

Dvořák, Dominik

Nový institucionalismus v pedagogice

Studia paedagogica. 2012, vol. 17, iss. 2, pp. [9]-26

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2012-2-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/125661>

Access Date: 25. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

NOVÝ INSTITUCIONALISMUS V PEDAGOGICE

NEW INSTITUTIONALISM IN EDUCATIONAL SCIENCES

DOMINIK DVOŘÁK

Abstrakt

Přestože velká reforma českého základního vzdělávání byla iniciována relativně nedávno, pod vlivem klesajících výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních jako TIMSS a PISA se diskutuje o dalších zásazích do českého vzdělávacího systému. Článek podává nárys teorie nového institucionalismu, kterou autor považuje za vhodný teoretický rámec pro hlubší pochopení charakteristik českého školství a problémů, na něž narážejí snahy o reformu. Například více či méně oborově založené kognitivní úlohy šetření PISA a TIMSS odrážejí určitou „globální kulturu školního vzdělávání“, která se ne zcela kryje s idejemi české reformy poněkud jednostranně akcentující nadoborové, obtížně měřitelné klíčové kompetence.

Klíčová slova

nový institucionalismus, školní vzdělávání, sociologie vzdělávání, vzdělávací reforma

Abstract

A major educational reform of primary and lower secondary education was launched in the Czech Republic recently. Nevertheless, recent decline of TIMSS and PISA results of Czech pupils raised debates about further measures for improvement of the national school system. In this paper, the new institutionalism is outlined as a valuable theoretical framework for deeper understanding of the Czech schools and for the analysis of the problems encountered by the reform. For instance, the promotion of general key competences as the preferred goal of Czech primary school may be in conflict with the “global culture of schooling” that emphasizes academic outcomes measured by PISA or TIMSS.

Keywords

new institutionalism, schooling, sociology of education, educational reform

Motto: *Škola je skupina tříd, které mají společný jeden topný systém. (Joseph Murphy)*

Ještě před několika lety mohli být lidé varující před celkovým poklesem kvality českého základního a středního školství označeni za skupinu staromilců, jejichž názory nemají oporu ve výzkumných zjištěních. Nyní už máme data vypovídající o rychlém zhoršování důležitých výsledků českých žáků (Tomášek a kol., 2008; Palečková, Tomášek, Basl, 2010). Existuje samozřejmě celá řada možných vysvětlení tohoto jevu – od didaktických po demografická. Stále ještě se můžeme utěšovat, že příslušná šetření odrážejí stav před zahájením klíčové fáze nedávné kurikulární reformy. Ale přicházejí i signály, že se pod vlivem reformy nezměnila ani kvalita procesů, ani úroveň výstupů v zásadních oblastech jako čtenářská či matematická gramotnost. Pokud jde o reformu samu, mezi odborníky i praktiky nepanuje shoda o tom, zda byla dobře navržena a sledovala správné cíle. I pokud připustíme, že záměr reformy byl správný, přibývají doklady, že nebyla dobře implementována a její cíle se podařilo naplnit jen částečně (Janík a kol., 2010a, 2010b; Píšová a kol., 2011).

V této situaci získávají značnou publicitu analýzy nebo doporučení, které vznikají mimo okruh tradičních pedagogických institucí (Münich, Ondko, Straka, 2012) nebo zcela mimo akademickou půdu (McKinsey & Company, 2010). Je samozřejmě dobře, že problémy školství jsou nahlíženy z perspektivy různých sociálních věd. Porozumět místu vzdělávání ve společnosti a jeho proměnám není možné jen v rámci pedagogiky, avšak nejspíš to ani nejde bez pedagogických věd. Tento článek proto chce blíže představit *nový institucionalismus* (dále NI) jako teorii, která je „doma“ v pedagogice a současně je příslibem interdisciplinarity (Meyer, Rowan, 2006) při studiu či dokonce řešení problémů české školy. Výsledky předchozích výzkumů (Sedláček, 2007, 2008; Dvořák a kol., 2010) českých škol¹ totiž ukázaly, že se tato teorie dobře hodí pro interpretaci mnoha projevů jejich chování.

Instituce a organizace

Pedagogika je jako ostatní sociální vědy multiparadigmatická (Průcha, 2002). Vedle sebe v ní existuje řada pohledů a přístupů. Nový institucionalismus je přístupem do určité míry komplementárním k výzkumům kultury školy, jež v naší pedagogice mají již určitou tradici (Pol a kol., 2005). Oba směry – jak

¹ Školou dále v textu myslím většinou školy poskytující základní, popř. i vyšší sekundární vzdělávání.

studium kultury školy, tak NI – jsou považovány za reakci na klasický funkcionalismus, před zhruba půl stoletím dominantní sociologické paradigma. Funkcionalismus vnímal sociální systémy a jejich instituce jako funkčně uspořádané a plnící klíčové úkoly nutné pro existenci společnosti. Představitelé kulturních i institucionálních studií naproti tomu zdůrazňují, že vztah mezi potřebami společnosti (funkcemi vyvolávajícími v život instituce) na jedné straně a konkrétní podobou organizací a jejich každodenním chodem na straně druhé není přímý, ale je zprostředkován měkkými, kulturními faktory: přesvědčeními, hodnotami, normami. Podoba školství tak není přímým odrazem potřeb např. trhu práce, ale tyto potřeby se lomí přes určitou kulturu čili soubor legitimizujících idejí či přesvědčení o tom, jak má vypadat vzdělávání (Baker, 2009).

V čem se tedy NI liší od přístupů zaměřených na kulturu školy/organizace? Pro badatele hlásící se k výzkumu organizační kultury je typické, že kultura každé jednotlivé školy je chápána jako *specifická* (Pol a kol., 2005). Také empirická zkoumání prováděná těmito autory bývají zaměřena na úroveň jednotlivé konkrétní školy, případně dokonce na úroveň subkultur existujících v této škole.² V tom je zřejmě tato tradice blízká hnutí efektivních škol a výzkumu a podpoře úspěšných organizací.

Institucionalisté se naproti tomu, jak samo označení říká, zajímají o instituce, které odlišují od organizací. Instituce přitom chápou jako způsoby, *jak se věci v dané společnosti dělají*: lidmi vyvinuté způsoby řešení problémů (např. vzdělávání dětí); zatímco organizace považují za jedinečné případy těchto institucí, které už jsou tvořeny konkrétními lidmi³ (Jandourek, 2001). Významný představitel NI v ekonomii D. North přirovnává instituce k pravidlům hry, organizace pak představují jednotlivé hráče (Breinek, 2006). Když se NI zajímá o vzdělávací instituce, klade si otázku, v čem se školy v určité oblasti či zemi (a stále více i v rámci nadnárodních celků) podobají. Zajímá ho tedy, co mají jejich uspořádání i kultura *společného*.⁴ Někdy se proto také mluví o NI jako o teorii institucionálního *izomorfismu* (DiMaggio, Powell, 1983; Pedersen, Dobbin, 2006). V institucích je spatřován důvod podobnosti, stability klíčových aktivit v těchto organizacích (Burch, 2007). Institucionalismus se navíc ptá po mechanismech, kterými izomorfismus vzni-

² To samozřejmě není v rozporu s předpokladem, že kultura různých škol je tvořena podobnými základními prvky.

³ I organizace je na svých konkrétních členech relativně nezávislá – lidé přicházejí a odcházejí, ale organizace zůstává. Míra této nezávislosti je ovšem předmětem zajímavých výzkumů, které např. longitudinálně sledují osudy škol po výměně ředitele.

⁴ Ostatně naše výzkumné nástroje – kvantitativní a kvalitativní – nás často zaměřují spíše k hledání a vysvětlování rozdílů než shod (DiMaggio, Powell, 1983).

ká. Jde tedy o psaná pravidla i nepsaná očekávání, která vytvářejí *vnější rámec* fungování škol, i o to, jak je tento rámec uvnitř škol interpretován. Výzkum kultury školy se naproti tomu zaměřuje na *vnitřní* zdroje kultury školy a *vnitřní* impulzy ke změně (Berg, 2007).

V literatuře zabývající se vzdělávacími reformami lze nalézt stále častěji názor, že dosažení žádoucí plošné změny vyučování a učení ve školách vyžaduje zaměření na všechny úrovně vzdělávacího systému: na národní (případně regionální) vzdělávací politiku, na kvalitu vedení školy⁵ i na dění v jednotlivých třídách. Úspěšná reforma vyžaduje správné nastavení institucionálního rámce, tedy pravidel hry platných pro všechny hráče (školy), a současně budování kapacity jednotlivých aktérů, tedy posilování kapacity jednotlivých škol (Fullan, 2000, 2005; Hopkins, 2010). V tom smyslu se pro zdárný rozvoj systému zdá být nezbytné porozumění jak působení a proměnám národních institucí, které nabízí NI, tak podobě a možnostem změny kultury jednotlivých organizací. Institucionalismus se navíc v průběhu svého vývoje stále více věnuje i působení globálních faktorů na národní vzdělávací systémy.

Zdroje institucionalismu a jeho vliv v sociálních vědách

Podobně jako přístup kladoucí důraz na organizační kulturu ani NI není omezen jen na pedagogiku. Studium škol ale bylo jedním z důležitých zdrojů NI, zejména jeho sociologického proudu. Vývoj NI můžeme ovšem sledovat v dalších sociálněvědních disciplínách a existují i různé větve tohoto směru v závislosti na metodě bádání.

V pedagogice byl původně izomorfismus studován v rámci jednoho vzdělávacího systému, uvnitř jednoho regionu či státu, konkrétně jako mechanismus vedoucí ke shodám v podobě školních organizací v jinak velmi decentralizovaném školství USA (Meyer, Rowan, 1977, 1978). V průběhu následujících let se však pozornost přesunula zejména k tomu, jak má soubor sdílených idejí determinujících struktury i procesy ve školství ve stále rostoucí míře nadnárodní, globální charakter (hypotéza světové vzdělávací kultury) a nakolik tak vzrůstá izomorfismus, resp. standardizace či unifikace školství ve světě (Walterová, 2006). V zásadě je dnes užitečné rozlišovat:

1. Původní (či starší) institucionalismus předválečných prací národohospodářů o limitech racionality v (ekonomickém) chování lidí.

⁵ I když je zřejmé, že vzdělávací výsledky jsou nejvíce ovlivněny vlastnostmi žáka a kvalitou práce učitele, škola je často úrovní, na níž jsou výsledky hodnoceny a kde je vyžadována odpovědnost (akontabilita).

2. Nový institucionalismus v sociálních vědách, kam v pedagogice patří zejména práce z přelomu sedmdesátých a osmdesátých let minulého století zabývající se rozvolněnou vazbou a izomorfismem i mechanismy jejich vzniku.

3. Současný institucionalismus, který se pokouší zachytit nedávné proměny vzdělávacích institucí spojené s fenoménem globalizace a s pronikáním tržních mechanismů do dříve převážně státního školství. Dnešní pedagogická realita se totiž jeví být do určité míry odlišná od obrazu fungování vzdělávacího systému, jak ho vylíčila základní práce NI.

Za zakladatele institucionální teorie bývají obvykle označováni národohospodáři, kteří poukazovali na limity neoklasických analýz ekonomického chování lidí – především T. Veblen a J. R. Commons. Otcové institucionalismu tvrdili, že lidé jsou při ekonomickém rozhodování ovlivňováni nejen čistě ekonomickými motivy, ale daleko širší škálou vlivů včetně kultury nebo módy (Buchholz, 1993). Veblen sledoval hlavně sociálněpsychologické vlivy projevující se v chování lidí, typickými institucemi jsou pro něj zvyky. Naproti tomu Commons chápe instituce především jako legislativou sankcionované normy, zaměřuje se tedy na instituce tvořící vymahatelný právní řád. S tímto rozdílem souvisí i větší Veblenův akcent na to, že instituce do chování lidí někdy vnášejí jistou *iracionalitu*, zatímco Commons si všímá spíše institucemi vytvářené *stability* a předpověditelnosti jednání dalších subjektů, která je z hlediska aktérů žádoucí (Holman, 2005).

Zatímco práce právě zmíněných zakladatelů institucionalismu spadají do předválečného období, jako NI se označuje obnovený zájem o roli institucí zhruba od šedesátých let 20. století. K důležitým tematickým okruhům v této době v ekonomii patří teorie firmy založená na teorii transakčních nákladů,⁶ a především pro nás velmi důležitá problematika změny/evoluce institucí. Současně se institucionalismus rozšířil i do dalších sociálních věd, např. do politologie nebo teorie mezinárodních vztahů. K renesanci zájmu o instituce přispěl mj. americký politolog S. Huntington⁷, i mimo úzký okruh specialistů známý díky svým pracím o konfliktu civilizací.⁸ Huntington také

⁶ Mohla by např. pomoci nalézt optimální počet žáků ve škole.

⁷ Pro naši aktuální situaci se jeví důležité Huntingtonovo upozornění na riziko ztráty důvěry v tradiční instituce, pokud vede ke snaze veřejnosti obcházet institucionalizované cesty participace na politickém rozhodování a hledat si cesty jiné, přímé (Říchová, 2000). Tak si vysvětlují situaci, že naše ministerstvo školství bylo v poslední době svěřováno buď politikům z nových stran (Kuchtová, Liška, Dobeš), které slibovaly alternativu k tradičním politickým stranám trpícím krizí legitimacy, na druhé straně se opakovaně objevují ministři nepolitici (Kopicová, Fiala). Krize důvěry postihuje i organizace odpovědné za reformu (CERMAT).

⁸ Z dalších politologů zaměřených na význam institucí jsou u nás překládáni Huntingtonův žák F. Zakaría (2005) nebo autor teorie polyarchie R. Dahl (2001).

poukázal na význam procesů *institucionalizace*, jimž je dnes věnována velká pozornost i v teoriích vzdělávacích reform (triáda iniciace – implementace – institucionalizace).

Politická věda se sice na popis institucí zaměřovala tradičně,⁹ vývoj oboru však přinesl později pokles zájmu o ně. Funkcionalisté nepovažovali za významné to, že jsou instituce v jednotlivých národních státech proměnlivé, protože byli přesvědčeni, že funkce, které plní každý systém, jsou shodné, univerzální. Struktury jsou sice variabilní, funkce však konstantní (Susser, 1992, cit. podle Říchové, 2000). NI však chce porozumět tomu, proč potřeba naplňovat stejné funkce vedla na různých místech světa k různým institucionálním řešením, což platí jak pro instituce politické, tak vzdělávací. Jednou z odpovědí je *závislost vývoje na minulé cestě* (Hall, Taylor, 1996), podle níž jsou dnešní institucionální řešení problémů společnosti ovlivněna rozhodnutími ležícími v poměrně vzdálené historii a někdy událostmi spíše náhodného než systematického charakteru. Tento předpoklad se zdá být užitečný při studiu institucí v různých společenských vědách včetně komparativní pedagogiky. Je srozumitelné, proč jsou zastánci tohoto přístupu v rámci námi zkoumaného paradigmatu označováni jako *historičtí* institucionalisté. K dalším zdůrazňovaným tématům kromě historického hlediska patří zájem o asymetrické rozdělení moci, které je zdrojem nebo důsledkem určitých institucionálních řešení.

Uvažme například, že ve střední Evropě převládá polodenní model školní docházky, kdy je výuka v základní škole kumulována do dopoledních hodin. Toto uspořádání se prosadilo v Německu, v rakouské říši a na území dnešního Polska až v průběhu druhé poloviny 19. století s „ohledem“ na potřeby agrární společnosti (závislost na pomoci dětí v hospodářství), popř. vzhledem k nutnosti směnného vyučování v přeplněných třídách i k velké docházkové vzdálenosti dětí. Svou roli hrály také představy dobové psychohygieny. I dnes, v jednadvacátém století, tak přetrvává v našem regionu ve škole institucionalizovaný polodenní režim, přestože jeho účelnost v dnešních podmínkách byla opakovaně zpochybňována a v jiných zemích se osvědčily modely odlišné (Gottschall, Hagemann, 2002).

Školy

Zatímco vznik klasického institucionalismu bývá spojován s ekonomikou a historický institucionalismus má blízko k politologii, při zrodu sociologického

⁹ U nás tak politologické učivo v rámci vlastivědy nebo občanské výchovy bývá stále ještě pojímáno.

proudu NI sehrál klíčovou roli právě výzkum vzdělávacích institucí. John W. Meyer a Brian Rowan (1977, 1978) ze Stanfordovy univerzity v klasických pracích popsali americké školy jako zvláštní odchylku od do té doby platné představy byrokratické organizace. Do té doby převládala představa dvou typů organizací: za prvé komerčních, u nichž se o efektivní fungování (racionality postupů a koordinaci dílčích subsystémů) pod tlakem trhu „starají“ konkurenční mechanismy; za druhé byrokratických organizací v mimotržním prostředí. Školy byly přitom řazeny do druhé skupiny. Termín byrokracie v původním Weberově pojetí měl pozitivní či aspoň neutrální obsah, znamenal efektivní systém založený na racionalitě a odbornosti zaměstnanců.¹⁰ Rostoucí význam centralizovaných národních států přinášel a současně vyžadoval rozmach byrokraticky řízených organizací, které efektivně fungují díky tomu, že v nich probíhající procesy jsou standardizovány a jednotlivé hierarchicky níže položené jednotky přesně dodržují důležitá pravidla a postupy.

Školy do jisté míry takto fungují: například koordinace hladkého provozu na druhém stupni vyžaduje, aby všichni učitelé a žáci poměrně přesně dodržovali začátky a zejména konce vyučovacích hodin. Na druhou stranu řada výzkumů ukazuje, že to, co se děje mezi začátkem a koncem vyučovací hodiny, bývá ponecháno v rukou každého učitele a ředitelé škol se mnohdy distancují od kontroly a zásahů do průběhu vyučovacích hodin (Dvořák a kol., 2010). Je velmi precizně stanoveno, jaká formální kritéria, v řeči NI podmínky rituální klasifikace (Meyer, Rowan, 1978), musí splňovat člověk, aby mohl kvalifikovaně vyučovat danému předmětu v určitém ročníku (jaké vzdělání musí absolvovat; např. češtinář aprobovaný pro výuku češtiny v 6. ročníku bude podle platné legislativy při výuce o rok mladších žáků považován za nekvalifikovaného). Pro středoevropské prostředí bylo typické právě byrokratické chápání řízení školství (Bacík a kol., 1998; Prášilová, 2009), kladoucí důraz na rituální aspekty, kdy vedení školy v tomto pojetí garantuje převážně soulad průběhu „pedagogického procesu“ s legislativou.¹¹ Na druhou stranu chybí funkční kritéria kvality výkonu profese i snaha hodnotit jejich naplňování v praxi.

¹⁰ I když už to možná dnes cítíme jinak, má ideální model byrokratické organizace poměrně blízko k představě učitele jako profesionála vykonávajícího svou odbornou činnost autonomně a racionálně na základě své vysoké kvalifikace a etosu povolání.

¹¹ Zajímavou otázkou je, nakolik působení dvou totalitních režimů rysy rozvolněné vazby prolomilo (systém dělalo totalitním právě to, že nerespektoval autonomii jednotlivých sfér a prolamoval se do úplně – totálně – všech oblastí, tedy i do oblasti profesionální autonomie odborníků) nebo naopak posílilo – vyžadování rituální konformity se stalo zlatým standardem ve všech oblastech, nejen v organizacích rozvolněných tradičně i v demokratických společnostech.

Také možnost konkrétního dítěte účastnit se výuky v určité třídě je založena na velmi přísně dodržované klasifikaci do ročníků a tříd, která však nebere velký ohled na reálnou úroveň znalostí a dovedností dítěte.¹² Konečně podobné je to se snahami reformovat provoz škol. Všechny školy, jak se sluší na centrálně řízenou soustavu formálních organizací, se podřídí např. požadavku provést rituál vypracování vlastního školního vzdělávacího programu, na druhou stranu v mnoha případech nedojde k žádné změně ve výuce.

To vše vedlo institucionalisty k přesvědčení, že školy jsou příkladem zvláštního typu institucionalizovaných organizací s *rozvolněnou vazbou* (*loose coupling, decoupling*) mezi subsystémy (Weick, 1976). Škola má sice jasnou a přehlednou formální hierarchickou strukturu a některá pravidla přísně prosazuje (viz rituální klasifikace učitelů dle aprobační a žáků dle ročníků a tříd), ale v praxi vypadá spíše jako papírový obal na vajíčka, kde jako vajíčko uložené do jamky je každý učitel s jemu svěřenou třídou autonomním mikrokosmem (Anderson-Levitt, 2002).

Zdánlivá vysoká formalizovanost a unifikace struktury a na druhou stranu malá míra kontroly procesů, jež v těchto strukturách probíhají, však byla jen prvním paradoxem, na který NI narazil. Stejně významné bylo zjištění, že navzdory nedostatku koordinace a kontroly *nevládně* v rozvolněných organizacích anarchie. Dokonce se zdálo, že rozvolněná vazba je pro zdárný provoz školy snad nutná, přinejmenším výhodná (Weick, 1976). Pro školy je totiž typické, že pracují v situaci neurčitých, nevyjasněných až protichůdných a neslučitelných požadavků a nedostatku jistot, o něž by se mohly opřít při legitimizaci používaných postupů a obhajobě svých výsledků (Pol, 2007; Berg, 2007). Štech (1994) připomíná charakter práce učitele, u níž sebedokonalejší příprava „nezaručuje vysokou a pravidelnou úspěšnost profesních činností. Je to povolání, jehož organickou součástí je neúspěch.“

V této situaci – v podmínkách principiální nejistoty výsledků každého pedagogického působení – je pro udržení chodu systému nezbytná obecná atmosféra důvěry, že „každý jedná v nejlepším úmyslu“ (Meyer, Rowan, 1977). Snaha o kontrolu skutečné podoby procesů (hospitace) nebo produktů (např. srovnávací testování) narušují tuto důvěru a podkopávají tak základy, na nichž legitimita instituce stojí. Potřeba obhájit se v situaci absence jasných zadání, bez konsenzu o pracovních postupech a při chybějících objektivních kritériích hodnocení vede školy k důrazu na ty činnosti, jež přinášejí vnější efekty či přímo slouží vnější prezentaci, tedy k akcentování *public relations*.

¹² Například se zřídka setkáváme s případem, kdy by se žák prvního stupně, který je v určitém předmětu výrazně napřed, účastnil výuky ve vyšším ročníku, přestože často většina tříd od jedničky do pětky má ráno první hodinu češtinu, druhou matematiku a třetí hodinu čtení. Přejít na stejný předmět do vyšší třídy by tak byl snadný.

Důsledkem neznalosti reálného stavu věcí je to, že školy jsou opředeny řadou mýtů. Pod vlivem takových mýtů jsou často ti, kdo brání současnou podobu školy, i ti, kdo chtějí školu měnit, což vede k „pohybu v bludném kruhu, k chybným předpokladům, nepřesným diagnózám, chybně formulovaným cílům a neadekvátně vybraným prostředkům“ (Prokop, 2003). Mýty a pečlivé aranžování vnějšího obrazu školy však nemusí být vnímány jen negativně. Podle Zakarí (2005) předstíráním drží společnost pohromadě. Normativní představy sice nevypovídají o tom, jak škola funguje ve skutečnosti, ale přesto vyjadřují, oč v ní jde. Rozvolněná vazba navíc chrání procesy ve třídách i před nedomyšlenými zásahy manažerů na různých úrovních řízení, např. pod vlivem módních výstřelků, jež jsou v pedagogice stejně běžné jako v odívání.

Pokud však nejsou hierarchicky nadřazené články školství schopny prosadit dolů do jednotlivých škol a tříd svou představu o žádoucí podobě výukových procesů, jak to, že výzkumy – od klasického amerického Goodladova (1984) po nedávny domácí Dvořáka a kol. (2010) – zjišťují vysokou míru shody (izomorfismus) v aktuálním obrazu výuky v různých školách i ve vysoce decentralizovaných vzdělávacích systémech? Podle institucionalistů zde nepůsobí ani tak nutnost respektovat technologické danosti, jež např. vedou všechny výrobce aut k obdobnému uspořádání ovládacích prvků vozu. Příčinou homogenity škol je potřeba dosáhnout souladu s obecným přesvědčením ohledně toho, jak mají škola a výuka vypadat. Zdrojem legitimacy školy není racionální technologie zajišťující efektivní dosažení očekávaných vzdělávacích výsledků (ty se ostatně dlouho objektivně nezjišťovaly), ale shoda se zvyky a legislativou, s psanými normami i nepsanými očekáváními. Konkrétní struktury a procesy jsou tedy dány hlavně onou kognitivní, kulturní vrstvou přesvědčení, pravidel či „mýtů“ (viz úvod článku). Tam, kde práci škol neupravuje zákon, vzniká izomorfismus díky nápodobě, díky snaze neodlišovat se od ostatních škol, neupozorňovat na sebe tím, že by naše škola byla jiná (DiMaggio, Powell, 1983).

Globální kultura vzdělávání

Základní práce NI vysvětlovaly, jak vrstva norem a sdílených významů vede ke shodě praxe v mnoha různých organizacích působících v určitém sektoru, např. k podobnosti výuky v různých školách. Záhy se začaly koncepty NI používat také k vysvětlení procesů kvantitativní i kvalitativní expanze povinného vzdělávání v nadnárodním, resp. globálním měřítku a také homogenity v podstatných znacích fungování škol (Benavot, 1997; LeTendre a kol., 2001; Wiseman, 2010). Dlouholetému kvantitativnímu srovnávacímu výzkumu byly podrobovány obsahy školní výuky, tedy kurikula (např. Ramirez

a Meyer, 2002). Expanze vzdělávacích systémů ve světě je podle NI dána především tím, že určitá vrstva pravidel i nepsaných přesvědčení o roli a žádoucí podobě vzdělávání se stala celosvětově sdílenou kognitivní normou. Baker (2009) identifikuje čtyři hlavní dimenze globální vzdělávací kultury:

1. Ideál sociální spravedlnosti/rovnosti šancí založený na přesvědčení, že každý člověk je schopen vzdělávat se.
2. Víra v přínosnost rozvoje osobnosti každého člena společnosti pro pokrok a rozvoj celku. Ačkoli toto přesvědčení může podle Bakera nabývat různé konkrétní formy od neoliberálních teorií pracovní síly po humanistické či radikální představy o kritickém občanství, vede k posilování jednotného a všeobecného vzdělávání na úkor diferencovaných vzdělávacích drah pro různé skupiny.
3. Důraz na kognitivní/akademické¹³ aspekty vzdělávání, který se projevuje globální konvergencí kurikula. Mizení manuálních činností a přípravy k řemeslným povoláním z kurikula je důsledkem této, ale i předchozí dimenze globální vzdělávací kultury.
4. Úspěšnost jedince je v rostoucí míře spojována s jeho vzdělávacími výsledky a získanými tituly, které se stávají nutnou podmínkou dalšího kariérního postupu.

Vznik globální vzdělávací kultury je mj. důsledkem sílící mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání a rostoucího počtu i vlivu mezinárodních organizací působících v této oblasti (UNESCO, OECD, Světová banka, EU, IEA..., ale i americká USAID, v komerčním sektoru nadnárodní koncerny vydávající učebnice nebo provádějící jazykové zkoušky, poradenské firmy jako McKinsey, neziskové/charitativní organizace), což vede k rostoucímu srovnávání (např. výdajů na vzdělávání, vzdělávacích výsledků) i k šíření určitých modelů vzdělávání. Také mezinárodní charakter vědecké obce vede k rychlému pronikání zahraničních poznatků do národních školských systémů.

Bakerem identifikované čtyři faktory, které se prosazují více či méně nápadně, avšak důrazně, v různých kombinacích ovlivňují národní vzdělávání na makroúrovni (např. růst počtu vysokých škol a podílu populace vzdělávající se na nich, růst stínového vzdělávacího sektoru) i na mikroúrovni v jednotlivých třídách (např. co z žákovy výkonu je ceněno). Pro národní státy je obtížné těmto trendům vzdorovat, proto se snaží jim přizpůsobit, ne vždy však mají dostatečnou kapacitu převzít nejen vnější znaky nového modelu, ale dokázat ho naplnit vhodným obsahem (Ramirez, Meyer, 2002).¹⁴

¹³ Čestně zde podle mne chybí adekvátní překlad slova akademický pro označení předmětů trivie spolu s dalšími naukovými předměty.

¹⁴ Tento názor je pesimističtější než vyznění obdobné diskuse u Průchy (2006).

Například státy v postkomunistickém prostoru se přihlásily k celosvětovému trendu reformy založené na standardech, ale pojem standardu může být v různých zemích naplňován zcela odlišnými obsahy. Podobně princip dvojúrovňové tvorby kurikula byl u nás mnohdy naplněn jen formálně, ale spoň v oblasti tvorby vlastních osnov (což byl možná projev velké dávky moudrosti ze strany škol).

Tam, kde národní státy nedokážou otevřeně vzdorovat, hledají určitý kompromis s globálními silami. Jednou z cest je např. přijetí globálního modelu, který ale dostane národní fasádu například odkazem na domácí osobnost, která hlásala podobné principy. Pak lze mezinárodní model prezentovat jako model hluboce národní.¹⁵ Jindy se poměrně ostře odlišuje, kde se převzme globální model a kde se podrží tradiční národní řešení. Často se tak – podle stanfordských badatelů – zavede výuka matematiky podle světových trendů, ale domácí tradice se promítnou do koncepce humanitních/sociálních oborů. (Možná proto čeští žáci v šetření PISA vždy dosahovali lepších výsledků v matematice a přírodovědě než ve čtení, když výuka čtení v češtině se opírá z pochopitelných důvodů daleko více o domácí model.) Nebo se prvky globálního modelu hlasitě zdůrazňují, ale v praxi se na jejich realizaci netrvá (a stejně lze postupovat i u národních elementů pro uklidnění tradicionalistů) (Ramirez, Meyer, 2002).

Současný institucionalismus: volná vazba se stává těsnější

Viděli jsme, jak NI popsal školy jako zvláštní typ institucionalizovaných organizací, jež nebyly ani vystaveny tržním silám, ani se v nich neuplatňovalo přísné řízení podřízených nadřízenými jako v klasické byrokracii. Patřily zcela do rukou státu a profesních organizací (odborů, učitelských sdružení) a podstatnější než efektivita pro ně byla legitimita v očích veřejnosti. Sociologové mluvili o „ochočených“ (*captive*) organizacích, které přežívají v poklidu a stabilitě díky tomu, že mohou dlouhodobě předvídat počty budoucích klientů (žáků). Stálý přísun financí od státu jim zajišťuje existenci, byť ne blahobyť (Jandourek, 2001).

Nyní však se zdá, že školy všude ve světě jsou ze svého poklidu vytrženy (Burch, 2007), a v reakci na to NI rozvíjí i přehodnocuje svá výchozí stanoviska, aby zohlednil nové jevy působící ve vzdělávacích systémech. Reprezentativním shrnutím tohoto úsilí je kolektivní monografie editovaná H. D. Meyerem a B. Rowanem (2006).

¹⁵ U nás je to dvojnásob snadné – když ta osobnost je skutečně celosvětově uznávána.

Výše popsaný vpád globálních sil do tradičně „národní“ oblasti základního vzdělávání je jedním z typických příkladů nových jevů. Vliv nadnárodních aktérů typu IEA nebo OECD (organizátorů šetření TIMSS a PISA) jsme zmínili výše.

Dalším klíčovým faktorem měnícím vnější rámec práce škol je vpuštění *tržních mechanismů* do oblasti, která byla dlouho ve výlučné gesci státu. Státy v rostoucí míře stimulují konkurenci mezi veřejnými školami, které dnes soupeří o žáky a zdroje mezi sebou, ale také s nestátními – komerčními i neziskovými – zřizovateli škol. Vedle nich si NI všímá, jak se ve školství stávají významnými hráči i další soukromí poskytovatelé služeb souvisejících se vzděláváním – např. v oblasti placeného doučování nebo stínového vzdělávání, vydávání učebnic, zjišťování výsledků vzdělávání... Reformy zavádějící tržní principy do vzdělávání vyžadují, aby zákazníci či klienti škol měli více informací o kvalitě jednotlivých organizací, což dále vede k centralizaci kritérií a růstu role vyšších úrovní řízení školství i v zemích s decentralizovanou tradicí vzdělávání.

Globalizace mohla být ještě chápána jako reprodukce základních procesů vedoucích k izomorfismu na vyšší úrovni. Vstup trhu do vzdělávání a uplatňování nových typů akontability včetně zásahů shora do „technického jádra“ – do obsahu a procesů výuky – však jsou v přímém protikladu s kanonickou představou rozvolněného řízení škol (Meyer, Rowan, 1977). To je velkou výzvou pro dnešní NI.

Kromě důrazu, který současný institucionalismus klade na roli globálních sil nebo trhu a nestátního sektoru ve vzdělávání, jsou zde však další momenty. Organizace a lidé nejsou dnes chápáni jen jako pasivní zajatci institucionálních a kulturních forem působících zvenčí. Vždy bylo zřejmé, že aktéři vnější podněty rekonstruují, interpretují, dávají jim své významy (Kabele, 1998). Současně ale inovativní praxe vznikající v organizacích chce získat legitimitu tím, že bude institucionalizována – stane se institucí, bude vnímána jako správný způsob, jak se věci mají dělat. Na jedné straně se totiž instituce potřebuje „vtělit“ do konkrétních organizací, na druhé straně v praxi vzniklé inovace se chtějí udržet institucionalizací: být legalizovány ovlivněním vzdělávací politiky nebo legitimizovány změnou veřejného mínění¹⁶ (Burch, 2007).

¹⁶ Zároveň to však bývají řešení jen omezeně racionální, lokálně optimální, vybraná z okruhu variant limitovaného skutečně platnými nebo zdánlivými mezemi institucionálního rámce. Pro jednoduchost jsme v této stati ponechali stranou samostatný proud institucionalismu racionální volby, který se zabývá podrobněji modelováním jednání aktérů a nalézáním řešení.

Ne vždy je však stejně snadné dosáhnout institucionalizace, tedy změny institucí (Fullan, 2000). Proto se naprostá většina plánovaných pedagogických inovací – ať už přicházejí jako reformy shora nebo jako příklady „dobré praxe“ zdola – plošně neujme, realizuje se jinak, než jejich autoři zamýšleli, anebo jsou nové prvky zakrátko opuštěny, jakmile skončí vnější podpora či tlak (Verloop a kol., 2001). I. Olbracht v jedné ze svých povídek uvádí následující metaforu: Hospodin někdy nechá svět změkknout jako rozehrátý vosk, který lidé s fantazií mohou snadno hníst prsty, ta chvíle však pomine a svět zase ztverdne do nových, pevných tvarů.¹⁷ Takovými chvílemi jsou podle institucionalistů velké sociální otřesy – přírodní nebo hospodářské katastrofy, období po konci války nebo po vzniku nezávislého státu (Hall, Taylor, 1996; Breinek, 2006). Historie se tak v pojetí NI jeví jako střídání období relativní stability institucí přerušovaných kritickými body, rozcestími či křížovatkami dějin, z nichž se systém vydává na novou trajektorii.

V historii českého školství vidíme, že zásadní reformy vzdělávacího systému proběhly po prohraných válkách (např. tereziánské školské reformy v 18. století; rozvoj liberálního vzdělávání v šedesátých a sedmdesátých letech 19. století) nebo po zásadních změnách politického systému (zavedení jednotné školy a série navazujících reforem krátce po roce 1948). Také poslední skutečně účinné zásahy (ve smyslu velkých, nikoli nutně žádoucích účinků) do vzdělávacího systému; např. obnovení víceletých gymnázií a prodloužení prvního stupně na pět let – přišly v období, kdy svět byl na chvíli jako zahřátý vosk – bezprostředně po velké sociální změně na počátku devadesátých let minulého století. I když např. první z těchto změn je dlouhodobě předmětem kritiky, je dnes velmi obtížné nastavení institucionálního rámce změnit. Je rovněž otázkou, zda nový školský zákon, rámcové vzdělávací programy a na ně navazující reforma nepřišly náhodou v době, která již nebyla pro velké změny vhodná.

Kritika institucionalismu

NI jako významný proud současných věd o vzdělávání samozřejmě nezůstal uchráněn kritiky. Například kalifornská antropoložka vzdělávání Anderson-Levittová (2002) podezřívá zastánce NI, že pracují s daty selektivně – při srovnávání kladou důraz na shody a přehlížejí rozdíly v národních vzdělávacích systémech. Také jeden z recenzentů tohoto článku upozornil, že např. středoevropský model založený mj. na časné selekci žáků po primární škole nijak nespěchá ustoupit nějakému globálnímu modelu. Institucionalisté

¹⁷ Zázrak s Julčou (*Golet v údolí*).

připouštějí, že vzdělávací systémy se nestávají – a možná ani nikdy nestanou – plně izomorfními, avšak učitelé, rodiče nebo politici ke svým národním institucím přistupují všude na světě s podobnou vnitřní představou o tom, jaké by školní vzdělávání mělo být (Baker, 2009). Rozumím tomu tak, že i když u nás trvá selektivní model nižšího sekundárního vzdělávání, je neustále konfrontován s ideálem spravedlnosti vzdělávání a řada domácích i zahraničních autorů vytrvale poukazuje na vysokou míru vzdělávacích nerovností v české společnosti. Podobně tomu bude se strukturou vyššího sekundárního školství.

Spillane a Burch (2006) nabízejí částečné řešení rozporů mezi tvrzeními institucionalistů, když považují za důležité diskutovat odděleně jednak o různých vyučovacích předmětech (oborově specificky), jednak o různých složkách „technického jádra“ – např. zvláště o obsahu výuky a zvláště o výukových metodách. Volnost/těsnost vazby se jim jeví být v různých doménách a v různých složkách jak dříve, tak nyní odlišná. Mechanismy vzniku těsnější vazby se podle nich více týkají výuky mateřského jazyka a matematiky¹⁸ a projevují se více v oblasti obsahu než metod výuky. Proto badatelé zaměřeni na obsahy výuky objevují spíše shody, zatímco výzkumy zaměřené na procesy mohou nacházet více odlišností. To vede např. k tvrzení, že různé školní předměty jsou vyučovány v odlišných institucionálních rámcích, což by nám mohlo pomoci vysvětlit zkušenost, že např. v šetření PISA vycházejí výrazně odlišné výsledky českých žáků v čtenářské gramotnosti na jedné straně a v matematicko-přírodovědných předmětech na straně druhé.

Tím se ovšem výhrady vůči institucionalismu nevyčerpávají. I v našem prostředí se v poslední době výrazně ozývá kritika toho, že část vědecké obce globalizační homogenizační tlaky nadnárodními aktéry pouze sleduje, nebo jim dokonce přitakává (Kašćák, Pupala, 2011; Štech, 2011). Přitom se podle kritiků globální modely školního vzdělávání nešíří pouze spontánní nápodobou, ale „světová kultura“ vzdělávání je spojena se zájmy určitých skupin a prosazována za použití moci (moc v tomto případě nemusí vždy znamenat hrubou sílu, ale schopnost díky asymetrickému přístupu ke zdrojům, informacím přesvědčit druhého, aby přijal model, který není v jeho zájmu). Recenzent textu zde vyslovil obavu z ekonomizace vzdělávání, popřípadě pedagogického myšlení. Institucionalisté podle mne však zdůrazňují naopak – a v tom se liší od funkcionalistů (viz výše) – autonomii vzdělávání, jehož podoba je určována nikoli objektivní situací trhu práce, ale souborem přesvědčení lidí, čili kulturou.

¹⁸ Viz diskuse o plošném testování různých předmětů v 5. a 9. ročnících u nás v uplynulých dvou letech a jejich současný výsledek – experimenty s testováním omezené na český jazyk, cizí jazyk a matematiku.

Závěr

I když NI není prost věcných i metodologických problémů, v posledních desetiletích neztrácí na popularitě jako jeden z možných rámců pro výklad podoby a vývoje vzdělávacích systémů. Domnívám se, že i nám nabízí důležité podněty pro hlubší porozumění zdrojům stability českého školství i potížím jeho reformy. Pokud je výše uvedená Bakerova charakteristika globální vzdělávací kultury správná, pak se s ní naše reforma dostává do konfliktu. Reforma např. jasně vyzdvihla nadpředmětové kompetence, zatímco světová kultura dál akcentuje kognitivní/akademické obsahy spojené s tradičními předměty. Jedním z mechanismů, které přispívají k udržování centrální pozice čtenářské, matematické, popř. přírodovědné gramotnosti, jsou nepochybně mezinárodní šetření typu TIMSS a PISA.¹⁹ Tvůrci našich rámcových vzdělávacích programů zde šli jinou cestou, když mezi hlavní cíle popsané prostřednictvím klíčových kompetencí zařadili především „měkké“ kompetence. Současné diskuse o testování matematiky a češtiny jsou reakcí mj. na výsledky mezinárodních testování a bylo by je možné považovat za klasický případ toho, jak globální kultura vzdělávání koriguje národní diskurz.

Klasikové institucionalismu také poukázali na to, že některé inovace, které dobře fungovaly v omezeném počtu škol, se postupně šíří pod tlakem legislativních i kulturních norem dále i tam, kde už to nevede k reálnému zlepšení (DiMaggio, Powell, 1983). Přístup, který racionálně fungoval ve vybraných školách, se může stát zcela iracionální v masovém měřítku. Zde vyslovuji hypotézu, že se něco podobného stalo myšlence školních vzdělávacích programů.

Nepochybně do českého školství vstupuje nejen globální vzdělávací kultura, ale i další jevy, které stojí v popředí zájmu současného institucionalismu: uplatňování tržních mechanismů a konkurenční boj mezi školami, významný vliv komerčních subjektů, reforma zápasící o institucionalizaci změn vnesených inovativními školami aj. Proto by se hodilo mít dobrou teorii nebo i různé teorie těchto fenoménů. NI je nepochybně nadějným kandidátem na tuto roli.

¹⁹ Ani zařazování „kompetencí“ do mezinárodních testů (např. týmová spolupráce – PISA 2015) nepochybnělo pozici „základních“ gramotností, které se naopak vrací i do rétoriky Evropské unie.

Poděkování

Text vznikl jako výstup řešení projektu GA ČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy (P407/12/2262). Autor děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- ANDERSON-LEVITT, K. M. Teaching Culture as National and Transnational: A Response to Teachers' Work. *Educational Researcher*, 2002, roč. 31, č. 3, s. 19–21. ISSN 2141-5161.
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J., BERAN, V., HELUS, Z., HLINKA, V. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-49-8.
- BAKER, D. The Invisible Hand of World Education Culture: Thoughts for Policy Makers. In SYKES, G., SCHNEIDER, B., PLANK, D. (Eds.). *AERA's Handbook of Education Policy Research*. Washington D.C.: AERA, 2009, s. 958–968. ISBN 978-0-415-98992-3.
- BENAVOT, A. Institutional approach to the Study of Education. In SAHA, L. (Ed.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, UK: Elsevier Science, 1997, s. 340–345. ISBN 0-08-042990-4.
- BERG, G. From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 2007, roč. 39, č. 5, s. 577–596. ISSN 0022-0272.
- BREINEK, P. Ekonomický význam institucí. *Národohospodářský obzor*, 2006, roč. 4, č. 1, s. 12–26. ISSN 1213-2446.
- BUCHHOLZ, T. G. *Živé myšlenky mrtvých ekonomů*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-50-3.
- BURCH, P. Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 2007, roč. 36, č. 2, s. 84–95. ISSN 2141-5161.
- DAHL, R. *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2
- DiMAGGIO, P. J., POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 1983, roč. 48, č. 2, s. 147–160. ISSN 0003-1224.
- DVORÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
- FULLAN, M. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappa*, 2000, roč. 81, č. 8, s. 581–584. ISSN 0031-7217.
- FULLAN, M. Tri-level solution. *Education Analyst*, 2005 (Winter), s. 4–5.
- GOODLAD, J. *A Place Called School*. New York: McGraw Hill, 1984. ISBN 978-0070236271.
- GOTTSCHALL, K., HAGEMANN, K. Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2002, roč. 41, s. 12–22. ISSN 0479-611X.
- HALL, P. A., TAYLOR, R. C. R. Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 1996, roč. 44, č. 5, s. 936–957. ISSN 0032-3217.
- HOLMAN, R. *Dějiny ekonomického myšlení*. Praha: C. H. Beck, 2005. ISBN 80-7179-380-9.
- HOPKINS, D. Every school a great school – Realising the potential of system leadership.

- In HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M., HOPKINS, D. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, 2010, s. 741–764. ISBN 978-90-481-2659-0.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANÍK, T., JANKO, T., KNECHT, P., KUBIATKO, M., NAJVAR, P., PAVLAS, T., SLAVÍK, J., SOLNIČKA, D., VLČKOVÁ, K. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP, 2010a. ISBN 978-80-87000-39-7.
- JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., PAVLAS, T., SLAVÍK, J., SOLNIČKA, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010b. ISBN 978-80-87000-36-6.
- KABELE, J. *Přerody: Principy sociálního konstruování*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-359-8.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. PISA v kritické perspektíve. *Orbis scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 53–70. ISSN 1802-4637.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010. [cit. 2012-09-10]. Dostupné z: http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich skol_fakta_a_reseni.pdf.
- LETENDRE, G. K., BAKER, D. P., AKIBA, M., GOESLING, B., WISEMAN, A. W. Teachers' work: Institutional isomorphism and cultural variation in the U.S., Germany and Japan. *Educational Researcher*, 2001, roč. 30, č. 6, s. 3–16. ISSN 2141-5161.
- MEYER, J. W., ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 1977, roč. 83, č. 2, s. 340–363. ISSN 0002-9602.
- MEYER, J. W., ROWAN, B. The structure of educational organizations. In MEYER, J. W., SCOTT, W. R. (Eds.). *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills: Sage, 1978, s. 71–96. ISBN 978-080-39246-97.
- MEYER, H. D., ROWAN, B. (Eds.). *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York Press, 2006. ISBN 978-079-14690-57.
- MÜNICH, D., ONDKO, P., STRAKA, J. *Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému*. Studie projektu IDEA. [online]. 2012. [cit. 2012-09-10]. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Umíme ještě číst? Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PEDERSEN, J. S., DOBBIN, F. In search of identity and legitimation. *American Behavioral Scientist*, 2006, roč. 49, č. 7, s. 897–907. ISSN 0002-7642.
- PIŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T., DOULÍK, P., HAJDUŠKOVÁ, L., KNECHT, P. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-78-6.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (Eds.). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- PRÁŠILOVÁ, M. Management školy. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 297–302. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PROKOP, J. Kritika a mýty současné školy. In CHRÁSKA, M. (Ed.). *Klima současné české školy*. Olomouc: Konvoj, 2003, s. 46–62. ISBN 80-7302-064-5.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- RAMIREZ, F. O., MEYER, J. W. National Curricula: World Models and National Historical Legacies. In CARUSO, M., TENORTH, H. E. (Eds.). *Internationalisierung – Internationalisation*. Frankfurt am Main: Lang, 2002, s. 91-107. ISBN 978-3-631-38661-3.
- ŘÍCHOVÁ, B. *Přehled moderních politologických teorií*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-461-3.
- SEDLÁČEK, M. Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 285–311. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SEDLÁČEK, M. Řízení školy na vesnici: případová studie. *Studia paedagogica*, 2008, roč. 13, č. 1, s. 85–99. ISSN 1803-7437.
- SPILLANE, J., BURCH, P. The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. In MEYER, H. D., ROWAN, B. (Eds.). *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press, 2006, s. 87–102. ISBN 978-07914-6905-7.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310–320. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S. PISA – nástroj vzdělávací politiky, nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 123–133. ISSN 1802-4637.
- TOMÁŠEK, V. a kol. *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-211-0565-2.
- VERLOOP, N., DRIEL, J. V., MEIJER, P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 2001, roč. 35, č. 5, s. 441–461. ISSN 1929-2538.
- WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-269-5.
- WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1976, roč. 21, č. 1, s. 1–19. ISSN 0001-8392.
- WISEMAN, A. W. The institutionalization of a global educational community: the impact of imposition, invitation and innovation in the Gulf Cooperation Council (GCC). *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 2, s. 21–40. ISSN 1802-4637.
- ZAKARÍA, F. *Budoucnost svobody. Neliberální demokracie v USA a ve světě*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1285-0.

O autorovi

RNDr. DOMINIK DVORÁK, Ph.D., je výzkumným pracovníkem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde se v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání věnuje zejména problematice kurikula, teorií a výzkumu školy a srovnávací pedagogice.
Kontakt: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

About the author

DOMINIK DVORÁK is a research fellow at the Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University in Prague. His research interests are in curriculum studies, school related theory and research and comparative education.
Contact address: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz