

Sítování škol: Případová studie Anglie

Daniel Pražák, Dominik Dvořák

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Sítování škol se v posledních letech stalo novým nástrojem správy a rozvoje vzdělávacího systému vedle dvou již zavedených forem řízení - hierarchického a tržního modelu. Zejména v Anglii zaujímá spolupráce škol centrální místo v současné vzdělávací politice. Tato single country případová studie popisuje dva hlavní typy vznikajících anglických sítí škol: sítě pro interorganizační učení mezi více a méně úspěšnými školami a sítě škol se společnými řídicími strukturami. Typologie je doplněna ilustrativními příklady tří konkrétních sítí. V závěru článku poukážeme na shody a rozdíly v kontextech sítování v Česku a Anglii a uvádíme poznatky o fungování sítí v době pandemie.

Klíčová slova: síť škol, sítování, autonomie škol, interorganizační učení, případová studie, Anglie

Networking of Schools: A Case Study of England

Abstract: In recent years, networking of schools has become an important mechanism for the governance of the education system, complementary to two well-established alternatives: the hierarchical and market model. In England in particular, school cooperation is at the heart of current education policy. This single country case study describes two main types of emerging networks: networks for interorganizational learning between more and less successful schools and networks with common governance structures. The typology is supplemented by illustrative examples of three specific networks. At the end of the article, we compare the conditions for networking in Czech and English school systems and present the experience in the operation of networks during a pandemic.

Keywords: networking, collaboration, school autonomy, interorganisational learning, case study, England

Česká republika patří k zemím, kde došlo k radikální decentralizaci vzdělávací soustavy. Školy získaly vysokou míru autonomie, ta je však současně označována za významný problém vedoucí mj. k přetížení ředitelů administrativou (na úkor pedagogického řízení), k nárůstu rozdílů v kvalitě škol a v důsledku toho ke zvyšování nerovností ve vzdělávání. Ostatně kritizovány nejsou jen praktické dopady, ale i ideová východiska decentralizace, jež může sice posílit demokratické mechanismy ve vzdělávání, avšak zároveň sloužit i neoliberálním cílům směřujícím k posílení tržních principů řízení školství až po jeho masovou privatizaci. Konkrétní podoba

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.9>

www.orbisscholae.cz

56 autonomie¹ se tak stává součástí procesů, které mohou vést až k rozkladu tkáně vztahů tvořících společnost a zajišťujících spravedlivost, ačkoli jejich cílem byl opak (Holloway & Keddie, 2020). Latour (2020) přímo mluví o zradě elit, které opustily zbytek společnosti.

V reakci na tuto odvrácenou stránku decentralizace a autonomie škol se v České republice vkládají velké naděje do vytvoření - přesněji řečeno obnovení - *středního článku* organizace školství, který je chápán jako zastřešující a podporující školy na určitém geograficky souvislém území (Hřebecký, 2020; Veselý, 2021). Jedním z očekávaných přínosů středního článku by měla být také vyšší míra „sdílení“, „propojování“ nebo *sítování* škol (MŠMT, 2020). Cílem této studie je poukázat na anglické školství jako na případ vzdělávacího systému, který má se sítováním rozsáhlé zkušenosti a kde existuje tento jev v široké škále podob, včetně těch, s nimiž se u nás dosud prakticky nesetkáváme. Vysvětlíme kontext vzdělávací politiky, který vytvořil podmínky pro sítování, užívanou terminologii, a popíšeme a prostřednictvím případů ilustrujeme dva hlavní typy - síť s integrovaným managementem a volnější síť pro interorganizační učení.

Kromě vysoké autonomie českou školskou soustavu charakterizuje relativně vysoký počet škol, které mají ve srovnání se zahraničím často malý počet žáků (zejména v sekundárním stupni). Není zřejmé, zda tato soustava bude dlouhodobě udržitelná ve stávající podobě. Sítování škol může být alternativou jejich slučování a rušení, a to je dalším důvodem, proč by se český čtenář měl zajímat o anglický model.

1 Konceptuální vymezení a kontext studie

Problematika sítí v oblasti vzdělávání je diskutována i v české odborné literatuře (Bruun & Evans, 2018; Lintner; 2020; Walterová, 2016; aj.), ale sítování *škol* jako organizací se zatím předmětem soustavné reflexe nestalo. V důsledku toho chybí konceptualizace tohoto fenoménu, definice i odpovídající česká terminologie. V tomto oddíle proto podáváme vymezení námi užívaných pojmů a stručně charakterizujeme stav poznání tématu. Popisujeme rovněž kontext naší studie - tedy vývoj vzdělávací politiky Anglie s důrazem na poslední dekádu a proces posilování autonomie škol prostřednictvím vzniku tzv. akademií.

1.1 Konceptuální vymezení

Jak jsme uvedli, i v českém prostředí roste zájem o sdílení, propojování, vzájemné učení uvnitř škol a mezi nimi. V souvislosti s tím se mluví o vytváření *profesních společenství* učitelů/ředitelů škol (Slavík & Janík, 2019), *společenství praxe* (Kucharšková, 2020). Brown a Poortmanová (2018, s. 3) za *profesní společenství* (professional

¹ Zdrojem problémů může být i nerozlišování mezi různými podobami autonomie (Woods et al., 2020).

community) učitelů považují jen takové společenství, v němž profesionálové běžně vykonávají svou praxi, tedy obvykle sbor jedné školy.

Lazarová et al. (2020, s. 13) mluví o širěji chápaných *sítích profesního učení*, pod něž zařazují jak sítě uvnitř jedné školy, tak partnerství mimo každodenní komunitu praxe, tedy mezi členy různých organizací. Cílem takového učení může být zlepšení vlastní školy nebo systému jako celku. Přesto i v práci uvedených autorů stojí v popředí zájmu učení uvnitř jedné organizace. V naší studii chceme existující literaturu v češtině doplnit právě o tematiku interorganizačních sítí.

Mluvíme-li v tomto článku o meziškolní síti (na rozdíl od společenství), rozumíme jí takovou formalizovanou strukturu, do níž je zapojeno více škol jako celků (organizací). Druhým rozdílem proti profesnímu společenství je skutečnost, že cílem naší případové studie je upozornit zejména na rozmach sítí, do nichž se školy zapojují na časově neomezenou dobu a kde ztrácejí část své právní subjektivity ve prospěch sítě; jde tedy o sítě sloužící nejen vzájemnému *učení*, ale také společnému řízení škol. Tento typ sítování pak vytváří nové aktéry/struktury na střední (mezo)úrovni (Constantinides, 2021) - pokud jsou zřizovány soukromými aktéry, označují se *education management organizations* (EMO, Gulosino & Miron, 2020; Hentschke et al., 2002; české označení dosud neznáme).

Některé definice požadují, aby interorganizační síť měla tři a více členů (Raab, 2018; Révai, 2020). V praxi se však i dyády typově stejných škol mezi sítě často zahrnují, neboť i v nich někdy vzniká střední článek koordinace či řízení (Department of Education, 2021). Připouštíme také zapojení jiných institucí (často univerzit) do sítě, avšak ne případ spolupráce jediné školy a univerzity. Pro úplnost dodejme, že při použití matematického aparátu teorie grafů lze formálně uvažovat i o jednočlenné síti. Při situaci v Anglii, kdy naprostá většina škol je členem nějaké interorganizační sítě, se tento pohled také občas uplatňuje.

1.2 Dosavadní poznatky a teoretický rámec

Množství literatury o interorganizačních sítích škol v zahraničí v poslední dekádě prudce roste. Ovšem i v mezinárodní literatuře jsou jak terminologie, tak věcný obsah různých pojmů obvykle natolik svázané s určitým národním kontextem, že vypracovat obecnější přehled odhlížející od specifik jednotlivých školských systémů je obtížné. I nejnovější zahraniční publikace převážně odkazují ke konkrétnímu prostředí, zejména ke Spojenému království / Anglii (Armstrong et al., 2021; Chapman, 2015, 2019), Spojeným státům americkým (Fruchter et al., 2015; Wohlstetter & Lyle, 2019) nebo Chile (Pino-Yancovic et al., 2019). Jistou výjimku představuje kolektivní monografie sestavená Brownem a Poortmanovou (2018) shrnující geograficky pestřejší zkušenosti.

Naše studie je založena prakticky výlučně na analýze publikovaných studií s cílem zprostředkovat českému čtenáři typologii sítí. Neuvádíme na tomto místě proto podrobnější přehled literatury, neboť prameny a informace z nich získané představujeme v metodologickém oddílu i dále v textu. Zkoumání sítí škol má dosud

58 nedostatečný teoretický základ - kupř. Armstrong et al. (2021) uvádějí, že výzkum síťování organizací zaostává za žitou praxí a zaměřuje se především na evaluaci. Volba teoretického rámce samozřejmě závisí na úrovni analýzy, na kterou se různé studie zaměřují. Pokud autoři studují vzdělávací systémy jako celky a ptají se po příčinách, podmínkách nebo dynamice síťování, užívají teoretické rámce srovnávací pedagogiky, vzdělávací politiky nebo různé směry kritické teorie (např. Wilkins, 2017; Wilkins et al., 2019). Zaměřují-li se na studium konkrétní sítě škol a procesů v ní, mohou autoři využívat například analytický rámec teorie sítě aktérů čili ANT (Kamp, 2018), koncept sociálního kapitálu (Chapman, 2019) ad. Interakce mezi různými úrovněmi (vzdělávací systém, síť, školy v síti, popř. pracovníci škol) může být studována v rámci institucionální teorie (Constantinides, 2021), teorie komplexních systémů nebo teorie inovací (Greany, 2019). Přesto platí tvrzení uvedené výše, že většina dosavadních publikací o interorganizačních sítích je ateoretická. Absence hlubší teoretické báze i sdílené terminologie ztěžuje také kritickou diskusi o „temných stránkách“ sítí (Ferguson, 2019).

1.3 Kontext - Anglický vzdělávací systém po roce 2010

Za vzdělávací politiku Anglie odpovídá přímo vláda Spojeného království. V dlouhém období let 1997-2010 ji proto určovali labouristé, kteří pro zvyšování efektivity práce škol (obvykle cíleném na zlepšování výsledků žáků a snižování rozdílů mezi nimi) preferovali centrálně formulovaná a shora implementovaná opatření, zejména tzv. národní strategie. Řízení školství má v kompetenci ministerstvo, které od roku 2010 nese oficiální označení Department of Education a pod něž od roku 2016 spadají také vysoké školy.

Anglické školství se vyznačuje významným podílem soukromých škol s rozdílnou mírou autonomie. Současně existuje množství konfesních škol, které na rozdíl od ČR mohou být veřejné i soukromé; jde převážně o školy anglikánské, méně pak katolické, židovské a muslimské. Všechny školy se zde vyrovnávají s velkými počty žáků z rodin imigrantů a s rizikem vzniku segregovaných komunit. To prohlubuje nerovnost v přístupu ke vzdělání a podtrhuje vliv socioekonomického postavení rodin na volbu vzdělávací dráhy dětí. V září 2014 se začaly školy řídit novým kurikulem, jehož součástí má být také aktivní podpora „britských hodnot“ - demokracie, vlády práva, osobní svobody, vzájemné úcty a tolerance lidí s různými náboženstvími a přesvědčeními (Dvořák et al., 2018). Tato opatření cílí proti radikalizaci mladých lidí v reakci na teroristické útoky, jejichž pachatelé byli britští občané.

Od roku 2010 vedou ministerstvo školství politici Konzervativní strany², kteří opustili předchozí přístup národních strategií a usilují o vytvoření *systému sebezlepšování* školství (self-improving school system, dále SISS). Dochází k přesunu odpo-

² Ve vládách středopravé koalice, resp. od roku 2015 v jednobarevných vládách Konzervativní strany, které vedl D. Cameron. Od července 2016 úřad premiérky zastávala T. Mayová a od roku 2019 do roku 2022 Boris Johnson (bližší Dvořák et al., 2018, s. 61).

vědnosti za zlepšování školství ze státu na aktéry jako školy, místní komunity, rodiny, ale také na komerční subjekty (Keddie, 2016). SISS je hlavním politickým rámcem jevů, které jsou předmětem naší studie. Důsledkem zavádění SISS bylo další oslabení hierarchického modelu řízení ve prospěch četnější horizontální spolupráce mezi aktéry. Anglické školství je tak zejména na lokální úrovni vystaveno mnoha rozmanitým tlakům z různých směrů. Stále vyšší komplexita a diverzita vzájemných vazeb aktérů je označována jako *heterarchický* model řízení či správy (Ball & Junemann, 2012).

Určitou protiváhou vzrůstající fragmentace vzdělávacího prostředí je právě úsilí o rozvoj sítování škol. Programový dokument *The Importance of Teaching* (Department of Education, 2010) nastiňuje očekávané přínosy spolupráce mezi školami pro zlepšování vzdělávání. V březnu 2016 byl představen plán na zlepšení vzdělávacího systému - *Educational Excellence Everywhere* (Department of Education, 2016). Jeho součástí jsou opatření, která mají posílit pravomoci škol, např. přenesením odpovědnosti za kvalifikovanost učitelů na školy, či formativní hodnocení.

1.3.1 Akademie - školy s vyšší mírou autonomie

Jedním z klíčových bodů reformního úsilí od roku 2010 bylo zvyšování počtu škol, které se staly „akademiemi“. Protože masová transformace škol na akademie vedla ke vzniku specifických sítí, popíšeme ji podrobněji.

Akademie jsou veřejné školy, dříve především sekundární, nyní i primární, které jsou financované přímo centrální vládou, nikoli prostřednictvím místních školských úřadů (LEA). Mají větší autonomii než školy řízené místní samosprávou: nemusejí se řídit *Národním kurikulem*, mohou zaměstnávat učitele, kteří nespĺňují kvalifikační podmínky platné pro běžné školy apod. Na druhé straně akademie měly, alespoň zpočátku, také větší odpovědnost za výsledky žáků. (Elwick, 2018; Greany, 2018)

Původně - v prvních letech nového tisíciletí - měly být akademie odpovědí labouristické vzdělávací politiky na problém „neúspěšných“ škol, tj. škol s nízkými vzdělávacími výsledky, často současně v znevýhodněných oblastech. V průběhu let se však očekávání spojená s akademiemi výrazně proměnila a v současnosti lze konstatovat, že počet akademií daleko přesahuje původní plány a že se pro konzervativní vládu stávají preferovaným modelem organizace školství vůbec.

Programový dokument *The Importance of Teaching* (Department of Education, 2010) mezi mechanismy, prostřednictvím nichž rozsáhlá transformace na akademie povede ke vzniku SISS, uváděl vzájemnou spolupráci mezi autonomními školami vedoucí k šíření dobré praxe a podporu zapojení škol do výzkumných projektů, což postupy užívané školami obohatí o nové prvky. Program tedy předpokládal, že nejlepší školy a jejich vedoucí pracovníci budou zvyšovat svůj vliv i na další školy, takže se všechny školy budou zlepšovat, přestože podpora vlády a její intervence budou minimalizované a učitelé a školy se stanou odpovědnými za vlastní zlepšení. Toto pojetí ukazuje na význam horizontálních vazeb v novém systému a odklon od hierarchického řízení. (Greany, 2014)

Právním subjektem, který školu spravuje a nese za ni odpovědnost, je *trust* (Academy Trust, AT) - specifická nezisková organizace.³ Od začátku se předpokládalo, že akademie budou spolupracovat s dalšími institucemi v okolí a sdílet s nimi zkušenosti, prostředky a postupy (Azorín, 2016). Specifickým typem partnera akademií je *sponzor*, který spolupracuje s trustem jako zřizovatelem na zlepšování vzdělávání poskytovaného ve škole nebo školách řízených trustem. Sponzory mohou být komerční subjekty, univerzity, náboženské společnosti, jiná nezisková/dobrovolná sdružení (Ball & Junemann, 2012). V původním pojetí, kdy byla transformace na akademii intervenčním opatřením u škol v obtížných podmínkách, měl být státem schválený sponzor vlastně partnerem pomáhajícím lépe pracovat se znevýhodněnými žáky; takové školy se nyní označují jako *sponzorované* nebo tradiční akademie.

Škola, která se v současnosti rozhodne sama změnit na akademii, už nemusí mít sponzora a označuje se jako *konvertovaná* akademie. Kromě toho se pro některé další podtypy akademií užívá specifické označení, jež nepřekládáme, protože v českém kontextu ne vždy existuje ekvivalent: *Free Schools* jsou akademie zakládané od roku 2011 v rámci zvláštního programu (Free School Programme, k němuž se tehdejší ministr školství a výrazná postava britské politiky Michael Gove inspiroval švédskou privatizací vzdělávání). *Studio Schools* jsou malé akademie kolem tří set žáků s projektovou výukou a *University Technical Colleges* (UTCs) představují akademie pro věkovou skupinu 14-18 let se specializací na praktickou výuku a pod patronací univerzity nebo zaměstnavatele. V dalším textu všechny tyto školy zahrnujeme pod označení akademie. Přehled hlavních politických dokumentů na cestě k současnému stavu uvádí tabulka 1.

Ainscow (2016) uvádí, že reforma má svou stinnou stránku v tom, že se vznikem akademií došlo ke změně financování napříč vzdělávacím systémem a k odklonu části zdrojů od místních samospráv a jejich škol, což vedlo k prohloubení sociální segregace. V novém nastavení pak systém selektoval žáky z podnětného prostředí do lépe financovaných škol. S tím je spojeno také potenciální riziko koncentrace dětí z minoritních skupin do určitých škol a možnost jejich politické radikalizace. Tyto obavy posílila aféra *Trojský kůň* v Birminghamu⁴, kde zaznívalo podezření na ovládnutí škol v síti extremistickými skupinami (Kershaw, 2014).

³ Protože v současnosti jeden trust často zastřešuje několik škol (vždy akademií, viz dále), tak se někdy pro původní trusty spravující jen jednu samostatnou akademii užívá označení *single academy trust* (SAT). Viz též tabulka 2.

⁴ Aféra či „operace“ *Trojan Horse* v Birminghamu je dodnes zcela nevyjasněný konflikt kolem několika škol, resp. jejich vedoucích pracovníků a učitelů, v roce 2014 obviněných ze spiknutí s cílem výchovy žáků k islamismu a extremismu. V centru aféry byla právě síť škol se společným zřizovatelem (byl jím Park View Educational Trust). Obvinění ze „spiknutí“ nikdy nebylo dokázáno. V anglickém vzdělávacím systému, který není sekulární, není snadné rozhodnout, zda soustavné náboženské působení na žáky v duchu islámu, k němuž nepochybně ve školách docházelo, bylo přiměřené. Obviněné školy dosáhly u žáků z etnických menšin značných úspěchů z hlediska zlepšení studijních výsledků v angličtině a matematice, pravděpodobně za cenu omezení výuky esteticko-výchovných předmětů či společenských věd. Zaměření na základní gramotnosti tak mohlo být spojeno s potlačením hodnot západní civilizace a kultury ve vzdělávání (ať už šlo o záměr, nebo vedlejší efekt zúžení kurikula).

Tabulka 1 Vybrané dokumenty anglické vzdělávací politiky

Dokument	Vládní strany	Rok	Obsah
<i>Learning and Skills Act</i>	L	2000	Zákon o reformě odborné přípravy poprvé zavádějící akademie (<i>city academies</i>) jako typ škol.
<i>Education Act</i>	L	2002	Školský zákon výrazně rozšiřuje koncept akademií (<i>academies</i>) v kontextu posílené autonomie inovativních škol. Současně jsou vytvořeny legislativní podmínky pro vznik různých typů federací.
<i>The Importance of Teaching</i>	K + LD	2010	Bílá kniha pro oblast vzdělávání spojená s nástupem nové vlády.
<i>Education Act</i>	K + LD	2010	Školský zákon umožňuje všem veřejným školám, aby se staly akademiemi (odpadá potřeba nestátního sponzora).
<i>Educational Excellence Everywhere</i>	K	2016	Bílá kniha pro další volební období, záměr převést do roku 2022 všechny školy na akademie (nejdříve ve znevýhodněných oblastech). Vzdělávací systém „vedený školami“, spolupráce jako klíčový nástroj zlepšování škol.

Poznámka: K - konzervativní, L - labouristická, LD - liberálnědemokratická.

2 Metodologie

Téma sítování škol chceme uvést do českého diskurzu prostřednictvím *ostenzivního* vymezení, tedy prostřednictvím příkladů, resp. případovou studii. Ostatně ze současné kognitivní psychologie vyplývá, že příklady pojmů hrají v našem myšlení zásadní roli (možná větší než formální definice; Sternberg, 2002, s. 290). Snad i proto případové studie stále zaujímají významné místo v arzenálu metod srovnávací pedagogiky nebo politologie (Greger, 2015; Průcha, 2006). V tomto článku ukážeme různé sítě škol v rámci jednoho vzdělávacího systému.

2.1 Volba případu a metody

V současné době Anglie odpovídá intrinzitnímu případu v Yinově (2014) pojetí. Anglický vzdělávací systém se jeví jako laboratoř (Courtney, 2015), v níž byly více než kde jinde na světě testovány četné a rozdílné způsoby partnerství škol a jejich formálního ukotvení, a lze říci, že se spolupráce mezi školami stala ústředním motivem vzdělávací politiky (Armstrong et al., 2021).

Vývojové trajektorie a současná situace školských systémů v různých zemích, v neposlední řadě také míra autonomie jednotlivých škol nebo problémy, jimž školy čelí, jsou velmi odlišné. Obecné vývojové trendy - v tomto případě neoliberální model správy školství - se setkávají s historickými tradicemi jednotlivých národních systémů a vedou ke specifickým konfiguracím. Anglické školství má však určité výji-

62 mečné postavení. Celé Spojené království i sama Anglie jsou - v neposlední řadě kvůli jazykovým důvodům a souvisejícímu nadprůměrnému zastoupení britských autorů v odborné literatuře - celosvětově sledovaným a často také napodobovaným modelem. Jak nám ukázala (zatím nepublikovaná) bibliometrická analýza, vedle amerických *charter schools* jsou anglické sítě škol zdaleka nejvíce studovaným terénem.

Práce je založena především na rešerši a analýze dokumentů. Hlavním zdrojem dat jsou primární časopisecké studie, doplněné další literaturou, dokumenty a statistikami vlády Spojeného království a nevládních organizací. I když jsme neměli možnost provádět nový výzkum v terénu, klíčovou roli pro uvedení do tematiky síťování škol měla krátká stáž jednoho z autorů před dvanácti lety v Manchesteru, která nás poprvé na rostoucí význam síťování v anglickém systému upozornila. Zahrnula jak návštěvu jedné z prvních vznikajících sítí akademií, tak možnost diskutovat problematiku s předními odborníky na toto téma.

Jedná se tedy o případovou studii (*single country study*) s vnořenými jednotkami analýzy (Yin, 2014, s. 50), jimiž jsou tři typově různé sítě škol. (Bylo by možné uvažovat o tom, že každý z vnořených případů má ještě další úroveň, již jsou jednotlivé školy.) Tyto vnořené příklady byly zvoleny na základě kombinace koncepčních a pragmatických důvodů - umožňují ilustrovat typy sítí a současně jsme v literatuře našli primární studie či data, která se k nim vztahují.

Pokud je jednotkou analýzy země, může jedno z úskalí spočívat i ve volbě časových hranic „případu“. Snažili jsme se dovést náš popis co nejbližší přítomnému okamžiku, v souladu s pojetím případové studie jako výzkumu soudobého fenoménu. Volba počátečního bodu naší narace - přibližně rok 2010 - kombinuje věcné a metodologické hledisko. V českém pedagogickém výzkumu již byly analyzovány vzdělávací systémy Spojeného království (Ježková et al., 2010; Průcha, 2017; Walterová, 1994). Proto v oddílu 1.3 popisujeme jen posledních zhruba deset let, která jsou pro naše téma klíčová a kdy vzdělávací systém i celá britská politika prošly zásadními proměnami, jež se dramaticky projevíly mj. v brexitu.

2.2 Výzkumné otázky

Neoliberální (či neokonzervativní) vzdělávací politika vedla v Anglii ke zcela mimořádné míře diverzity uvnitř vzdělávacího systému (Courtney, 2015). S tím souvisí existence mnoha typů škol poskytujících povinné vzdělávání - i jejich sítí - a také užívání specifické terminologie. Vzhledem k tomu si v článku klademe za cíl uvést čtenáře do celé problematiky interorganizačních sítí v prostředí anglické multikulturní a výrazně stratifikované společnosti a v kontextu současné pravicové vzdělávací politiky. Vymezíme, popíšeme a ilustrujeme dva hlavní typy meziškolních sítí ze strukturního hlediska. Méně pozornosti se dostane procesům v sítích i jejich efektům. Doufáme, že článek vzbudí zájem o téma síťování škol a pomůže čtenáři zorientovat se v komplexní terminologii užívané v literatuře britského původu. Proto formulujeme hlavní výzkumnou otázku: Jaké základní typy meziškolních sítí existují v Anglii, jak se označují a jak konkrétně mohou vypadat? V diskusi pak stručněji

komentujeme dvě dílčí témata: Jaké byly zkušenosti s fungováním a efekty sítí před pandemií a během ní? V čem se shodují a odlišují kontextové podmínky pro vytváření sítí škol v Anglii a v Česku?

3 Od jednotlivých autonomních škol k sítím

Proces nastavování spolupráce mezi školami, který se v posledních deseti letech v Anglii děje, označují někteří autoři za novou formu společenské transformace. Feysová a Devos (2014) k tomu uvádějí, že se tato spolupráce postupně stává nejen nezbytností, ale i povinností (viz vize současného ministerstva školství o transformaci *všech* škol na akademie - Department of Education, 2016). Síť škol ale vznikají také proto, že větší organizační celky mohou lépe řešit problémy, které by pro samostatnou školu byly těžko řešitelné (Coleman, 2011), což se zřejmě výrazněji projevilo zejména v době pandemie (viz oddíl 4.1).

V následujících odstavcích popíšeme dva hlavní modely sítování anglických škol z hlediska jejich modu operandi neboli způsobu, jak má spolupráce vést k dosažení zlepšení. Českému čtenáři budou pravděpodobně méně známé sítě v Anglii označované jako trusty a federace, kde vzniká nová struktura - nový typ středního (mezo) článku pro řízení dříve samostatných škol. Nám bližším typem jsou sítě, v nichž spolupracují nadále samostatné školy a kde je prostředkem zlepšení vzájemné organizační *učení*. Ke každému z obou hlavních typů vždy uvedeme ilustrativní příklad. Dnes ovšem dochází i k prolínání obou uvedených typů, kdy například v rámci trustu (první typ sítě) je vyčleněna tzv. výuková škola - typický prvek druhého typu sítě (Constantinides, 2021); takové hybridní modely jsou zatím málo prostudované (Greatbatch & Tate, 2019).

3.1 Síť škol se společným vedením

Zdaleka nejvíce pozornosti se v současné odborné literatuře dostává sítím propojujícím akademie (viz 1.3.1), pro které se užívá podle řídicího orgánu označení *Multi-Academy Trust* (Greany, 2018). Federacím tvořeným školami, jež se nestaly akademiemi, se výzkumníci v posledních letech věnují nápadně méně než trustům. S postupujícím procesem konverze veřejných škol na akademie totiž roste fakticky počet trustů na úkor federací. Přesto je stále asi tisíc anglických škol součástí federací (Armstrong et al., 2021). Svou roli může hrát i to, že akademie a trusty jsou často chápány jako forma vstupu nestátních, často komerčních aktérů do vzdělávacích služeb - a tedy jako skrytá forma privatizace veřejného statku, jež musí být kritičtěji sledována.

3.1.1 Trusty (*Multi-Academy Trust*) neboli sítě akademií

Multi-Academy Trust (MAT), podobně jako trust zřizující jednu akademii, je neziskovou (v britském označení charitativní) právnickou osobou, která provozuje určitý

64 počet akademií (viz tabulku 2) na základě smlouvy s ministerstvem školství. MAT řídí správní rada a výkonný ředitel (Chief Executive Officer, CEO), kteří odpovídají za všechny provozní záležitosti jednotlivých škol a také za prospěch žáků (výkonná akontabilita), což v anglickém systému znamená především odpovědnost za výsledky plošných externích testů, u sekundárních škol za výsledky závěrečných zkoušek a také za hodnocení školní inspekci (Ofsted). Vedení trustu proto obvykle od škol tvořících síť důrazně vyžaduje průkazné zlepšování ve sledovaných ukazatelích.

Existuje však i odlišná forma síťování prostřednictvím *Umbrella Trustu* (volně zastřešující trust; Keddie, 2019), kdy jednotlivé školy v síti neztrácejí právní subjektivitu a zachovávají si větší autonomii. V takové síti se proto mohou s akademiemi propojit školy s jinou právní formou, např. běžné veřejné školy.

Tabulka 2 Počty akademií zapojených do sítí různé velikosti (stav v březnu 2021; zdroj: Department of Education, 2021)

Velikost sítě	Počet škol v sítích dané velikosti	Podíl (%)	Počet MATs
2	504	5,3	252
3-5	1814	19,2	471
6-10	2130	22,5	284
11-20	1967	20,8	139
21-30	753	8,0	30
31-40	457	4,8	13
41+	429	4,5	8
mimo síť	1415	14,9	-
Celkem	9469		1197

Poznámka: Velikostí sítě rozumíme počet zapojených škol.

V současnosti se MAT propojující pět a méně škol považuje za malý, střední trust má velikost asi šest až dvacet škol, ještě rozsáhlejší síť pak představují velké trusty. Jedná se tedy o zcela zásadní proměnu způsobu, jakým je organizováno anglické všeobecné vzdělání. Podstatné je, že trust a jeho školy (zatím) nejsou školami soukromými, ale podle svého zájmového sdružení mají být považovány za specifický projev angažování občanské společnosti ve veřejném sektoru (Confederation of School Trusts, 2020). Jak jsme uvedli výše, přetrvává obava, zda se trusty nemohou stát trojskými koni pro rizikové zřizovatele a pro privatizaci školství. V praktičtější rovině výzkum naznačuje, že existují velké rozdíly v tom, jak jsou procesy uvnitř trustu nastaveny (Greany & McGinity, 2021), a mnoha trustům se stále nedaří kontakt s komunitami škol, jimž jsou zřizovateli (Greany & Higham, 2018), což nutně vyvolává otázky, nakolik naplňují MAT svůj účel.

3.1.2 Federace

Zatímco trusty propojují akademie, školy nadále spravované místními školskými úřady se mohou spojovat do *federací*, které představují historicky starší formu partnerství. Pojem byl zakotven ve školském zákoně v roce 2002, kde byla federace popsána jako dvě či více škol fungujících pod společným vedením. Školy v tvrdé (hard) federaci mají společný řídicí orgán, tj. ředitele. V měkké (soft) federaci zůstává řídicí orgán v každé škole; společné vedení nebo řízení se realizuje prostřednictvím výborů s delegovanými pravomocemi. Zpočátku tvořily federaci ve většině případů jen dvě školy, postupně ale rostla jejich velikost až na dvacet i více zapojených škol (Armstrong, 2015; Chapman & Muijs, 2014).

Ke vzniku federací vedly dva hlavní důvody (Ofsted, 2011). Úspěšné školy se spojovaly se školami, které dosahovaly horších výsledků. V takovém případě iniciativa ke vzniku federace často vycházela od místních školských úřadů. Další federace vytvářely skupiny (velmi) malých škol, kterým hrozilo uzavření nebo nebyly schopny získat kvalitní zaměstnance. Federace pak umožňují menším (např. venkovským) školám zůstat konkurenceschopnými vůči ostatním. V případě těchto škol jsou například sdílení učitelé specializovaných předmětů, jako je dramatická výchova. Cílem sítování v těchto případech bylo uchovat lokální vzdělávací nabídku a udržet kvalitu vzdělávání ve všech školách. Existují však i federace, k jejichž vzniku nevedly takto konkrétní problémy a kde cílem bylo celkové zvýšení úrovně zapojených škol s nadějí, že díky sdílení zdrojů a jednotnému vedení dojde k přenosu inovací, kapacita managementu bude efektivněji využita, kurikulum i nabídka volnočasových aktivit se rozšíří atd.

Chapman a Allenová (2006) uvádějí, že pro úspěšné partnerství ve federacích je klíčové jasné zaměření na učení všech žáků, efektivní vedení budující kapacity napříč sítí a společné úsilí o profesní rozvoj na všech úrovních. Největší dopad má spolupráce zaměřená na zlepšování vzdělávacích výsledků mezi školami, jež dosahovaly lepších a horších výsledků (Chapman & Muijs, 2014). Chapman (2011) současně upozorňuje na rizika sítování, která se mohou projevit v důsledku různých motivací, s nimiž školy do spolupráce ve federaci vstupují. Příkladem může být situace, kdy škola vstupuje do partnerství s cílem posílit svůj vliv v dané lokalitě a získat nové zdroje na úkor ostatních. Jako důležitý prvek pro eliminaci těchto problémů uvádějí Ainscow a Howes (2007) zapojení dalšího aktéra (může jím být např. místní školský úřad), který spolupráci koordinuje. Přítomnost takového aktéra může snížit tlak, který ve federaci některé školy pociťují.

3.1.3 Příklad sítě škol se společným vedením: *United Learning Trust*

Před zhruba deseti lety jeden z autorů tohoto textu popsal konverzi střední školy do akademie na příkladu Manchesterské akademie.⁵ Zde se k tomuto příkladu vracíme, abychom ukázali příklad expanze trustu (MAT) a jeho sítě.

⁵ Manchester Academy (www.manchester-academy.org).

Manchesterská akademie vznikla z velkoměstské veřejné sekundární školy, která byla hodnocena jako trvale problémová a kde výsledky žáků patřily k nejhorším v zemi. V roce 2003 školu převzal trust zřízený neziskovou organizací Church School Company s tradicí sahající do osmdesátých let 19. století. Tato organizace, spojená s anglikánskou (tj. anglickou státní) církví, během více než sto let založila nebo převzala asi tucet nestátních, zejména dívčích škol. V prvním období vzniku akademií podporovaného tehdy labouristickou vládou se rozhodla angažovat i v oblasti reformy veřejného školství, nejprve v oblasti Manchesteru a blízkého Sheffieldu. Konkrétně v případě Manchester Academy postupně trust vystavěl pro školu novou budovu a podařilo se mu výrazně zlepšit kvalitu vzdělávání a renomé školy (blíže viz Starý et al., 2012, s. 127). Ne u všech veřejných škol, které trust převzal, byl proces transformace tak úspěšný, přesto jím spravovaná síť akademií rychle rostla a v roce 2021 ji tvořilo 70 škol v celé Anglii se 60 tisíci žáků. Trust zaměstnává osm tisíc lidí, z nichž polovina jsou učitelé.⁶ Dnes veřejné školy (resp. akademie) sítě spravuje MAT zvaný United Learning Trust, zatímco nestátní školy má na starosti United Church Schools Trust.⁷ Oba trusty mají společnou správní radu, jejímž úkolem je udržovat společný étos a hodnoty, stanovovat strategii a garantovat hospodářské i vzdělávací výsledky sítě jako celku. Heterogenní síť vystupuje pod názvem United Learning a jejím motto je *V každém [rosvíjet] to nejlepší (The best in everyone)*. Jednotlivé školy pak mají své školské rady, do nichž jsou delegováni také členové správní rady celé sítě/trustu. Trust přínos sítě spatřuje v synergii, která vytváří pro žáky i zaměstnance škol příležitosti k učení, jež by jednotlivé školy nemohly realizovat. Specifikem je vzájemná spolupráce veřejných a nestátních škol v této síti.

3.2 Učí se síť škol: aliance a rodiny

Druhou základní formu představuje síťování škol zaměřené na interorganizační učení. Síť škol se v tomto případě často označují *aliance*. Podstatné je, že odpovědnost za profesní přípravu a rozvoj zúčastněných škol měla a má konkrétní excelentní primární nebo sekundární škola.

Jako vyučující školy (*teaching schools*) se dosud označovaly školy, které dosahují vynikajícího hodnocení a jsou určeny k podpoře profesního rozvoje učitelů a spolupráce mezi školami a výzkumnými pracovišti (Matthews & Berwick, 2013). Podle oficiálních údajů ministerstva školství na konci roku 2020 mělo tento status 735 škol zapojených do šesti set aliancí (Teaching School Alliances, TSAs). Většina aliancí se skládala z jedné vyučující a několika dalších škol, ale v některých aliancích bylo až pět vyučujících škol. Gu et al. (2015) uvádějí, že asi třetina anglických veřejných škol byla propojena s některou z vyučujících škol.

⁶ Informace jsou převzaty z webů uvedených organizací. Ačkoli se na stránkách školy a celého trustu údaje poněkud liší, uvádíme je pro představu o rozsahu sítě.

⁷ Obě neziskové organizace zastřešuje ještě Nadace United Church Schools (unitedlearning.org.uk). Odpovídá také za poměrně rozsáhlý nemovitý i movitý majetek nestátních škol.

Program v létě 2021 skončil a nahrazují ho sítě vytvořené kolem nově určených 87 lokálních center excelence („hubs“). Mezi centra excelence budou zařazeny jak individuální školy, tak trusty propojující více akademií. Posláním center má nadále být profesní rozvoj učitelů a vedoucích pracovníků škol v dané oblasti, centra se při tom podílejí i na počátečním vzdělávání pedagogických pracovníků. Další novou iniciativou na tomto poli je Research Schools Network (researchschool.org.uk), jež usiluje o vytvoření sítě škol zlepšujících výuku na základě využívání výzkumných dokladů (evidence-based přístup). Vzhledem k dynamickým proměnám v této oblasti popíšeme dva starší příklady sítí, o nichž již existují výzkumné zprávy.

3.2.1 Příklad centrálně iniciované učící se sítě: London Challenge

Program London Challenge, zaměřený na zvýšení kvality škol v Londýně, byl zaveden ve dvou krocích: nejprve v letech 2003-2008 v londýnských sekundárních školách a poté (mezi lety 2008 a 2011) zahrnul také primární školy. Program se strategicky zaměřil dvě skupiny škol (*Keys to Success schools*). V pěti obvodech se zvláště špatnými výsledky žáků byly podpořeny všechny školy. V ostatních obvodech Londýna byly podpořeny školy s podprůměrnými výsledky. Dnes je program považován za inspirativní příklad, jak zlepšit výsledky žáků znevýhodněných socioekonomickým původem (Blanden et al., 2015; Kidson & Norris, 2014).⁸

Klíčovou strategií ke zlepšování škol bylo propojení méně efektivních škol se školami s vysokým výkonem, které byly určeny jako „vyučující školy“. Konkrétně byly vytvořeny triády, kde ředitel jedné vyučující školy koučoval ředitele z dvojice méně úspěšných škol. Školy také dostaly finanční prostředky, které měly umožnit učitelům z ostatních škol navštěvovat dobře hodnocené školy a seznamovat se s tam užívanými pedagogickými postupy. I když klíčovou součástí reformního projektu byla přímá spolupráce mezi školami samými, bylo zohledněno, že pro účinnou spolupráci všechny školy potřebují vnější pomoc. I vysoce efektivní ředitelé se mohou například potřebovat naučit, jak správně koučovat ostatní. Spolupráci každé trojice škol proto zprostředkoval a supervidoval externí poradce.

Předpokladem pro výběr partnerských škol byla důkladná práce s daty: principem bylo identifikovat školy, které mají podobné složení žáků, ale dosahují odlišných výsledků (viz též následující příklad). Analýzou dat tak byly vybrány školy schopné poskytnout podporu i školy s její potřebou. Byly také vytvářeny *rodiny škol*, v podsta-

⁸ Za důkaz úspěchu tohoto projektu se považuje dramatické zlepšení výsledků londýnských škol, které je nejnápadněji vidět ve srovnání výsledků závěrečných zkoušek GCSE (General Certificate of Secondary Education; jednotná zkouška, kterou skládají všichni absolventi povinného všeobecného vzdělání ve věku 15/16 let) se zbytkem Anglie: vnitřní Londýn se v roce 2003 umístil na posledním místě ze všech regionů, zatímco Londýn jako celek se umístil na šestém místě z devíti vyšších územních celků. Do roku 2014 se Londýn stal regionem s nejlepšími výsledky, přičemž vnitřní Londýn překonal všechny ostatní regiony kromě vnějšího Londýna. Složení žáků v londýnských školách je specifické a část vynikajících výsledků lze přičíst právě tomu, ale i po zohlednění struktury žákovské populace jsou výsledky londýnských škol v práci se znevýhodněnými skupinami mimořádné, byť se určitý pozitivní trend projevil již před zahájením programu London Challenge (Blanden et al., 2015).

68 tě opět panely škol s podobnou žákovskou populací, které každoročně dostávaly data o výsledcích všech členů rodiny v různých oblastech své práce. Inspekční evaluace však uvádějí, že školy sice v rámci rodin efektivně spolupracovaly, ale datům a logice dělení do „rodin“ příliš nerozuměly (Mansaray & Hutchings, 2013).

Samozřejmě ke zlepšení obvykle jeden mechanismus nestačí. K dlouhodobé konzistentní implementaci programu přispěla trvalá politická podpora, efektivní vedoucí pracovníci na všech úrovních řízení nebo úspěšný nábor schopných mladých lidí do učitelské profese⁹ (Elwick & McAleavy, 2015). Dalším mechanismem, který jsme popsali již v předchozích oddílech, byla diverzifikace typů škol v síti zřizováním akademií a jejich sítí nebo federací škol, které pak mohly účelněji sdílet své zdroje a zvyšovat expertizu například v práci s daty. Transformace školy do akademie v sobě ovšem obsahuje riziko, že zájem o spolupráci se zúží pouze na jiné akademie (Baars et al., 2014).

Úspěch intervence v Londýně vedl k jejímu rozšíření (pod novým názvem City Challenge) na dvě jiné vysoce urbanizované oblasti: aglomeraci v oblasti Manchesteru a „Černou zemi“ (Black Country) ve střední Anglii. Názory na úspěšnost programů City Challenge se liší (Kidson & Norris, 2014), ale peer-to-peer přístup k profesnímu rozvoji přetrvával formální konec programů v roce 2011 a stal se celostátní politikou.

3.2.1 Příklad lokálně iniciované učící se sítě: Southampton

Azorínová a Muijs (2018) popisují fungování sítě škol vzniklé z iniciativy místních samospráv v Southamptonu na jihu Anglie. Také v ní šlo o propojení škol s dobrými vzdělávacími výsledky s těmi, jež vykazovaly problémy. U všech pěti škol (tabulka 3) jde o akademie poskytující preprimární a primární vzdělání žákům ve věku 4-11 let.

Projekt sítě formuluje následující hlavní cíle spolupráce: 1) sdílet, přenášet a vyměňovat znalosti, zkušenosti a zdroje; 2) debatovat s kolegy o aktuálních tématech pedagogického výzkumu; 3) pracovat s informacemi o inovativních rozvojových projektech škol; 4) nabízet profesní podporu i přijímat ji od vedoucích pracovníků a učitelů zapojených škol; 5) zlepšit vzdělávací výsledky žáků; 6) optimalizovat odpověď škol na různorodost žáků z různých sociokulturních prostředí.

Uvnitř sítě vzniklo několik pracovních skupin, které tvořily její mikrostrukturu. Jako klíčová se ukázala skupina vedoucích pracovníků (*leadership group*), kterou tvořili ředitelé, jejich zástupci a vedoucí předmětových týmů. Skupina analyzovala problémy, kterým síť škol čelila, věnovala se koordinaci a zajišťovala přenos informací mezi zapojenými školami. Z výzkumu Azorínové a Muijse (2018) vyplývá, že na pracovních tvořících tuto skupinu záleží úspěch spolupráce mezi školami navzájem i s dalšími partnery (jako orgány sociální péče). Další skupiny byly zaměřené například na určitý stupeň vzdělávání (skupina předškolní výchovy), určitý typ činnosti (skupina pro koučování a další typy podpory), pro konkrétní problémy, které řeší školy v sítích (skupina pro inkluzi). Jedna skupina také prováděla evidenci a hodnocení úspěšnosti aktivit sítě v zapojených školách.

⁹ Jednalo se o lokální verzi projektu *Teach First*, který je známý i z jiných zemí.

Tabulka 3 Školy v síti zkoumané Azorínovou a Muijsem (2018)

Škola	Inspekční hodnocení	Počet žáků	Složení žáků
1	vynikající	210	Socioekonomické zázemí rodin je průměrné. I když žáci britského původu představují nejpočetnější skupinu, je zde značné zastoupení rodin imigrantů z Asie a 40 % žáků kromě angličtiny mluví i dalším jazykem.
2	dobrá	185	Převažují rodiny žáků z nižší střední třídy, 45 % žáků má nárok na bezplatné školní stravování, 30 % žáků je pákistánského, zbytek britského původu.
3	dobrá	594	Škola pro žáky se sluchovými vadami. Převažují rodiny z nižší střední třídy, 20 % žáků má nárok na školní stravu zdarma, velké procento (70 %) žáků je britského původu; zbytek rodin pochází z Pákistánu či Afriky.
4	dobrá, dílčí oblasti vyžadují zlepšení	422	Polovina žáků má nárok na bezplatné školní stravování. Ve škole je zastoupeno mnoho kultur a etnických menšin, takže se zde mluví až 24 jazyky (mezi nimiž převládá urdština, arabština a perština, jež je vůbec nejčastější).
5	vyžaduje zlepšení	385	Nachází se v oblasti ohrožené vyloučením. Pouze 10 % žáků je britského původu, ostatní pocházejí převážně z rodin přistěhovalců z mimoevropských zemí. Žáci mimo školu i ve škole mluví množstvím jazyků.

Příklad ukazuje způsob možného fungování sítě učících se primárních škol.¹⁰ Jako klíčová se v této síti jeví spolupráce mezi školami s lepším a horším hodnocením, která umožňuje vzájemné učení.

4 Diskuse

Po roce 2010 se anglická vzdělávací politika vydala cestou posilování autonomie škol, která dnes patří mezi nejvyšší v zemích OECD (ale je při tom srovnatelná s českým radikálně decentralizovaným systémem). Tento posun byl velmi kontroverzní a sklídl mnoho kritiky, mj. kvůli velmi omezeným dokladům o pozitivním dopadu autonomie škol na vzdělávací výsledky (Chapman, 2013; Chapman & Salokangas, 2012). Přesto konzervativní vláda zamýšlí postupně proměnit všechny anglické školy v autonomní akademie. Reformy v Anglii, jež kombinují tržní prostředí a zároveň vybízejí k vzá-

¹⁰ Školy poskytující primární vzdělání, jež by odpovídaly našim neúplně organizovaným základním školám, jsou ve Spojeném království typicky samostatnými subjekty. Podíl primárních proti sekundárním školám zapojeným do akademizace je přibližně čtvrtinový. Obavy ředitelů primárních škol vycházejí z předpokladu, že proces akademizace podryje jejich autonomii (mezi jinými rozhodovací procesy a správou v jejich školách). Tato obava je legitimní vzhledem k malé velikosti a omezeným zdrojům (Keddie, 2016).

70 jemnému učení, vedou k „těkavému koktejlu“ (Armstrong et al., 2021; Chapman, 2013), v němž se stále hledá rovnováha mezi soutěží a spoluprací škol (pokud vůbec taková rovnováha může být dosažena). Jako řešení se nabízí síťování škol. Paradoxem je, že partnerství mezi školami může také vést k větší rivalitě a soupeření mezi školami, a to i v síti škol, kde byly využívány vzájemné hospitace pro prohlubování inkluzivní praxe (Ainscow et al., 2006).

U sítí, které byly vytvořeny pro vzájemné organizační učení v rámci časově omezených projektů, se jako limit ukazuje riziko, že spolupráce ustane, jakmile skončí její financování (Stoll, 2015). Ačkoli je tedy financování zásadní pro to, aby školy úspěšně nastartovaly spolupráci, skutečná výzva spočívá ve vytvoření udržitelných systémů, které přetrvají i mimo projekty, jež umožnily začátek spolupráce. Jinou cestou, kterou se mohou školy vydat, je zapojení do sítí s trvalými řídicími strukturami na střední úrovni (v Anglii tedy do trustů a federací), což ovšem znamená omezení svobody rozhodování jednotlivých škol (Hill et al., 2012), resp. ztrátu právní subjektivity.

Chapman et al. (2011) při evaluaci jednoho ze starších projektů interorganizačního učení zjistili, že spolupráce mezi školami byla vnímána jako přínosná, pokud byla dobrovolnou možností, nikoli povinností pro všechny podpořené školy, a respektovala lokální podmínky a hodnoty jednotlivých škol. Autoři citují vedoucího pracovníka, pro nějž právě příležitost ke spolupráci s jinými školami byla důvodem k zapojení do projektu, neboť partnerství poskytuje škole napojení na celostátní úroveň při řešení „těch věcí, o které my se tu snažíme lokálně... vždycky je stejně užitečné dívat se nejen na nás samé, ale také na jiné“ (Chapman et al., 2011, s. 50). Autoři mimo jiné konstatují, že partnerství mezi školami bylo udržitelné (tj. pokračovalo i po skončení projektu) tam, kde existovalo již před jeho zahájením. Ainscow (2016) připomíná, že klíčovým faktorem úspěchu intervencí ve velkých aglomeracích (London a Greater Manchester Challenge) byla kombinace rozvoje prostřednictvím horizontálních partnerství a zapojení týmů expertních poradců, kteří měli mandát a finanční prostředky pro podporu a vyhodnocování intervence ve školách.

4.1 Sítě, pandemie, budoucnost

V březnu 2021 prohlásil britský ministr školství Gavin Williamson, že sítě škol mohou sehrát velkou roli při návratu škol k normální situaci po pandemii. Pro školy je podle Williamsona výhodné být součástí „silných rodin“, jinak řečeno, být členy MAT. Proto bude britská vláda usilovat, aby se ještě výrazně více škol zapojilo do MAT (Whittaker, 2021).

Zejména velké MAT zřejmě měly finanční rezervy, které jim umožnily snáze se vyrovnat s problémy způsobenými pandemií, např. rychle pořídit potřebné počítače pro distanční výuku. Z longitudinálního šetření spokojenosti více než 10 tisíc zaměstnanců různých MAT (Eduro, 2021) vyplývá, že v průběhu pandemie vzrostlo pozitivní hodnocení skutečnosti, že jejich škola je součástí sítě. Výzkum srovnával odpovědi ze srpna 2020 (pandemie) s výsledky z období mezi zářím 2019 a březnem

2020 (předpandemická data). Důvěra zaměstnanců v trust a jeho užitečnost pro fungování školy stoupla během pandemického roku z 38 na 44 % a počet těch, kteří byli k trustu skeptičtí, se snížil z 18 na 10 %. Vnímání užitečnosti sítě se lišilo v závislosti na roli respondenta: největší spokojenost a důvěru uváděli vedoucí pracovníci, nejnižší pak běžní učitelé. To pravděpodobně souvisí s jedním z charakteristických neuralgických bodů sítí - schopností předávat informace a poskytovat podporu uvnitř sítě. Zatímco 42 % zaměstnanců věří, že vedení trustu efektivně a aktivně vychází vstříc jejich profesním potřebám, pouhých 23 % uvádí, že je pro ně jednoduché své potřeby sdělovat vedení trustu. Z šetření vyplývá, že trusty zaměstnancům zdůrazňovaly, že jejich duševní zdraví je prioritou, a že je tedy potřeba jeho zachování uzpůsobit další procesy. Trusty a školy, které je tvoří, věnovaly pozornost tomu, aby identifikovaly zdroje obav pracovníků a efektivně s nimi pracovaly. Efektivita centrální podpory šla často ruku v ruce se stupněm místní autonomie, a tedy schopnosti nabízená opatření přizpůsobit vlastnímu kontextu. Takové sdílení inovativních přístupů a nových zkušeností umožňuje školám učit se, jak reagovat na další nečekané události, jež mohou v budoucnu nastat. Tato zjištění jsou v souladu se staršími zjištěními Chapmana (2011).

Současné se ukazuje, že ještě před začátkem pandemie se rozdíl mezi vzdělávacími výsledky znevýhodněných žáků a průměrnou populací přestaly snižovat, což představuje změnu příznivého trendu existujícího v letech 2010-2015 (Hutchinson et al., 2020). To by odpovídalo domněnce, že potenciál reformy se již vyčerpal nebo že současný rozmach akademií už neslouží především nebo vůbec původnímu záměru jejich prostřednictvím odstraňovat znevýhodnění; přičemž k příčinám může patřit i odchod liberálních demokratů z dřívější koaliční vlády a nástup jednobarevných konzervativních kabinetů s odlišnými prioritami vzdělávací politiky.

4.2 Srovnání anglického a českého prostředí pro sítování škol

Namísto je samozřejmě otázka, nakolik jsou anglické postupy nebo zkušenosti využitelné i pro jiné vzdělávací systémy, zejména pro český. Obecně lze říci, že sítování škol je fenoménem, který v posledních letech nabyl na významu v systémech, které výrazněji uplatnily reformy založené na neoliberálních principech řízení veřejného sektoru, např. ve výše zmíněných Spojených státech amerických a Chile, Španělsku (Eizaguirre et al., 2020); a pak také v zemích s velkým počtem malých venkovských škol (Fargas-Malet & Bagley, 2022). Český vzdělávací systém čelí některým obdobným problémům jako školství v Anglii, zejména negativním důsledkům velké decentralizace a autonomie jednotlivých škol (Kučerová et al., 2020), která nevede automaticky k žádoucímu aktérství ředitelů a učitelů (Pišová & Hanušová, 2018; Priestley et al., 2015). V České republice také existuje velké množství relativně malých škol.

Jsou zde však také významné rozdíly. Přejít anglických škol do režimu autonomie probíhal v poměrně dlouhém časovém období a nikdy nedošlo k likvidaci středního článku školské správy (LEA - Local Education Authorities). Postupně se vytvářela další infrastruktura podporující spolupráci mezi školami a jejich vedoucími pracov-

72 níky navzájem i partnerství s dalšími subjekty, např. univerzitami (žádoucí cílový stav se proto označuje jako *supported autonomy*). V Anglii mají navíc silnější tradici i lokální orgány správy školy (governing bodies), tedy školské rady.¹¹

Anglické sítě škol pracují v prostředí, kde jsou školy vystaveny značnému tlaku na výkon v základních gramotnostech, resp. v tradičně vymezených školních předmětech.¹² Je proto k dispozici (často i veřejně) velké množství dat, která charakterizují výsledky škol na základě pravidelných plošných standardizovaných testů nebo závěrečných zkoušek. Současně jsou systematicky shromažďovány informace o podmínkách, v nichž jednotlivé školy pracují - zejména o složení žáků jako klíčovém faktoru výsledků. To jsme chtěli ilustrovat na příkladu sítě v Southamptonu. Autonomii si anglické školy v tomto kontextu musí nejdříve „zasloužit“ (*earned autonomy*; Wilkins, 2015), je podmíněna průkaznou efektivitou práce školy nebo vázána na jiné formy kontroly. Současně lze poměrně jednoduše sledovat měřitelné efekty intervencí jako síťování.

Oficiální cíle českých škol jsou stanoveny odlišně - kurikulum dosud kladlo důraz na klíčové kompetence, které jsou mnohem obtížněji měřitelné než předmětové znalosti nebo základní gramotnosti (Baierlová et al., 2022). K tomu se připojuje obecná nechuť k plošnému testování i chronické problémy spojené s jeho praktickou realizací (Chvál et al., 2015). Existuje i řada dalších rozdílů v organizaci českého a anglického školství (např. velmi odlišná struktura sekundárního školství).

Na druhou stranu je zřejmé, že český systém vyžaduje změnu. Není jasné, zda bude dostatečnou strategií vytvoření středního článku (Hřebecký, 2020; Veselý, 2021), pokud nebudou přítomny další prvky jako data o školách. Nenaplní-li se očekávání spojená s obnovením středního článku a s dalšími opatřeními ke snížení vzdělávacích nerovností, jež jsou navržena v *Strategii 2030+* (MŠMT, 2020), budou se nadále rozevírat nůžky mezi více a méně efektivními školami. Možná se i u nás budou spontánně šířit sítě škol, které ale na rozdíl od Anglie budou nestátní, případně přímo komerční, a budou dostupné pouze pro žáky, jejichž rodinám to ekonomická situace dovolí. Je třeba poučit se systematictěji ze zahraničních zkušeností a také sledovat, jaké sítě škol existují v České republice a jaké efekty přinášejí.

5 Závěr

Ve studii jsme poukázali na revoluční proměnu, již prošla struktura vzdělávacího systému v Anglii. Po výrazném posílení autonomie velké části škol bylo podporováno

¹¹ Tyto orgány existují i v sítích popisovaných v článku. U federací je zřízena rada na úrovni celé federace. U trustů plní stejnou roli správní rada trustu, dále může být zřízena místní školská rada (Local Governing Body, LGB) pro jednotlivé akademie v trustu nebo pro jejich skupinu v určitém geografickém regionu.

¹² To však nevylučuje, že tradiční předměty mají inovativní obsah, který může být progresivnější než v našem školství.

horizontální sítování škol, u něž můžeme rozlišit dvě formy. 1) Spolupráce realizovaná formou podporovaného interorganizačního učení/sdílení dobré praxe mezi školami, které navzdory obdobným podmínkám jsou více a méně úspěšné z hlediska výsledků žáků (jako v programech typu City Challenge). 2) Spojování škol do sítí provázené vznikem trvalých sdílených řídicích a podpůrných struktur (jde zejména o síť akademií zvané obvykle MAT podle označení jejich zřizovatele a federace jakožto síť veřejných škol, které neprošly procesem akademizace). Další fenomén představují síť sítí, kterou je v Anglii zejména Konfederace školních trustů (Confederation of School Trusts, CST), ale také těsnější organizační provazba mezi některými jednotlivými MATs, tedy jakési řetězce sítí (*academy chains*).

Na rozdíl od České republiky však v Anglii nikdy nedošlo k zrušení středního článku řízení. Vznik sítí se netýká jen škol se zvýšenou autonomií (akademií - MAT), ale i běžných škol nadále spadajících pod místní školské úřady (federace). Horizontální sítování tedy plně nenahrazuje, a tím spíše nevylučuje, vertikální správu systému. Ani masivní podpora sítování automaticky nevede k vzniku efektivních struktur schopných plnit všechny očekávané funkce (Greany, 2022). Dokonce ani případné převedení všech anglických škol pod správu MATs proto nemá vést k zániku středního článku řízení (tedy tradičních LEAs), ale má mu naopak uvolnit ruce pro podporu škol (Department of Education, 2016).

Proto je třeba sledovat, nakolik jsou naděje na změnu, očekávané od spolupráce škol, reálně podložené empirickým výzkumem, případně jaké podmínky musí být dodrženy, aby se mohly naplnit. Ambiciózní politická prohlášení o dopadech nových politik je těžké ověřit částečně i proto, že pedagogický výzkum nestačí adekvátně reagovat na rychlou proměnu anglického vzdělávacího systému. Na druhou stranu musíme připustit, že množství publikovaných textů o sítování v Anglii je tak velké, že jsme obsáhli nutně jen část této produkce. Otázky pro další výzkum zahrnují: Jde o jev, který je omezen na Anglii, popř. několik málo zemí s neoliberalní vzdělávací politikou / decentralizací, nebo existuje i v jiných zemích? Jaké další typy sítí škol existují v jiných podmínkách? Jakými metodami jsou sítě zkoumány? Jaké jsou přínosy a negativa sítování? Jakými teoriemi jsou tato zjištění vysvětlována? A konečně: Jaké sítě škol existují v České republice, v čem se podobají a liší a jaké efekty sítování přináší v našich podmínkách?

Poděkování

Tato studie byla podpořena projektem Grantové agentury Univerzity Karlovy (projekt 1166320). Děkuje redakci a oběma anonymním recenzentům za jejich připomínky, které nám významně pomohly při dopracování článku.

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence*. Department of Education.
- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, Ch. J. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(2), 319-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Azorín, C. M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: Un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.
- Azorín, C. M., & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>.
- Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., Menzies, L., & Riggall, A. (2014). *Lessons from London schools: Investigating the success*. CfBT Education Trust.
- Baierlová, Š., Beran, V., Čápková, M., Černý, M., Dvořák, D., Halada, F., Jabůrková, M., Jiterský, J., Kříž, J., Kuhn, J., Lněnička, O., Mentlík, P., Pavlas, T., Pražák, D., Rusek, M., Tóthová, M., Ubr, K., & Veselý, A. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* [verze předkládaná Expertním panelem Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy ke schválení]. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-rvp-zv-pro-msmt.pdf>
- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. The Policy Press.
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2015). *Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London* [Working paper]. <https://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp21.pdf>
- Brown, Ch., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school, and system improvement*. Routledge.
- Bruun, J., & Evans, R. (2018). Network analysis as a research methodology in science education research. *Pedagogika*, 68(2), 201-217.
- Coleman, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 296-316.
- Confederation of School Trusts. (2020). *School trusts as new civic structures*. [https://cstuk.org.uk/assets/CST-Publications/New%20School_%20Trusts_as_%20new_CST_Civic_Trusts%20\(003\).pdf](https://cstuk.org.uk/assets/CST-Publications/New%20School_%20Trusts_as_%20new_CST_Civic_Trusts%20(003).pdf)
- Constantinides, M. (2021). Instructional reform and multiple institutional logics: Insights from executive leadership in English multi-academy trusts. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1916441>
- Courtney, S. J. (2015). Mapping school types in England. *Oxford Review of Education*, 41(6), 799-818. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1121141>
- Department of Education. (2010). *The importance of teaching: The schools white paper 2010*. <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010>
- Department of Education. (2016). *Educational excellence everywhere*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508447/Educational_Excellence_Everywhere.pdf
- Department of Education. (2021). *Open academies, free schools, studio schools and UTCs*. Staženo 3. listopadu 2021 z <https://www.gov.uk/government/publications/open-academies-and-academy-projects-in-development>.

- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, D. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: Zahraniční reformy v 21. století*. PedF UK.
- Edurio. (2021). *Trusting in trusts: How school staff perceptions of multi-academy trust leadership have changed during the covid-19 pandemic?* <https://home.edurio.com/insights/trusting-in-trusts>
- Eizaguirre, A., García-Feijoo M., & Alcaniz, L. (2020). Promoting shared strategic reflection in a Spanish network of schools: A case study. *Leadership and Policy in Schools, 19*(4), 696-709. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668022>
- Elwick, A. (2018). New forms of government school provision - an international comparison. *Journal of Education Policy, 33*(2), 206-225. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1329551>
- Elwick, A., & McAleavy, T. (2015). *Interesting cities: Five approaches to urban school reform*. CfBT Education Trust.
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal, 21*(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Ferguson, N. (2019). *Věž a náměstí: Mocenské sítě od svobodných zednářů po Facebook*. Argo.
- Feys, E., & Devos, G. (2014). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(5), 738-754.
- Fruchter, N., Arvidsson, T. S., Mokhtar, C., Beam, J., & Simmons W. (2015). *Demographics and performance in New York City's school networks: An initial inquiry*. Brown University, Annenberg Institute for School Reform.
- Greany, T. (2014). *Are we nearly there yet? Progress, issues and possible next steps for a self-improving school system*. IOE Press.
- Greany, T. (2018). *Sustainable improvement in multi-school groups* [DfE Research report]. Department for Education.
- Greany, T. (2019). Approaches to scaling innovations across schools, an analysis of key theories and models. In M. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of educational innovation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_68-1
- Greany, T. (2022). Place-based governance and leadership in decentralised school systems: Evidence from England. *Journal of Education Policy, 37*(2), 247-268. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1792554>
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: Analysing the „self-improving school-led system“ agenda in England and the implications for schools*. Nuffield Foundation and Education Development Trust.
- Greany, T., & McGinity, R. (2021). Structural integration and knowledge exchange in multi-academy trusts: Comparing approaches with evidence and theory from non-educational sectors. *School Leadership & Management, 41*(4-5), 311-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1872525>
- Greatbatch, D., & Tate, S. (2019). *What works in delivering school improvement through school-to-school support*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/803916/What_works_in_delivering_school_improvement_through_school_to_school_support_May2019.pdf
- Greger, D. (2015). Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 59-63). PedF UK.
- Gu, Q., Rea, S., Smethem, L., Dunford, J., Varley, M., Sammons, P., Parish, N., Armstrong, P., & Powell, L. (2015). *Teaching schools evaluation: Final report*. NCTL. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/503333/Evaluation_of_Teaching_schools_FINAL_FOR_PUB_25_feb_final_.pdf
- Gulosino, C., & Miron, G. (2020). Examining curriculum differentiation of education management organizations (EMOs) in 41 states. *Peabody Journal of Education, 95*(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1776073>

- 76 Hentschke, G. C., Oschman, S., & Snell, L. (2002). *Education management organizations: Growing a for-profit education industry with choice, competition, and innovation*. Reason Foundation. <https://policycommons.net/artifacts/1175227/education-management-organizations/1728356/>
- Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandal, R. (2012). *The growth of academy chains: Implications for leaders and leadership*. National College for School Leadership.
- Holloway, J., & Keddie, A. (2020). Competing locals in an autonomous schooling system: The fracturing of the „social“ in social justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 786-801. <https://doi.org/10.1177/1741143219836681>
- Hřebecký, M. (2020). Školy a ministerstvo potřebují provázat. Pomoci může nová úroveň vzdělávacího systému [součást Auditů vzdělávacího systému 2020]. <https://audit.eduin.cz/2020/skoly-a-ministerstvo-potrebuji-provazat-pomoci-muze-nova-uroven-vzdelavaciho-systemu/>
- Hutchinson, J., Reader, M., & Akhal, A. (2020). *Education in England: Annual report 2020*. Education Policy Institute. https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2020/09/EPI_2020_Annual_Report_.pdf
- Chapman, Ch. (2011). Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: Nové způsoby vedení školy v Anglii? *Orbis scholae*, 5(3), 87-105.
- Chapman, Ch. (2013). Academy federations, chains, and teaching schools in England: Reflections on leadership, policy, and practice. *Journal of School Choice*, 7(3), 334-352. <https://doi.org/10.1080/15582159.2013.808936>
- Chapman, Ch. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 46-60. <https://doi.org/10.1177/1741143213494883>
- Chapman, Ch. (2019). School-to-school collaboration: Building collective capacity through collaborative enquiry. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, & C. James (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (s. 540-561). Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781526465542.n32>
- Chapman, Ch., & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, 9(3), 291-301.
- Chapman, Ch., Mongon, D., Muijs, D., Williams, J., Pampaka, M., Wakefield, D., & Weiner, S. (2011). *Evaluation of the Extra Mile*. Department for Education.
- Chapman, Ch., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- Chapman, Ch., & Salokangas, M. (2012). Independent state-funded schools: Some reflections on recent developments. *School Leadership & Management*, 32(5), 473-486.
- Chvát, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. ČŠI.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). Školní vzdělávání ve Velké Británii. Karolinum.
- Kamp, A. (2018). Assembling the actors: Exploring the challenges of „system leadership“ in education through Actor-Network Theory. *Journal of Education Policy*, 33(6), 778-792. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380231>
- Keddie, A. (2016). Academisation, school collaboration and the primary school sector in England: A story of six school leaders. *School Leadership & Management*, 36(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196174>
- Keddie, A. (2019). Context matters: Primary schools and academies reform in England. *Journal of Education Policy*, 34(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1402959>
- Kershaw, I. (2014). *Investigation report: Trojan Horse letter* [prepared for Birmingham City Council]. Eversheds.
- Kidson, M., & Norris, E. (2014). *Implementing the London Challenge*. Joseph Rowntree Foundation.
- Kučerová, S. R., Dvořák, D., Meyer, P., & Bartůněk, M. (2020). Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of a post-socialist country. *Journal of Rural Studies*, 74, 280-293. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.12.018>

- Kucharská, A. (Ed.). (2020). *Společenství praxe jako účinný faktor rozvoje základního a středního vzdělávání - propojení teorie a praxe*. https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Sbornik_Zaverecna_konference_Spolecenstvi_praxe.pdf
- Latour, B. (2020). *Zpátky na zem*. Neklid.
- Lazarová, B., Pol, M., Lelieur, R., Schelfhout, W., Vanhoof, J., Vanlommel, K., Brejc, M., Erčulj, J., Hortlund, T., Malmberg, K., Devlin, L., Morgan-Guthrie, R., Wallis, T., Cebrián, D., & Cebrián, M. (2020). *Vedení učících se sítí ve vzdělávání. Teoretický rámec a perspektiva ředitelů škol napříč Evropou*. Masarykova univerzita.
- Lintner, T. (2020). Siete vo vzdelávaní: Možnosti využitia analýzy sociálnych sietí v pedagogickom výskume. *Studia paedagogica*, 25(3), 153-185. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-3-6>
- Mansaray, A. A., & Hutchings, M. (2013). *A review of the impact of the London Challenge (2003-8) and the City Challenge (2008-11)*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141107045133/http://www.ofsted.gov.uk/resources/access-and-achievement-background-papers>
- Matthews, P., & Berwick, G. (2013). *Teaching schools: First among equals?* National College for Teaching and Leadership.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ofsted. (2011). *Leadership of more than one school. An evaluation of the impact of federated schools*. www.ofsted.gov.uk/resources/100234
- Pino-Yancovic, M., Gonzalez Parrao, C., Ahumada, L., & Gonzalez, A. (2019). Promoting collaboration in a competitive context: School improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208-226. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213>
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2018). Profesionální aktérství začínajících učitelů v základních školách. *Orbis scholae*, 12(3), 85-107. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.1>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (s. 134-148). Routledge.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Wolters Kluwer.
- Révai, N. (2020). *What difference do networks make to teachers' knowledge? Literature review and case descriptions* [Education Working Paper No. 215]. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/75f11091-en>
- Raab, J. (2018). Interorganizational networks. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_369
- Slavík, J., & Janík, T. (2019). Podpora profesního rozvoje učitelů v rámci metodických kabinetů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 243-250. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-243>
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesionální rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- Stoll, L. (2015). *Three greets for a self-improving school system: Pedagogy, professional development and leadership* [Teaching schools R&D network national themes project 2012-14]. Department for Education.
- Veselý, A. (2021). Střední článek ve vzdělávání: Vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku. *Orbis scholae*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.12>
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum - proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita.
- Walterová, E. (2016). Možnosti a limity sítování se zřetelům k pedagogickému výzkumu. *Pedagogika*, 66(5), 511-529.
- Whittaker, F. (2021, 1. březen). Williamson: Government „looking at“ how to get more schools into multi-academy trusts. *Schools Week*, <https://schoolsweek.co.uk/williamson-government-looking-at-how-to-get-more-schools-into-multi-academy-trusts/>

- 78** Wilkins, A. (2017). Rescaling the local: Multi-academy trusts, private monopoly and statecraft in England. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1284769>
- Wilkins, A., Collet-Sabé, J., Gobby, B., & Hangartner, J. (2019). Translations of new public management: A decentred approach to school governance in four OECD countries. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1588102>
- Wilkins, Ch. (2015). Education reform in England: Quality and equity in the performative school. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1143-1160. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044202>
- Wohlstetter, P., & Lyle, A. (2019). Inter-organizational networks in education. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, & C. James (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (s. 196-209). Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781526465542.n12>
- Woods, P. A., Roberts, A., Jarvis, J., & Culshaw, S. (2020). England: Autonomy and regulation in the school system in England. In H. Årlestig & O. Johansson (Eds.), *Educational authorities and the schools* (s. 111-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_7
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. vyd.). Sage.

Mgr. Daniel Pražák, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha
daniel.prazak@pedf.cuni.cz

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz