs chybějí. Jako cíle jsou často označovány nástroje k jejich dosažení. V podstatě lze říci, že 1. a 2. strategické linie jsou formulovány prostřednictvím cílů, zatímco 3. – 6. strategické linie jsou formulovány především prostřednictvím nástrojů a cíle jsou v těchto liniích obsaženy většinou implicitně. Bílé knize chybí konceptuální rámec, který by dával jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí, naznačoval, jak opatření přesně přispějí k naplnění cílů.⁵“

„Uvedené nedostatky dokumentu pravděpodobně negativně ovlivnily i jeho implementaci. I z těchto důvodů Bílá kniha nesplnila očekávanou úlohu zastřešujícího dokumentu, ze kterého by vycházely všechny dokumenty další. Celkově však svojí kvalitou a myšlenkovým bohatstvím převyšuje mnohé z dalších podobných dokumentů u nás i v zahraničí. Většina stanovených cílů je vysoce relevantní a aktuální i dnes. Důvody pro to, že jen málo z toho, co Bílá kniha předjímala, se skutečně zrealizovalo tak, jak bylo zamýšleno, je třeba hledat ne primárně v Bílé knize samotné, ale v podobě řízení v oblasti vzdělávání v České republice. Dalšími důvody jsou přílišná rozmanitost a úroveň odborného přemýšlení, nepropojenost vzdělávací politiky s výzkumem v oblasti vzdělávání a nízká informovanost v odborných kruzích i v široké veřejnosti o zjištěných výzkumu a o příkladech dobré praxe u nás i v zahraničí.⁶“

„Analýza realizace opatření navrhovaných v jednotlivých strategických liniích ukazuje, že řada z nich nebyla uskutečněna vůbec, mnohá z těch, která realizována byla, byla realizována izolovaně nikoli v

⁵ Tamtéž, s. 5.

⁶ Tamtéž, s. 5.

zamýšlených komplexních celcích a souvislostech. Mnohá opatření byla realizována do značné míry formálně bez odpovídající finanční a metodické podpory, která by zvýšila šanci na jejich úspěšnost. Reformní záměry byly pouze proklamovány, nebyly zajištěny klíčové podmínky pro jejich realizaci, bylo zanedbáno zapojení klíčových aktérů změn. Výmluvným dokladem takového postupu je celá kurikulární reforma. Pro téměř všechny realizované kroky pak platí, že nebyla sledována jejich úspěšnost ve vztahu k naplňování stanovených cílů ani byl monitorován průběh a problémy při jejich realizaci.⁷

„Výše uvedené nedostatky, které se projevily při realizaci doporučení Bílé knihy, jsou ovšem charakteristické pro celou vzdělávací politiku v ČR v polistopadovém období. Klíčový problém shledáváme v absenci systému strategického řízení, který by stanovil jasnou vizi a z ní plynoucí cíle vzdělávací politiky, dokázal by pro ně získat podporu veřejnosti a v dostatečné míře by vytvářel podmínky pro jejich naplňování a sledování dopadů realizace jednotlivých opatření vzhledem k zamýšleným cílům. Namísto tvorby dalších a dalších strategických dokumentů doporučujeme vybudovat systém strategického řízení ve vzdělávání. Je třeba se naučit systematicky řídit oblast vzdělávání, tedy zavést postupy, které umožní otevřít a řídit informovanou diskusi o směřování vzdělávacího systému, vytvářet navzájem koordinované programy směřující k naplňování jasně stanovených cílů a také tyto programy vyhodnocovat a upravovat na základě změn, které ve vzdělávání nastávají. Zavedení systému strategického řízení musí předcházet profesionální audit současného stavu.“⁸

⁷ Tamtéž, s. 5.

⁸ Tamtéž, s. 6.

KONTEXT VZNIKU A REALIZACE NÁRODNÍHO PROGRAMU ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Myšlenkový kontext vzniku Bílé knihy

Bílá kniha nebyla prvním pokusem o komplexnější návrh doporučení na reformu vzdělávacího systému v České republice. Při její tvorbě bylo možné již vycházet z velkého množství analýz i návrhů cílů a doporučených opatření. Explicitně se v úvodu Bílé knihy odkazuje na výroční zprávy MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy „Školství v pohybu“ (MŠMT 1996), „Školství na křižovatce“ (MŠMT 1999), „Na prahu změn“ (MŠMT 2000), dále na publikaci OECD „Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika“ (OECD 1996) a hodnocení realizace jejích doporučení Výborem pro vzdělávání OECD „Priority pro českou vzdělávací politiku“ (OECD 1999). Bezprostředně ovšem Bílá kniha navazovala především na publikaci „České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie“ (Sdružení 1999), která je především rozbohem problémů české vzdělávací soustavy ve vztahu k plánovanému vstupu ČR do EU, ale obsahuje také některá doporučení a priority. Tento dokument je s Bílou knihou kromě obsahového zaměření spjat i podobným autorským kolektivem a také tím, že je často označován jako tzv. „Zelená kniha“, tedy jako jakýsi „analytický předchůdce“ Bílé knihy.

Bílá kniha tedy nevstupovala do „vakua“, ale do prostoru, ve kterém již byly problémy českého vzdělávání poměrně dobře artikulovány a byly také nastíněny různé varianty možného řešení. Spíše než nedostatek koncepcí existoval v této oblasti „přetlak“ různých dokumentů „strategické“ či „koncepční“ povahy. Zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2000 bylo uloženo ministru školství usnesením vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999. Tento závazek vyplynul z přijetí *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* zveřejněné MŠMT 13. května 1999, která byla schválena vládou v témže usnesení. V této koncepci bylo stanoveno, že „rozvoj

školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu“ (Bílá kniha). V tomto usnesení byly také formulovány tzv.:

Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády ČR:

- Uskutečnit změny vzdělávací soustavy, které umožní přístup k vyššímu vzdělání i dětem z méně podnětného sociálního prostředí.
- Umožnit dvěma třetinám až třem čtvrtinám mladých lidí získávat maturitu ve středním všeobecném nebo odborném vzdělávání.
- Zajistit do roku 2005 polovině populačního ročníku možnost nastoupit do některé z forem terciárního vzdělávání.
- Prodloužit průměrnou délku vzdělávání do roku 2005 ze současných 14,7 na 16,7 let a tak se vyrovnat dnešnímu průměru zemí Evropské unie.
- Vytvořit rozmanitou a prostupnou vzdělávací soustavu, která bude rozvíjet klíčové kompetence a příležitosti k celoživotnímu učení.
- Posílit rozvoj předškolního vzdělávání a druhého stupně základní školy, bohatost a rozmanitost vzdělávací nabídky a umožnit tak lépe respektovat různé zájmy a možnosti dětí.
- Odstranit do roku 2002 slepé uličky na přechodu mezi základní a střední školou a v soustavě středních škol.
- Podpořit rozvoj diverzifikovaného terciárního vzdělávání srovnatelného se zeměmi Evropské unie.

- Připravit koncepci a strategii rozvoje dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých), včetně legislativního zajištění a způsobu financování.
- Zvýšit veřejné výdaje na vzdělávání z necelých 4,5 % HDP na 6 % HDP v roce 2002.

Struktura a obsah Bílé knihy

Bílá kniha má následující strukturu:

Úvod

I. Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy

II. Předškolní, základní a střední vzdělávání

III. Terciární vzdělávání

IV. Vzdělávání dospělých

Závěr

Závěr obsahuje „Hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice“:

1. Realizace celoživotního učení pro všechny
2. Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí
3. Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání
4. Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí
5. Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků
6. Přejít od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování

Institucionální zajištění

V návaznosti na Bílou knihu MŠMT vypracovalo v roce 2002 první *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*, který je klíčovým strategickým dokumentem vymezujícím základní státem podporované záměry rozvoje vzdělávací soustavy. V roce 2004 schválený školský zákon (č. 561/2004 Sb.) pak stanoví MŠMT povinnost zpracovávat Dlouhodobé záměry (DZ), projednávat jejich návrhy se sociálními partnery a předkládat je vládě ke schválení. Vláda vždy následně předkládá DZ Poslanecké sněmovně a Senátu k projednání. DZ musí být veřejně přístupný na internetu. Regiony pak zpracovávají vlastní DZ a předkládají je ministerstvu k vyjádření. DZ se každé 2 roky¹⁰ vyhodnotí a v případě potřeby upraví či doplní. Procedura dlouhodobého plánování české vzdělávací soustavy je tak závazně stanovena zákonem. Problémem je její formálnost, která neumožňuje realizovat úplný životní cyklus projektu (*project life cycle*).

Dosud se nepodařilo vytvořit institucionální zázemí a nastavit systematický proces strategického plánování, do kterého by byla Bílá kniha začleněna. Ačkoli byla nastolena legislativní povinnost zpracování dlouhodobých záměrů, jejich vztah k Bílé knize nebyl dostatečně specifikován. Žádný konkrétní orgán (např. odbor na MŠMT), nebyl přímo pověřen průběžnou realizací, evaluací a revizí Bílé knihy, ani nebyly vyčleněny na takovou činnost žádné speciální prostředky. Stejně tak nebyly stanoveny konkrétní odpovědnosti za realizaci jednotlivých opatření.

HODNOCENÍ RELEVANCE A NAPLŇOVÁNÍ CÍLŮ BÍLÉ KNIHY

Společné charakteristiky cílů Bílé knihy

Silnou stránkou Bílé knihy je bezesporu formulace obecných cílů vzdělávání a výchovy a principů vzdělávací politiky, ze kterých vyplývá i implicitní představa autorů o podobě budoucí společnosti jako společnosti

nejen ekonomicky konkurenceschopné, ale také soudržné a kulturní. Bílá kniha ovšem neobsahuje explicitní formulaci vize ani globálního cíle a při formulaci cílů se nevěnuje potenciálním konfliktům mezi různými společenskými zacíleními, např. mezi ekonomickým růstem a sociální soudržností. Tato obecnější napětí se pak nutně projevují i ve vymezení cílů a opatření v hlavních strategických liniích. Zdá se, že Bílá kniha byla sepsána se snahou o co největší konsensus, což je sice samo o sobě chvályhodné, může to ovšem vést – a v případě Bílé knihy v mnoha ohledech skutečně vede – k tomu, že jsou vedle sebe poskládány cíle v některých ohledech nesourodé a neslučitelné.

Hlavním všeobecným problémem při naší analýze naplnění cílů Bílé knihy byla samotná formulace cílů:

- Bílé knize chybí konceptuální rámec, který by dával jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí a ukázel, jakým mechanismem opatření přispějí k naplnění cílů. Někdy se to může zdát zřejmé, mnohdy to však vůbec zřejmé není.
- Většina cílů je formulována značně obecně.
- Chybí hierarchizace cílů a opatření z hlediska významu a důležitosti i z hlediska příčinných souvislostí.
- Jenom výjimečně jsou cíle operacionalizovány tak, aby bylo možné finálně vyhodnotit nebo průběžně vyhodnocovat jejich naplnění.
- Indikátory naplnění cílů vesměs zcela chybějí.
- Cíle jsou kladeny na jednu úroveň s nástroji.

Realizace celoživotního učení pro všechny

První strategická linie obsahuje dva hlavní cíle: *zajistit širokou dostupnost vzdělávání a zajistit maximální rozvoj schopností na principu*

spravedlivosti a využívání talentů. K naplnění cílů uvádí řadu opatření, v nichž je možno vysledovat následující principy:

- snahu o co nejdelší společné vzdělávání všech žáků (zrušení zvláštních škol, zrušení víceletých gymnaziálních programů, budování polyfunkčních středních škol);
- vytvoření podmínek pro vnitřní diferenciaci vzdělávacího obsahu v rámci společného vzdělávání (systém volitelných předmětů na základní škole, modulární systém na úrovni střední školy);
- zajištění individuální péče (diagnostika, individuální vzdělávací plány, poradenství, rozvíjející a doplňkové aktivity podle potřeb jednotlivých žáků);
- poskytnutí systematické podpory znevýhodněným žákům (raná péče, předškolní vzdělávání, zájmové aktivity, péče asistentů a psychologů).

Hlavní stanovené cíle i principy, kterými se řídí dílčí navrhovaná opatření, jsou i z dnešního pohledu důležité a aktuální a odpovídají směřování vzdělávacích politik vyspělých zemí i potřebám ČR. Zahraniční výzkumy ukazují, že co nejdelší společné vzdělávání všech žáků významně přispívá ke spravedlivosti ve vzdělávání, tedy stavu, kdy vzdělávací příležitosti, výsledky vzdělávání a dosažené vzdělání jsou co nejméně ovlivňovány rodinným zázemím žáka. Toto společné vzdělávání však musí být koncipováno a organizováno tak, aby každému žákovi v každé škole umožňovalo maximální individuální rozvoj a zohledňovalo jeho specifické potřeby. Společné vzdělávání nemá vést k jednotným výsledkům. Není v žádném konfliktu s podporou talentu a nadání. Naopak má pomoci odhalovat nadání a talent i u dětí, jejichž zázemí není rozvoji talentu a nadání příznivé.

Posouzení míry naplnění cílů Bílé knihy v oblasti 1. strategické linie komplikuje zejména skutečnost, že jsou formulovány velmi obecně a oblastí, kterých se týkají (typicky spravedlivost systému), nejsou vůbec

monitorovány. U opatření pak není specifikována jejich vazba na stanovené cíle (jak přesně přispějí k jejich naplnění). To se v některých případech může jevit zřejmé, v řadě případů to nicméně zřejmé není. Naplnění cílů a realizaci opatření je tedy možno vyhodnocovat pouze odděleně.

Vývoj dostupnosti vzdělávání

V Bílé knize byla formulována dvě „opatření“, která měla podobu konkrétních ukazatelů a týkala se účasti¹⁶ na úplném středním a vysokoškolském vzdělávání. Tyto ukazatele byly naplněny. Účast na středním vzdělání s maturitou dosáhla ve školním roce 2006/2007 73 % (ÚIV 2008a), přičemž cílová participace stanovená v Bílé knize byla 75 %. Čistá míra vstupu do vysokoškolského vzdělání byla ve školním roce 2006/2007 53 % (Kleňhová, Vojtěch 2006, 2007), cílová míra stanovená v Bílé knize byla 50 %. Celková účast v předškolním vzdělávání se nicméně nezvýšila, nezvýšila se ani účast v mimoškolním vzdělávání (ÚIV 2008a). Participace dětí s kulturním a sociálním znevýhodněním na předškolním a zájmovém vzdělávání není sledována. Za důležitý přínos pro dostupnost a prostupnost považujeme princip uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.

Vývoj spravedlivosti ve vzdělávání

Spravedlivost systému není cíleně sledována. Na žádné úrovni systému není monitorován vývoj rozdílů mezi různými skupinami žáků ani mezi jednotlivými školami. Spravedlivost systému a její vývoj můžeme posuzovat nepřímo na základě ukazatelů z mezinárodního výzkumu matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti OECD PISA. Ty ukazují, že se průběžně zvyšují rozdíly ve výsledcích mezi jednotlivými žáky a školami¹⁷ a jednotlivými typy škol, a že jsou velké rozdíly rovněž v sociální skladbě žáků navštěvujících jednotlivé školy. Zatímco výsledky žáků víceletých gymnázií se statisticky významně zlepšují a výsledky žáků výběrových tříd základních škol zůstávají beze změn, výsledky žáků

běžných základních škol a nematuritních odborných oborů se statisticky významně zhoršují.

Závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí v ČR zůstává mezi zeměmi OECD jednou z nejvyšších¹⁹. Výzkum PISA umožňuje monitorovat situaci pro patnáctileté žáky nacházející se na konci povinného vzdělávání a na počátku vyššího sekundárního vzdělávání. Vzhledem k absenci národního monitoringu zcela chybí informace o situaci na výstupu z vyššího sekundárního vzdělávání.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a následné vyhlášky učinily některé kroky k zajištění legislativních a organizačních podmínek pro vytvoření spravedlivého systému s širokou dostupností, který umožní na všech stupních vzdělávací soustavy realizovat inkluzivní vzdělávání a individualizovat vzdělávací dráhu i výuku. Vytvořil rovněž formální podmínky pro zohledňování specifických potřeb žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním (méně již žáků se sociálním znevýhodněním) i žáků nadaných. Naplňování cílů odpovídajících cílům uvedeným v Bílé knize bylo podpořeno řadou projektů ESF a dotačních a rozvojových programů MŠMT. Tato opatření však měla na fungování a výsledky systému zatím jen velmi omezený dopad. Hlavní důvod spatřujeme v tom, že vytvoření legislativních podmínek nebylo provázeno strukturálními změnami systému, osvětou, zavedením mechanismů, které by k inkluzivnímu vzdělávání motivovaly (případně které by bránily další diferenciaci systému) a dalšími podpůrnými opatřeními.

K neúspěchům při zvyšování spravedlivosti systémů nepochybně přispělo i to, že na všech úrovních se opatřeními na podporu spravedlivosti rozumí opatření na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. Opatření na podporu spravedlivosti musí směřovat ovšem rovněž ke všem žákům z rodin, které

z jakéhokoliv důvodu prostě nemohou svým dětem pomoci při plnění školních povinností.

Opatření, která mířila na změnu struktury systému (zvýšení dostupnosti, podpora společného vzdělávání), nebyla realizována vůbec, nebo byla realizována pouze částečně. Struktura škol na úrovni povinného i středního vzdělávání nadále podporuje rozdělování dětí do výběrových a nevýběrových proudů. Zrušení zvláštních škol se uskutečnilo pouze ve formální rovině. Nástupnická základní škola praktická plní stejnou funkci jako původní zvláštní škola – tedy zvláštní školy nebyly de facto zrušeny, pouze přejmenovány. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzděláváni podle rámcových vzdělávacích plánů s redukováným objemem akademických předmětů. Rovněž mechanismy zařazování žáků mimo hlavní vzdělávací proud (tedy s odlišným rámcovým učebním plánem) zůstaly beze změn. Podíl žáků vzdělávaných ve specializovaných školách a třídách se zásadněji nemění (ÚIV 2008a). Nebyly eliminovány programy víceletých gymnázií. Podíl žáků, kteří během svého povinného vzdělávání navštěvují výběrové školy a třídy, zůstává neměnný (ÚIV 2008a). Disponibilní hodiny většinou nejsou využívány k vnitřní diferenciaci vzdělávacích drah a postupné profilaci žáků, ale k větší profilaci škol. Konkurence základních škol s víceletými gymnázii i mezi sebou posilovaná populačním poklesem vede k rozvoji výběrových tříd a výběrových základních škol, jejich vývoj však není systematicky monitorován. Tvorba modulového systému na úrovni středního vzdělávání není realizována. Polyfunkční školy kombinující všeobecné a odborné obory vznikají pouze ojediněle. Rozdíly mezi maturitními a nematuritními obory zůstávají velmi významné a dokonce se dále zvyšují.

Nebyla provedena osvěta, která by popularizovala v zahraniční literatuře známý a hojně citovaný nález²⁵, že vysoká kvalita a spravedlivost nejsou protichůdné či konkurující si cíle, a která by se pro ideu dostupného a spravedlivého vzdělávání snažila získávat odbornou i širokou veřejnost. Cíl zvyšovat dostupnost a snižovat závislost výsledků

na rodinném zázemí nejenže není veřejností požadován, ale často jí není ani tolerován, neboť je směřován s požadavkem rovnosti výsledků. Idea inkluzivního vzdělávání je často mylně interpretována jako naplnění tříd rozmanitou populací při setrvání u stávajících metod a zdrojů a je rovněž slučována s nechvalně proslulou jednotnou školou. Rostoucí dostupnost maturitního a vysokoškolského vzdělávání je částí společnosti vnímána negativně²⁶. Odpůrci rostoucí dostupnosti i společného vzdělávání se obávají poklesu celkové kvality vzdělávání, neboť předpokládají, že musí nutně představovat snížení nároků na všechny žáky, nikoli zavedení a zvýšení diferenciací.

Díky přetrvávajícím rozdílům v atmosféře i výsledcích žáků jednotlivých škol jsou vzdělanější rodiče motivováni volit pro své dítě jinou než spádovou školu, čímž se rozdíly dále zvyšují. Z médií i od představitelů státní správy a samosprávy se rodiče nedozvídají, že cílem je, aby všechny školy byly dobré, ale spíše to, že si mají pro své dítě školu vybírat co nejpečlivěji. Ve společnosti je sdíleno přesvědčení, že rozdělování dětí v rámci povinného vzdělávání do výběrových a nevýběrových větví je správné.

Učitelé nejsou připravováni zohledňovat specifické potřeby jednotlivých dětí a nedostává se jim ani dostatečné podpory. Nejsou vybaveni znalostmi a dovednostmi potřebnými pro vzdělávání heterogenního kolektivu, nemají k dispozici odpovídající pomůcky (materiály, které usnadňují individualizaci), pomocný personál (asistenty, speciální pedagogy, logopedy). Ve škole nejsou stanoveny postupy, které by individualizaci práce umožňovaly. Učitelé nepokládají za svůj úkol pomáhat dětem z méně podnětného rodinného zázemí tento hendikep kompenzovat.

Zcela specifickým problémem v oblasti spravedlivosti ve vzdělávání jsou vzdělávací příležitosti romských dětí. Přestože výzkumy (Gabal et.al 2007) ukazují, že česká společnost je nakloněna investicím do jejich zvyšování a přestože v romských lokalitách je realizována řada aktivit,

jejichž cílem je zvýšit školní docházku a školní úspěšnost romských žáků, výzkumy žádné zlepšení neindikují. Poslední empirická studie zaměřená na vzdělávání romských žáků (GAC 2008) udává, že pouze 30 % romských chlapců a 50 % romských děvčat dokončí školní docházku ve třídě, ve které ji zahájili. Ostatní jsou zpravidla odkloněni do tříd se sníženými nároky.

Opatření na podporu dostupnosti a spravedlivosti

Naplnění cílů Bílé knihy v oblasti 1. strategické linie považujeme za zásadní z hlediska vývoje vzdělávacího systému a celé společnosti. Domníváme se, že kvalitu života jednotlivců nemohou a nemají určovat jen podmínky a prostředí, do nichž se jednotliví lidé narodí spolu s náhodnými vlivy, ale že významnou roli zde může (a musí) hrát vzdělávání. MŠMT má ovšem pouze omezené nástroje, jak tyto cíle prosazovat. Národní program rozvoje vzdělávání byl vypracován v době, kdy MŠMT mělo podstatně větší vliv na realizaci školské politiky. Dnes je plnění úkolů zejména v oblasti předškolní výchovy a základního školství závislé na práci místních orgánů měst a obcí. Za stěžejní a prvořadou proto považujeme práci s veřejností (včetně veřejnosti odborné – učitelů, úředníků). Dále nasměrování finančních prostředků ve vzdělávání v daleko větší míře do oblasti základního a předškolního vzdělávání a využití části těchto prostředků k poskytování podpůrných služeb školám, učitelům, ale i žákům a jejich rodičům. Důležitý je rovněž mechanismus přijímání, přípravy a odměňování učitelů (úspěch inkluzivního vzdělávání závisí i na motivovanosti učitelů i na jejich vybavenosti patřičnými dovednostmi). Dále je nutno stanovit ukazatele a provádět cílené monitorování stavu. Všechna nově zaváděná opatření vzdělávací politiky by rovněž měla být posuzována podle toho, zda nemají potenciál zvyšovat vzdělanostní nerovnosti.

Další kroky budou záviset na tom, zda bude spravedlivý přístup ke vzdělávání skutečnou prioritou české vzdělávací politiky. V tomto ohledu by mělo být učiněno jasné rozhodnutí, které by ukončilo současný stav,

kdy jsou na jedné straně zdůrazňovány rovné příležitosti, ale na druhé straně systém podporuje výběr školy a vznik nových výběrových škol. To je matoucí nejen pro veřejnost, ale i pro samotné školy a učitele, kteří nedostávají jasné zadání. Pokud budou rovné příležitosti stanoveny jako priorita, je nutno zvážit i strukturální změny na úrovni základního a středního školství.

Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí

Druhá strategická linie si klade za cíl zvýšit kvalitu a funkčnost vzdělávání prostřednictvím nových vzdělávacích programů, které budou odpovídat potřebám moderní společnosti a budou se odvíjet od konceptu celoživotního učení. Bílá kniha předpokládala vznik ústředního zastřešujícího dokumentu *Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let*, na který měly navazovat nově vytvářené rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé úrovně a obory vzdělávání. Důraz měl být kladen na jazykové vzdělávání, informační technologie, environmentální vzdělávání a rozvoj klíčových kompetencí. Gymnaziální vzdělávání mělo umožnit odbornou profilaci žáků, střední odborné vzdělávání mělo naopak výrazně posílit všeobecně vzdělávací složku a výrazně redukovat počet oborů.

Plnění cílů, respektive opatření stanovených ve 2. strategické linii bylo významně poznamenáno skutečností, že nevznikl zamýšlený *Státní program*. Neproběhla tak diskuse o cílech vzdělávání a úkolech školy v moderní společnosti, která by jeho tvorbu pravděpodobně provázela. Česká společnost má stále nevyjasněno, zda, případně proč a jak zásadněji měnit cíle a obsahy vzdělávání. Bílá kniha (pravděpodobně právě proto, že počítala se vznikem *Státního programu*) úlohu dokumentu, který by představil a přesvědčivě obhájil ucelený koncept moderního vzdělávání, v dostatečné míře neplní. Níže uvedená kritická analýza formulace cílů ve 2. strategické linii je významně ovlivněna skutečností, že

svět se od doby vzniku Bílé knihy zásadně změnil a jsme stále svědky dalších radikálních změn, které přicházejí se stále větší rychlostí.

V souladu s řadou mezinárodních dokumentů pokládáme za plně relevantní a klíčový v Bílé knize uvedený *koncept celoživotního učení* (dále CŽU). Bohužel tento koncept zde není dostatečně přesvědčivě rozveden a rozpracován, aby mohl být uváděn do praxe a aby se o něj mohly opírat a respektovat jej i následně vzniklé dokumenty (zejména rámcové vzdělávací programy). Zároveň není ani dostatečně vysvětlen tak, aby mohl být přijat pedagogickou a širokou veřejností. Dva nedostatky konceptu celoživotního učení, jak je popsán v Bílé knize, považujeme za zvlášť podstatné a podrobněji se jimi v této kapitole zabýváme:

1. Neuvažuje v časové dimenzi života žáků. Počáteční vzdělávání současných žáků a studentů, jako výchozí součást celoživotního učení, by mělo být mnohem důsledněji koncipováno s ohledem na to, že velkou část svého života prožijí v druhé polovině dvacátého prvního století, a to ve světě, jehož podobu dnes nelze domyslet.

2. Téměř úplně ignoruje další součásti celoživotního učení jako nutný kontext úvah o formálním vzdělávání (neformální vzdělávání a informální učení, jehož význam v rychle se měnícím světě narůstá).

Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání byly vytvořeny bez zastřešujícího dokumentu. Obsahují dílčí prvky specifikované v Bílé knize: klíčové kompetence, environmentální vzdělávání, příležitost ke studiu dvou cizích jazyků, důraz na používání informačních technologií. Kvůli absenci *Státního programu* neexistuje ovšem pro jednotlivé rámcové vzdělávací programy jednotná vize, což negativně ovlivňuje jejich přijetí i implementaci. Např. klíčové kompetence jsou v RVP ZV popsány jako univerzální a cílové – tedy v jakési dokonalé, ideální podobě (Měl by snad každý žák takové dokonalosti dosáhnout na konci základního vzdělávání?). V RVP SV jsou klíčové kompetence popsány jen s dílčími odlišnostmi, ale opět v ideální podobě. To učitelům

nedává opěrné body a ani motivaci k postupnému rozvíjení klíčových kompetencí (nejsou popsány postupné kroky). Především však takový popis není v souladu s logikou CŽU, právě klíčové kompetence jsou přece předmětem celoživotního (často neformálního) učení a jednotlivé navazující RVP by měly vytvářet rámec pro jejich postupný rozvoj.

Tvorba a implementace rámcových vzdělávacích programů nebyla systematicky monitorována. Jsou k dispozici šetření zkoumající postoje pedagogů k reformě a její realizaci, která se uskutečnila na velkých nicméně nikoli striktně reprezentativních vzorcích (Scio, Kalibro), výstupy Rychlých šetření (ÚIV 2002 – 2008), dále izolovaná šetření zkoumající dílčí aspekty implementace reformy (např. Straková 2008), je možno čerpat z pozorování lektorů, kteří školám s tvorbou a implementací reformy pomáhají. Z těchto informačních zdrojů vyplývá, že postoje pedagogů k reformě jsou značně rozporuplné, že cíle reformy nejsou chápány jednotně a že její realizace je mnohde velmi formální. Učitelům činí problémy kombinovat cíle v oblasti klíčových kompetencí s obsahovými cíli a hodnotit úroveň jejich osvojení. Aktivity zaměřené na klíčové kompetence mají často jednorázovou podobu, k systematickému rozvoji klíčových kompetencí dochází velmi výjimečně.

Strategické plánování a dlouhodobá časová dimenze koncepce vzdělávání

Do úvah o cílech vzdělávání nebylo v Bílé knize dostatečně zahrnuto časové hledisko. Nerozlišuje se, co je (relativně) trvalé, co je právě aktuální, co bude důležité za deset let a jaké budou požadavky na vzdělanost (ne na proces vzdělávání) v době, kdy žáci a studenti budou uprostřed nebo na konci své pracovní kariéry či dokonce celé životní dráhy²⁷. Zdá se, že velká část Bílé knihy je vytvořena z hlediska vzdělání pro společnost, která je teď a tady. Konstatuje se sice, že svět a společnost procházejí dramatickými a stále rychlejšími změnami, ale celý vzdělávací systém, resp. změny jsou koncipovány tak, jako by absolventi škol měli žít a pracovat jenom v současných podmínkách.

Na otázku, jaké vzdělání bude zapotřebí v letech 2030 až 2090, tedy v době, kdy současní žáci a studenti prožijí většinu svého produktivního věku, Bílá kniha neodpovídá. V kapitole I Bílé knihy při popisu Obecných cílů vzdělávání (BK: str 13 až 16) se sice několikrát zmiňuje rostoucí rychlost změn ve společnosti, ale vždy velmi obecně. V dalším textu a zejména v návrhu opatření se však toto hledisko již téměř neprojevovalo. Nebyly vzaty v úvahu např. již tehdy dostupné expertní prognostické studie, které analyzují různé scénáře budoucího vývoje. Faktem ovšem je, že od vzniku Bílé knihy došlo v rychlosti změn probíhajících ve společnosti k další dramatické akceleraci a nálehavost jejich zohlednění je proto dnes mnohem jasnější. Např. od masivnějšího nástupu Internetu uplynulo jen deset let, od nástupu mobilních telefonů ještě méně. Současná hospodářská krize, rozvoj velkých asijských ekonomik, terorismus, hrozba globálního oteplování mohou v horizontu deseti let zcela změnit podmínky života každého z nás. Z analýz vyplývá, že budoucí vývoj je v principu nepředvídatelný, že je nemožné rozhodnout, jaké konkrétní znalosti budou v roce

2050 či 2070 zapotřebí, co přesně bude třeba umět pro úspěšný život či jen pro pouhé přežití. Je ovšem velmi pravděpodobné, že změny ve společnosti budou pokračovat a jejich rychlost poroste, pravděpodobně dojde i k dramatickým změnám (po nichž může následovat i stagnace). Z nejistoty o budoucnosti pak vyplývá, že čím konkrétnější a užejí zaměřený obsah vzdělávání bude, tím rychleji, snáze s větší pravděpodobností zastará či se stane úplně zbytečný. Naopak obecné schopnosti, dovednosti resp. metadovednosti budou přínosem: například metadovednost učit se novým dovednostem, připravenost zvládat změny a přijímat je jako výzvu a nikoliv ohrožení, schopnost přijímat rozhodnutí apod.

Je ovšem jasné, že žáci musí být ve škole připravováni nejen na život v polovině jednadvacátého století, ale také na život hned po skončení školy ba dokonce na život v průběhu školní docházky. To se samozřejmě v mnoha oblastech, které jsou i přes rychlé změny relativně

stabilní, přirozeně děje (např. prvouka na prvním stupni, hygienické návyky). V jiných oblastech však rostoucí rychlost změn stále více komplikuje takovou přípravu konkrétně specifikovat v centrálně připravovaných kurikulárních dokumentech (RVP), a to prostě proto, že doba, která uplyne od přípravy kurikulárního dokumentu k okamžiku, kdy školu opustí absolvent, je mnohem delší než naše možnosti odhadnout budoucí situaci. Typicky například profesní příprava, kde kurikulární dokumenty mohou čím dál méně předvídat budoucí stav trhu práce a konkrétní požadavky zaměstnavatelů.

Rozvoj lidské individuality, Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, Výchova k ochraně životního prostředí, Podpora demokracie a občanské společnosti, Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, Zvyšování zaměstnatelnosti se diametrálně liší v tom, jak stabilní v čase jsou odpovídající obsahy. Obsah prvního a zejména druhého cíle jsou nepochybně v čase stabilnější než např. poslední dva. Naše rozvahy se týkají nestability obsahů, a proto se jednotlivých výše uvedených cílů týkají ve velmi různé míře. Budoucí opatření v této oblasti by měla směřovat k zavedení mechanismů soustavného periodického přizpůsobování a konkretizace cílů vzdělávání tak, aby odpovídaly potřebám předvídatelné podoby budoucnosti. A to při dodržení všech principů strategického plánování. Současně je třeba nalézt vhodnou rovnováhu mezi počtem a obecností (rámcovostí) kurikulárních dokumentů (RVP) a autonomií (schopností a podporou) škol rámcový obsah specifikovat podle měnících se podmínek.

Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání - Jasná formulace cílů

V oblasti evaluace se opakovaně přesvědčujeme o tom, že je velmi nevýhodné zavádět do systému nové prvky bez jasně stanovených cílů a bez jejich důkladného vysvětlování pedagogické i širší veřejnosti. Tuto skutečnost lze dobře ilustrovat na příkladu výstupního hodnocení. Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) uložil základním školám povinnost

vystavovat žákům výstupní hodnocení, ve kterém mají zhodnotit, jak žáci dosáhli cílů základního vzdělávání. Ředitelům středních škol pak uložil povinnost zohledňovat tato výstupní hodnocení při přijímacím řízení. I zde platí, že učitelům a školám nebyla poskytnuta žádná podpora (vzdělávání, příklady dobré praxe) a tomu také odpovídala různorodost zpracování výstupních hodnocení³⁴. Důležité je však zdůraznit, že již při zavádění výstupních hodnocení v roce 2005 upozorňovali ředitelé středních škol i průzkumy mezi nimi provedené (Houška 2005), že výstupní hodnocení bude jen stěží využitelné pro přijímací řízení. Zůstává otevřenou otázkou, zda by případná větší metodická podpora učitelům ZŠ, která by vedla k větší kvalitě zpracování výstupních hodnocení žáků, pomohla větší akceptaci těchto hodnocení řediteli středních škol. Z mnoha reakcí ředitelů SŠ však bylo již na počátku zavádění výstupního hodnocení zřejmé, že dvě funkce, tj. diagnostická (souhrnné předání informací o výsledcích vzdělávání žáka nejen střední škole, ale také rodičům a žákovi samotnému) a selektivní (výběr uchazečů v rámci přijímacího řízení na SŠ), které mělo výstupní hodnocení plnit současně, jsou z podstaty neslučitelné. Nepřijetí výstupního hodnocení na straně ředitelů SŠ i různorodost v kvalitě jejich zpracování vedly k tomu, že novela školského zákona č. 243/2008 Sb. Povinnost zohledňovat výstupní hodnocení při přijímání žáků na střední školy zrušila. Přesto povinnost zpracovávat výstupní hodnocení žáka pro základní školu byla zachována a nyní se obtížně hledá, k čemu by vlastně výstupní hodnocení mělo sloužit (je zřejmé, že primární důraz byl kladen na jeho využití při přijímání dětí na střední školy, nyní zůstává samotná funkce diagnostická, nicméně nadále chybí metodická podpora).

Jiným příkladem evaluačního prvku s nejasně formulovanými mnohočetnými cíli je nový model maturitní zkoušky, jehož vývoj probíhá v České republice již plných deset let. Zde je možno poukázat na negativní zkušenost s tím, když se zavedení nějakého prvku evaluace stane cílem samo pro sebe („nemůžeme stále odkládat reformu maturitní zkoušky, ale musíme ji už zavést“) a cíle v oblasti vzdělávací politiky, kterým by měl

daný nástroj sloužit, se dostanou do pozadí. Z výše uvedených zkušeností jasně vyplývá, že každý nově zaváděný evaluační prvek by měl sledovat cíle vzdělávací politiky (např. zajišťování kvality vzdělávání nebo snižování vzdělanostních nerovností) a jeho zavedení musí předcházet důkladná analýza, zda a jak konkrétně může k naplňování těchto cílů přispět.

Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků

Bílá kniha v linii 5 vychází z toho, že na učitele jsou „*kladeny mnohem vyšší požadavky než kdykoli dříve*“ (BK str. 94). Ve skutečnosti jsou požadavky ve svém celku zcela jiné, nové, a také proto tak náročné. Nejde o změnu jednotlivostí, ale o komplex činností nového druhu. Jsou spojené s vysokou mírou samostatnosti, odpovědnosti, a tedy i rizika, a vyžadují dosud nezvyklé přístupy a především jiné osobnostní i profesní předpoklady. Nároky na práci učitele souvisejí s decentralizací vzdělávacího systému, s rostoucí autonomií škol i práce učitelů, se změnou oblastí, za něž učitel odpovídá, i mírou jeho odpovědnosti, s individualizací žákovských potřeb, se změnou sociální role školy z hlediska udržování soudržnosti společnosti i z hlediska zajištění konkurenceschopnosti navenek. Učiteli nestačí rozšířit rejstřík profesních postupů nebo proměnit izolované drobnosti. Aby jejich žáci dosahovali požadovaných vzdělávacích cílů, musejí učitelé změnit postoje k sobě samým, k žákům, k učivu i ke způsobům práce. Cíle vzdělávání pro žáky popisuje Bílá kniha na str. 37 – 38, požaduje vyváženost poznatků, kompetencí, postojů a hodnot. Zdůrazňuje, že vzdělávání má naučit žáky *poznávat a učit se* (zvládnout metody, jak se učit, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, měnit informace ve znalosti a aplikovat je, kriticky myslet), *naučit se jednat a žít společně* (umět pracovat v týmech i samostatně, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost), *naučit se být* (umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší

autonomií na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s přijetím osobní odpovědnosti). Učitelé, kteří mají své žáky tomu všemu naučit, to především musí sami umět a navíc tomu musí umět učit. Odtud pramení požadavky na tzv. nové pojetí učitelé profese – popisuje, co má umět učit, aby dokázal své žáky naučit tomu, co požaduje nové kurikulum. Kdyby se Bílá kniha soustředila na zvládnutí změny v pojetí profese učitele, jak má v názvu linie 5, musela by navrhnout jiná opatření, než jaká v linii 5 formuluje. Opatření, která navrhuje, by mohla být funkční pro zvýšení kvality stávajícího způsobu práce učitelů v případě, že by nebylo třeba dosáhnout vnitřně provázané proměny celého systému.

V roce 2008 byly učiněny první kroky k odstranění přetrvávajících nedostatků. Při MŠMT vznikla pracovní skupina, která vytvořila standard učitelovy práce. Tento standard by se v optimálním případě měl stát základem pro standardizaci přípravného i dalšího vzdělávání i pro odměňování učitelů, tedy sloužit jako základ pro realizaci většiny opatření uvedených v 5. strategické linii. K tomu, aby zmiňované kroky skutečně přispěly k naplnění cíle 5. strategické linie, je ovšem nutno poněkud zpřesnit a lépe promyslet východiska, se kterými Bílá kniha pracuje. Na nejdůležitější otázky, kterými je nutno se v souvislosti se zaváděním standardu profese učitele zabývat, upozorňujeme v této kapitole.

Popsaná situace má bezprostřední neblahé dopady na výsledky žáků. Učitelé, kteří vědí, že nemají učit „postaru“, ale nedokážou systematicky učit „nově“, se dostávají při výuce do neřešitelných problémů. Pokud začnou pracovat metodami aktivního učení (což je snadný vstup do nového pojetí profese učitele), brzy narazí na problémy s hodnocením, s pětáctyřicetiminutovými hodinami, s tematickými plány, které nestíhají plnit. Pocítí potřebu „redukovat“ obsah, ale nevědí jak. Jejich výuka se buď vrací zpět k původní podobě, nebo se stává chaotickou, pro žáky málo strukturovanou. V obou případech se žáci nenaučí to, co by měli – buď jsou zkráceni o kompetence, nebo o znalosti.

Je potřeba tento problém řešit koncepčně a urychleně, neboť čas, který žáci stráví ve škole bez užitku, jim nikdo nevrátí.

Přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování

Cílem 6. strategické linie je přispět k rozvoji a zkvalitňování vzdělávání pomocí *decentralizace*, zajištění účinné *participace sociálních a dalších partnerů* a *zlepšení kvality řízení*. K naplnění zmíněných dílčích cílů uvádí Bílá kniha řadu relevantních opatření, některá na úrovni poměrně obecné (např. využívání nepřímých nástrojů), jiná na úrovni konkrétní (např. ustavení Národní rady pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů). I pro 6. strategickou linii je typické časté zaměňování cílů a nástrojů (např. restrukturalizace MŠMT by neměla být cílem, nýbrž nástrojem k zvýšení kvality řízení), které bylo zmiňováno v kapitole 4.1. Podobně jako v dalších strategických liniích, i zde často chybí monitorování, které by pro hodnocení úrovně dosažení cílů poskytlo dostatek informací.

ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Analýza realizace opatření navrhovaných v jednotlivých strategických liniích ukazuje, že řada z nich nebyla uskutečněna vůbec, mnohá z těch, která realizována byla, měla jen velmi omezený dopad. Je možno argumentovat tím, že od realizace těchto opatření uplynula příliš krátká doba, která neumožňuje jejich dopad řádně vyhodnotit. To je jistě závažný argument, už nyní je ovšem zřejmé, že mnohá z opatření, která realizována byla, nebyla realizována v zamýšlených komplexních celcích a souvislostech. Například kurikulární reforma byla realizována bez zastřešujícího *Státního programu vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let*, což mělo pravděpodobně závažné důsledky pro přijetí reformy odbornou i širokou veřejností i pro podobu rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání. Dílčí kroky v oblasti evaluace byly realizovány bez vytvoření systému, který by zajistil vzájemnou

provázanost jednotlivých evaluačních počínů i jejich návaznost na cíle vzdělávací politiky.

Mnohá opatření byla realizována do značné míry formálně bez odpovídající finanční a metodické podpory, která by zvýšila šanci na jejich úspěch. To platí v plné míře pro kurikulární reformu i pro kroky v oblasti evaluace (například vlastní hodnocení školy, výstupní hodnocení). Formální podpora integrace (rušení zvláštních škol, podpora integrace žáků se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu) nebyla provázena přípravou pedagogů na vzdělávání heterogenních kolektivů ani dalšími službami na podporu individuální péče. Podpůrné kroky citelně chyběly i v procesu decentralizace, kde jednotlivé složky (školy, obce, kraje) nebyly odborně připraveny na převzetí nových zodpovědností. Pro všechny realizované kroky pak platí, že nebyla sledována jejich úspěšnost ve vztahu k naplňování stanovených cílů ani nebyl monitorován průběh a problémy při jejich realizaci. Výše uvedené nedostatky, které se projevíly při realizaci doporučení Bílé knihy, jsou velmi charakteristické pro vzdělávací politiku v ČR v listopadovém období. Dalším charakteristickým rysem je absence ústřední vize a dlouhodobých cílů a jejich nahrazování množstvím často vzájemně spolu nesouvisících „koncepčních dokumentů“.

V České republice vzniklo za posledních patnáct let v oblasti vzdělávání nepřeborné množství dokumentů, které mají v názvu pojem „strategie“ (nebo „strategický“) či „koncepce“ (nebo „koncepční“). Další dokumenty, které mají podobný cíl a charakter, jsou pak označovány jako „dlouhodobý záměr“ či „program“. Společné těmto dokumentům je snaha stanovit cíle rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (či její vybrané části) ve střednědobém či dlouhodobém časovém horizontu a formulovat cesty k naplnění těchto cílů.

Při pohledu na změň a obsah „strategických“ dokumentů v oblasti vzdělávání v České republice se nabízí myšlenka, že kvantita zde nahrazuje kvalitu, tj. místo toho, abychom důkladně pracovali s jedním

základním dokumentem a průběžně jej aktualizovali, neustále vznikají další a další „strategické“ dokumenty, které jakoby chtěly „přebít“ ty předešlé, často nedávno přijaté a odsouhlasené. Jak ukazují poslední příklady dalších „strategických“ dokumentů, např. Strategie celoživotního učení a Implementační plán strategie celoživotního učení, z chyb Bílé knihy a zejména její implementace jsme se stále dostatečně nepoučili.

Můžeme se domnívat, že příčinou nadměrné tvorby „strategických“ dokumentů je střet různých zájmových skupin v oblasti vzdělávání, které se tak snaží prosadit svoji perspektivu. V rámci politického střetávání je tvorba takových dokumentů spojena s legitimizací určitých navrhovaných změn a opatření.

Jinou možnou příčinou je neznalost kontextu a metodologicky správného postupu tvorby a realizace podobných dokumentů. Snad i z důvodu neblahých zkušeností z doby před rokem 1989 se autoři těchto dokumentů zdráhají explicitně říci, že jejich tvorba je součástí procesu strategického řízení či strategického plánování. Bez jasného záměru strategicky plánovat však nemůžeme explicitně navazovat na dobré i špatné zkušenosti se strategickým plánováním v zahraničí, vyvarovat se jeho chyb a naopak využít současné poznatky.

Společné všem výše zmíněným „strategickým“ dokumentům jsou zásadní chyby z hlediska zpracování, které zabraňují jejich rozpracování a implementaci. Příčinou zde může být nedostatek času na zpracování, nezkušenost zpracovatelů, ale především metodologická a institucionální neukotvenost tvorby takových dokumentů. Paradoxním důsledkem nadprodukce „strategických“, ale většinou jenom velmi omezeně realizovaných, dokumentů je, že ve skutečnosti v České republice nejde o žádné strategické řízení, ale spíše o neřízení, kde hraje zásadní roli operativní rozhodování. To je nejlépe patrné například v tápání o alokaci zdrojů z evropských fondů, kdy se najednou ukazuje, že přes záplavu „strategických“ dokumentů vlastně není jasně řečeno, jaké priority v oblasti vzdělávání vlastně máme.

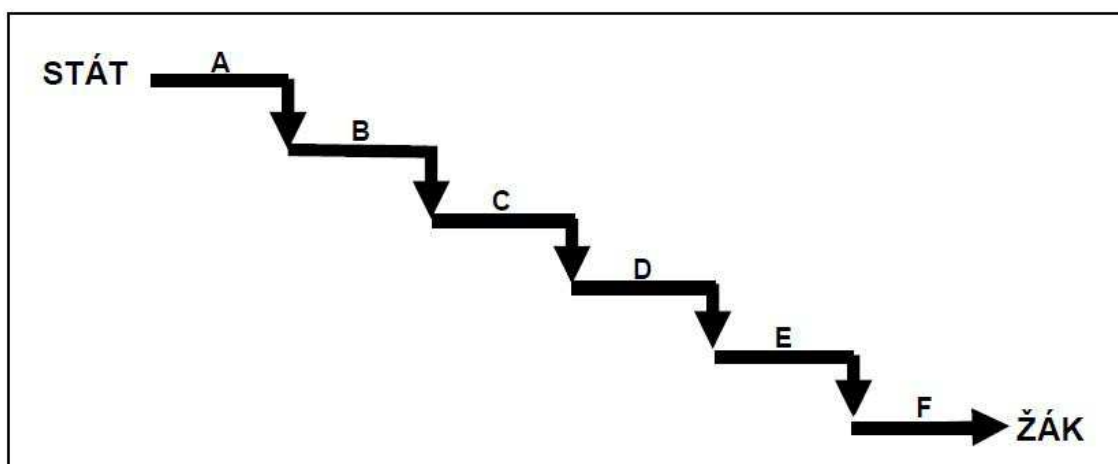
Nadprodukce nekvalitních „strategických“ dokumentů je dle našeho názoru jen vrcholem ledovce operativního a nesystematického přístupu k otázkám vzdělávání a jeho reformy. Ten zahrnuje zejména nedostatečné znalosti v oblasti tvorby vzdělávací politiky, vzdělávací politiku založenou nikoli na dostupných poznatcích (evidence – based policy), ale na názorech, a s tím související nefunkční institucionální uspořádání správy ve školství. Dle našeho názoru vzdělávací politika v České republice nepotřebuje další „jednorázové“ dokumenty typu Bílé knihy, ale spíše nastolení kontinuálního procesu strategického řízení. Jeho absenci považujeme za jednu z nejzávažnějších příčin nedostatečného naplňování cílů Bílé knihy.

Proces strategického řízení by spočíval v důkladném monitorování proměn vzdělávacího systému a jeho okolí, v kritické diskusi o jeho celkovém směřování a v tvorbě dílčích programů, které by byly pečlivě vyhodnocovány a revidovány. Založení takového systému by si vyžádalo jisté úsilí a nebylo by zcela jednoduchým úkolem. Při dobrém nastavení takového systému by ovšem došlo nejen k velkým finančním úsporám, ale také k úsporám investované lidské práce a energie. Především by však bylo možné upravovat parametry vzdělávacího systému na jedné straně kontinuálně a flexibilně podle aktuálních potřeb, na druhé straně v souladu s dlouhodobější vizí.

Prvním krokem nutným pro zavedení strategického řízení je samotné rozhodnutí zavést systematický způsob strategického plánování, stanovit, jak bude konkrétně vypadat, tj. kdo za něj bude zodpovídat, v jakých etapách a časových intervalech bude probíhat, z jakých zdrojů bude zajištěn atd. Druhým krokem je stanovení celkové vize, tj. toho, čeho bychom chtěli v budoucnosti dosáhnout. Ač se to zdá na první pohled zřejmé, při bližším prozkoumání se vždy ukáže, že lidé mají v tomto ohledu značně odlišné názory – někteří kladou například velký důraz na sociální soudržnost, jiní na kulturní kontinuitu, současná vládní linie i východiska většiny opatření upřednostňují ekonomickou konkurenceschopnost. Bez osvěty a popularizace současného stavu

vědění o tom, které cíle jsou doopravdy protichůdné, bez hlubší společenské reflexe a široké společenské diskuse však není možné celkovou vizi společnosti a vizi vzdělávání k takové společnosti směřující stanovit.

Je faktem, že společnost a ekonomika se vyvíjejí velmi rychle a tempo se stále zrychluje. Vzdělávací systém na to bude muset reagovat. A to nikoli *jednou* reformou, ale neustálým *reformováním*. Tento nový pohled na řízení vzdělávání zajisté nebude přijat s nadšením ani u učitelů, ani u širší veřejnosti. Zásadních změn bylo během posledních let velmi mnoho a nářky zúčastněných na neustálé změny jsou pochopitelné. Změnám však zabránit nelze a je potřeba naučit se s nimi žít. Je ovšem třeba zabránit nesystematickým změnám, a to tak, že změny budou vždy vztaženy k určitému dlouhodobému cíli, budou řádně vysvětleny a budou mít spíše inkrementální a pozitivní povahu (tj. učení pozitivními příklady a doporučeními). Má-li být tedy český vzdělávací systém úspěšný a efektivní, musí se změnit nejen on sám, ale také, a to velmi podstatně, způsob jeho řízení.



Způsob řízení v českém vzdělávacím systému

A – Bílá kniha; **B** – RVP; **C** – ŠVP; **D** – Učební plán; **E** – Učební osnovy;
F – Obsah předmětu

3 KONSTRUKTIVNÍ ČÁST

3.1 Kritická analýza

3.2 Návrh výstupu dotazníkového šetření

K výzkumu standardu v rámci místopisných jmen poslouží dotazníkové šetření, opřené o seznam místopisných jmen, která by bylo možné považovat za výchozí materiál pro samotný vznik standardů ve vyučovacím procesu. Následující seznam „má za cíl seznámení s nejnovějším stavem názvů států a územních částí států v jejich platné podobě standardizované Názvoslovnou komisí ČÚZK. Vychází z publikace *Jména států a jejich územních částí*, vydané Českým úřadem zeměměřickým a katastrálním. Kritériem výběru států a především jejich územních částí se stala mezinárodní norma ISO 3166-1, některé názvy však byly změněny podle aktuálního stavu (leden 2013).⁹“ Seznam místopisných jmen byl porovnán s odbornými prameny uvedenými v literatuře, což umožnilo seznam nejen aktualizovat, ale z vícero zdrojů vybrat nejvhodnější jazykovou formu, v níž je termín v českém kontextu používán, zároveň zda tento konsenzus následuje uznávanou izahraníční literaturu.

Zkrácená místopisná forma	Nezkrácená místopisná forma
Afghánistán	Afghánská islámská republika
Alandy	Provincie Alandy
Albán	Albánská republika
Alžírsko	Alžírská demokratická a lidová republika

⁹ *Jména států a jejich územních částí*, 2009, s. 1.

Americká Samoa	Území Americká Samoa
Antarktida	Antarktida
Americké Panenské ostrovy	x
Andorra	Andorrské knížectví
Angola	Angolská republika
Anguilla	x
Antigua a Barbuda	x
Argentina	Argentinská republika
Arménie	Arménská republika
Aruba	x
Austrálie	Australské společenství
Ázerbájdžán	Ázerbájdžánská republika
Bahamy	Bahamské společenství
Bahrajn	Království Bahrajn
Bangladéš	Bangladéšská lidová republika
Barbados	x
Belgie	Belgické království
Belize	x
Bělorusko	Běloruská republika
Benin	Beninská republika
Bermudy	x
Bhútán	Bhútánské království
Bolívie	Mnohonárodní stát Bolívie
Bonaire, Svatý Eustach a Saba	Bonaire, Svatý Eustach a Saba

	(Karibské Nizozemsko)
Bosna a Hercegovina	
Botswana	Botswanská republika *
Bouvetův ostrov	x
Brazílie	Brazilská federativní republika
Britské indickooceánské území	Britské území v Indickém oceánu
Britské Panenské ostrovy	x
Brunej	Stát Brunej Darussalam
Bulharsko	Bulharská republika
Burkina Faso	x
Burundi	Burundská republika
Cookovy ostrovy	x
Curaçao	x
Čad	Čadská republika
Černá Hora	x
Česko	Česká republika
Čína	Čínská lidová republika
Dánsko	Dánské království
Demokratická republika Kongo	x
Dominika	Dominické společenství
Dominikánská republika	x
Džibutsko	Džibutská republika
Egypt	Egyptská arabská republika

Ekvádor	Ekvádorská republika
Eritrea	Stát Eritrea
Estonsko	Estonská republika
Etiopie	Etiopská federativní demokratická republika
Faerské ostrovy	x
Falklandy *	Falklandské ostrovy
Fidži	Fidžijská republika
Filipíny	Filipínská republika
Finsko	Finská republika
Francie	Francouzská republika
Francouzská Guyana	Region Francouzská Guyana
Francouzská jižní a antarktická území	Teritorium Francouzská jižní a antarktická území
Francouzská Polynésie	x
Gabon	Gabonská republika
Gambie	Gambijská republika
Ghana	Ghanská republika
Gibraltar	x
Grenada	Grenadský stát
Grónsko	x
Gruzie	x
Guadeloupe	Region Guadeloupe
Guam	Teritorium Guam

Guatemala	Guatemalská republika
Guernsey	Bailiwick Guernsey
Guinea	Guinejská republika
Guinea-Bissau	Republika Guinea-Bissau
Guyana	Guyanská kooperativní republika
Haiti	Republika Haiti
Heardův ostrov a MacDonaldovy ostrovy	x
Honduras	Honduraská republika
Hongkong	Zvláštní administrativní oblast Čínské lidové republiky Hongkong *
Chile	Chilská republika
Chorvatsko	Chorvatská republika
Indie	Indická republika
Indonésie	Indonéská republika
Irák	Irácká republika
Írán	Íránská islámská republika
Irsko	x
Island	Islandská republika
Itálie	Italská republika
Izrael	Stát Izrael
Jamajka	x
Japonsko	x
Jemen	Jemenská republika

Jersey	Bailiwick Jersey
Jižní Afrika	Jihoafrická republika
Jižní Georgie a Jižní Sandwichovy ostrovy	x
Jižní Súdán	Jihosúdánská republika
Jordánsko	Jordánské hášimovské království
Kajmanské ostrovy	x
Kambodža	Kambodžské království
Kamerun	Kamerunská republika
Kanada	x
Kapverdy	Kapverdská republika
Katar	Stát Katar
Kazachstán	Republika Kazachstán
Keňa	Keňská republika
Kiribati	Republika Kiribati
Kokosové (Keelingovy) ostrovy	Území Kokosové (Keelingovy) ostrovy
Kolumbie	Kolumbijská republika
Komory	Komorský svaz
Konžská republika	x
Korejská lidově demokratická republika	x
Korejská republika	x
Kosovo	Kosovská republika
Kostarika	Kostarická republika

Kuba	Kubánská republika
Kuvajt	Kuvajtský stát
Kypr	Kyperská republika
Kyrgyzstán	Kyrgyzská republika
Laos	Laoská lidově demokratická republika
Lesotho	Lesothské království
Libanon	Libanonská republika
Libérie	Liberijská republika
Libye	Libyjský stát*
Lichtenštejnsko	Lichtenštejnské knížectví
Litva	Litevská republika
Lotyšsko	Lotyšská republika
Lucembursko	Lucemburské velkovévodství
Macao	Zvláštní administrativní oblast Čínské lidové republiky Macao
Madagaskar	Madagaskarská republika
Maďarsko	x
Makedonie	Makedonská republika, Bývalá jugoslávská republika Makedonie
Malajsie	x
Malawi	Malawiská republika
Maledivy	Maledivská republika
Mali	Republika Mali
Malta	Maltská republika

Man	Ostrov Man
Maroko	Marocké království
Marshallovy ostrovy	Republika Marshallovy ostrovy
Martinik	Region Martinik
Mauricius	Mauricijská republika
Mauritánie	Mauritánská islámská republika
Mayotte	Departementní společenství Mayotte
Menší odlehlé ostrovy USA	x
Mexiko	Spojené státy mexické
Mikronésie	Federativní státy Mikronésie
Moldavsko	Moldavská republika
Monako	Monacké knížectví
Mongolsko	x
Montserrat	x
Mosambik	Mosambická republika
Myanmar/Barma*	Republika Myanmarský svaz
Namibie	Namibijská republika
Nauru	Republika Nauru
Německo	Spolková republika Německo
Nepál	Nepálská federativní demokratická republika
Niger	Nigerská republika
Nigérie	Nigerijská federativní republika

Nikaragua	Nikaragujská republika
Niue	x
Nizozemsko	x
Norfolk	Území Norfolk
Norsko	Norské království
Nová Kaledonie	x
Nový Zéland	x
Omán	Sultanát Omán
Pákistán	Pákistánská islámská republika
Palau	Republika Palau
Palestina	Palestinská autonomní území
Panama	Panamská republika
Papua Nová Guinea	Nezávislý stát Papua Nová Guinea
Paraguay	Paraguayská republika
Peru	Peruánská republika
Pitcairn	Pitcairnovy ostrovy
Pobřeží slonoviny	Republika Pobřeží slonoviny
Polsko	Polská republika
Portoriko	Svobodný přidružený stát Portoriko, Portorické společenství
Portugalsko	Portugalská republika
Rakousko	Rakouská republika
Réunion	Region Réunion

Rovníková Guinea	Republika Rovníková Guinea
Rumunsko	x
Rusko	Ruská federace
Rwanda	Rwandská republika
Řecko	Řecká republika
Saint Pierre a Miquelon	Územní společenství Saint Pierre a Miquelon
Salvador	Salvadorská republika
Samoa	Nezávislý stát Samoa
San Marino	Republika San Marino, Nejvznešenější republika San Marino
Saúdská Arábie	Království Saúdská Arábie
Senegal	Senegalská republika
Severní Mariany	Společenství Severní Mariany
Seychely	Seychelská republika
Sierra Leone	Republika Sierra Leone
Singapur	Singapurská republika
Slovensko	Slovenská republika
Slovinsko	Slovinská republika
Somálsko	Somálská federativní republika
Spojené arabské emiráty	Stát Spojené arabské emiráty
Spojené státy	Spojené státy americké
Srbsko	Srbská republika

Středoafriická republika	x
Súdán	Súdánská republika
Surinam	Surinamská republika
Svatá Helena	Svatá Helena, Ascension a Tristan da Cunha
Svatá Lucie	x
Svatý Bartoloměj	Společenství Svätý Bartoloměj
Svatý Kryštof a Nevis	Federace Svätý Kryštof a Nevis
Svatý Martin (F)	Společenství Svätý Martin
Svatý Martin (NL)	x
Svatý Tomáš a Princův ostrov	Demokratická republika Svätý Tomáš a Princův ostrov
Svatý Vincenc a Grenadiny	x
Svazijsko	Svazijské království
Sýrie	Syrská arabská republika
Šalomounovy ostrovy	x
Španělsko	Španělské království
Špicberky a Jan Mayen*	x
Šrí Lanka	Šrílanská demokratická socialistická republika
Švédsko	Švédské království
Švýcarsko	Švýcarská konfederace
Tádžikistán	Republika Tádžikistán
Taiwan, Tchaj-wan	Čínská republika (Taiwan), Čínská

	republika (Tchaj-wan)
Tanzanie	Tanzanská sjednocená republika
Thajsko	Thajské království
Togo	Tožská republika
Tokelau	x
Tonga	Království Tonga
Trinidad a Tobago	Republika Trinidad a Tobago
Tunisko	Tuniská republika
Turecko	Turecká republika
Turkmenistán	x
Turks a Caicos	Ostrovky Turks a Caicos
Tuvalu	x
Uganda	Ugandská republika
Ukrajina	x
Uruguay	Uruguayská východní republika
Uzbekistán	Republika Uzbekistán
Vánoční ostrov	Území Vánoční ostrov
Vanuatu	Republika Vanuatu
Vatikán	Vatikánský městský stát
Velká Británie	Spojené království Velké Británie a Severního Irska
Venezuela	Bolívarovská republika Venezuela
Vietnam	Vietnamská socialistická republika

Východní Timor	Demokratická republika Východní Timor
Wallis a Futuna	Teritorium Wallisovy ostrovy a Futuna
Zambie	Zambijská republika
Západní Sahara	Saharská arabská demokratická republika
Zimbabwe	Zimbabwská republika

4 ZÁVĚR

Z důvodů nevhodně rozvrženého času a špatně zvolené metodiky práce nebyl proklamovaný cíl splněn. Práce tak je pouhým konstruktem témat, která se samotné práce dotýkají, a která je potřeba podrobněji rozpracovat. Omlouvám se za nevhodné vyznění této závěrečné práce, stojím si za ní jen co do konceptu a ideje. Pokud bude možnost práci přepracovat, učiním tak s radostí.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

5.1 Literatura

DOKOUPIL, J., HÁJEK, J., REITSPIES, Z. Změny názvů na mapách koncem 20. století. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2000. 54 s. ISBN 80-7020-059-6.

GUINN, A., KRATOCHVÍL, O., MATUŠÍKOVÁ, I. Úvod do učitelství. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2007. 254 s. ISBN 978-7314-123-5.

HÁJEK, J. Vybrané kapitoly z didaktiky geografie. Plzeň: ZČU, 2003. 116 s. ISBN 80-7082-988-5.

KADMON, N. Toponymy. The Lore, Laws and Language of Geographical Names. New York: Vantage Press, 2000. 333 s. ISBN 0-533-13531-1.

KEBLOVÁ, L. a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha: Taurus, 2006. 148 s. ISBN 80-211-0524-0.

KNECHT, P., ŠUMAVSKÁ, G. Moderní odborná škola. Názory učitelů pilotních škol na kurikulární reformu. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 71 s. ISBN 978-80-86856-96-4.

LIŠČÁK, V. *Státy a území světa*. Praha: Libri, 2009. 895 s. ISBN 978-80-7277-414-2.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. Kurikulum v současné škole. Brno: Padio, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MARTINEC, L., HONSOVÁ, Š., HUČÍN, J. Co umí čeští žáci. Výzkum PISA. Praha: ÚIV – Tauris, 2008. 56 s. ISBN 978-80-211-0555-3.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Učení pro zítřek*. Praha: ÚIV – Taurus, 2005. 98 s. ISBN 80-211-0500-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠAUR, V. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo Nakladatelství, 2005. 456 s. ISBN 80-7360-288-1.

5.2 Prameny

Atlas světa. Praha: Geodetický a kartografický podnik v Praze, 1987. 126 s.

Atlas světa pro každého. Praha: Kartografie Praha, 2007. 79 s. ISBN 978-80-7011-923-5.

Geografické názvoslovné seznamy OSN – ČR. Index českých exonym. Standardizované podoby, varianty. Praha: ČÚZK, 2006. 125 s. ISBN 80-86918-04-1.

Geografické názvoslovné seznamy OSN – ČR. Jména států a jejich územních částí. Praha: ČÚZK, 2009. 111 s. ISBN 987-80-8918-57-0.

Geografické názvoslovné seznamy OSN – ČR. Jména států a jejich vybraných územních částí – Evropa. Praha: ČÚZK, 2005. 62 s. ISBN 80-86918-00-9.

Geografické názvoslovné seznamy OSN – ČSSR. Vžitá česká vlastní jména geografická. Praha: Český úřad geodetický a kartografický, 1982. 209 s.

Geografické názvoslovné seznamy OSN – ČSSR. Změněná cizí vlastní geografická jména. Praha: Geodetický a kartografický podnik v Praze, 1986. 60 s.

Geografický místopisný slovník světa. Praha: Academia, 1999. 924 s. ISBN 80-200-0445-9.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha: Academia, 2001. 647 s. ISBN 80-200-0493-9.

Školní atlas světa. Praha: Kartografie Praha, 2002. 148 s. ISBN 80-7011-582-3.

Technical reference manual for the standardization of geographical names. United Nations Group of Experts on Geographical Names. New York: United Nations, 2007. 194 s. ISBN 978-92-1-161500-5.

Tezaurus. *Světové oblasti / země / oceány.* Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 1994. 155 s. ISBN 80-85864-10-X.

Vyhláška č. 31/1995 Sb. Provedení zákona o zeměměřičství, §11 Postup při standardizaci geografického názvosloví.

Websters New Geographical Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Inc., 1988. 1376 s. ISBN 0-87779-446-4.

5.3 Internetové zdroje

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Verze 13. 3. 2009 [cit. 14. 5. 2014] Dostupné na [www: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf>](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf).

Resumé

The present work deals with the issue of standards in education and its definition in the subject of geography. According to Bloom's taxonomy it will deal with facts and concepts. The work takes into account the approach to education, and which contribution can have to education the creation of a standard in topography. In the first chapter, standard and topography are defined, as the central concepts of research. They are subjected to analysis, which should contribute to the definition of the examined phenomena. By constructing a typology of geographical names, the phenomena studied are compared and the result is used to create a research survey. It will be used to fulfill the objectives of the work. Given the orientation of the work the access to the collected material is using the comparative method, which is crucial for the formation and draw of the standard. A comparison of scientific literature was made and practical planes taking place during school hours, in order to answer the question: What is considered topography standard in geography teaching at secondary school?

The final chapter outlines the issues and their own controversy with literature and theoretical papers - Bloom's Taxonomy, Framework education program for high schools, the requirements catalog for the matriculation examination in the subject of geography, etc. The aim of this work is to outline topographical names that should serve as the starting material for a survey. From the survey can then be inferred the relative standard.