

KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC PRO ANALÝZU VZTAHU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ

ARNOŠT VESELÝ

Anotace: *Ve stati je formulován konceptuální rámec pro analýzu vlivu vzdělávací politiky na vzdělávací výsledky. Nejdříve jsou specifikovány nároky na takový rámec a shrnuty dosavadní podobné konceptuální rámce. Dále je stručně navržen vlastní rámec. Podrobně je rozebráno místo vzdělávací politiky v tomto rámci. Jsou odlišeny tři základní prvky vzdělávací politiky: (1) stanovení cílů a problémů, (2) nastavení nástrojů, (3) institucionální nastavení a rozdělení rolí aktérů v tvorbě a implementaci politiky. Zvláštní pozornost je věnována vymezení a klasifikaci nástrojů vzdělávací politiky.*

Klíčová slova: *konceptuální rámec; vzdělávací politika; nástroje vzdělávací politiky*

Abstract: *The article deals with formulation of conceptual framework for analyzing effects of educational policies upon educational outcomes. First, requirements upon useful conceptual framework are formulated and briefly reviewed available frameworks. Then the new conceptual framework is introduced and briefly described. The role of educational policy in the framework is then specified. Three basic components of educational policy are delimited: (1) formulation of goals and problems; (2) educational policy instruments; (3) institutional settings and role of actors in policy design and implementation. Special attention is given to description and classification of educational policy instruments.*

Key words: *conceptual framework; educational policy; educational policy instruments*

1 ÚVOD

Mezinárodní srovnávací výzkumy jako jsou PISA a TIMSS vedou k mnoha závažným otázkám: Proč se vzdělávací výsledky v různých zemích tak liší? Čím to, že některé země se výrazně zhoršují a jiné zlepšují? Jakým způsobem je třeba nastavit vzdělávací politiku tak, aby efektivita vzdělávacích systémů byla co nejvyšší? Dosavadní práce na toto téma (např. Shorrocks-Taylor; Jenkins 2000, Döbert; Sroka 2004, OECD 2004, Fuchs; Wößmann 2007, Barber; Mourshed 2007, Whelan 2009, Bishop 2010) přinesly mnoho zajímavých zjištění. Ukázalo se, že přestože na vzdělávací výsledky má vliv mnoho faktorů, které vzdělávací politikou přímo ovlivnit nelze (např. kultura a hodnoty v dané společnosti či míra sociálních nerovností), vzdělávací politika má prostředky, kterými může vzdělávací výsledky zásadně zlepšit (Rindermann; Ceci 2009) ¹.

¹ Tento článek byl zpracován v rámci realizace výzkumného záměru FSV UK „Rozvoj české společnosti v Evropské unii: výzvy a rizika“ (MSM0021620841).

Nové výzkumy ovšem také potvrdily, že oblast vzdělávání je velmi komplexní a vzdělávací výsledky jsou podmíněny celou řadou vzájemně propojených faktorů, které je velmi obtížné „rozplést“. Neexistuje žádný jednoduchý a přímočarý recept pro úspěšnou vzdělávací politiku. Výzkumy například vyvracejí představu, že vzdělávací výsledky se lineárně zvyšují s navýšením objemu vložených finančních prostředků (Hanushek 1997). Nepotvrdila se ani domněnka, v mnoha zemích proměněná v cílenou vzdělávací politiku, že vzdělávací výsledky lze přímo zlepšovat snížením počtu žáků ve třídách (Ahn; Brewer 2009).

Tyto skutečnosti vedou k nutnosti posuzovat vzdělávací procesy v širších souvislostech, zvažovat celou řadu faktorů a jejich vzájemnou interakci. Pro takové komplexní uvažování je ovšem nezbytné uspořádat myšlenky do různých modelů či schémat. Tato organizace myšlení je označována různými pojmy: model, teorie, výkladové schéma, konceptuální rámec, výkladový rámec a mnoho dalších. Ať už je použit ten, či onen termín, vždy jde o to, že se snažíme zjednodušeným a strukturovaným způsobem *reprezentovat* realitu, abychom vůbec mohli přistoupit k jejímu zkoumání. Součástí tohoto procesu je mimo jiné vytváření *klasifikací*, které umožňují pracovat s pojmy na vyšší úrovni obecnosti, a tím budovat obecněji platné teorie.

V literatuře lze najít mnoho pokusů o uspořádání vzdělávacího procesu a kontextu, ve kterém probíhá. Většina teorií a modelů vysvětlujících vzdělávací výsledky se ovšem zaměřovala na úroveň žáka, třídy a školy, nikoli na úroveň celého vzdělávacího systému. Důsledkem toho bylo, že vzdělávací politika byla v těchto teoriích považována za *externí* faktor, který není potřeba podrobněji specifikovat, protože tyto „vstupy“ jsou škole dány a škola samotná je nemůže změnit (Hanushek 1989). Takové zúžení konceptuálního rámce se jeví jako opodstatněné, pokud se zaměřuje „pouze“ na efektivitu *škol*. Pro analýzu a porovnání *vzdělávacích systémů* se však jeví nezbytné tyto „externí faktory“ zahrnout do daného rámce.

Konceptuální rámec (dále jen „KR“), který zde prezentuji, navazuje na podobné konceptuální rámce zahraničních autorů (zejména Scheerens 1990; Cheby; Cheung 1995, Ballantine 2001, Hutmacher; Cochrane; Bottani 2001, Cheng et al. 2002)². Na rozdíl od těchto prací ovšem (1) explicitně formuluji požadavky na užitečný konceptuální rámec a snažím se tyto požadavky respektovat, (2) zapojuji vzdělávací politiku – a její součásti – do konceptuálního rámce. V KR propojuji dosavadní modely edukačních procesů s poznatky z oblasti veřejné politiky, které byly, přes svou zřejmou relevanci, doposud nevyužity. Nejedná se tedy o překlad a přehled zahraničních prací, ale snažím se o vlastní originální přínos. Inspirací pro formulaci KR byly také poznatky z kognitivní psychologie o povaze schémat v lidském myšlení a osobní zkušenosti s aplikací tohoto konceptuálního rámce ve výzkumu, ve výuce i tvorbě reálné vzdělávací politiky³.

2 Z prací českých odborníků jsem se inspiroval zejména obecným edukačním modelem Jana Průchy (Průcha 1997, s. 78-100).

3 Konceptuální rámec publikoval autor této stati již v několika předchozích pracích (Veselý 2005, 2007a). V této stati publikovaný KR je tedy výsledkem skoro desetiletého přemýšlení a praktických zkušeností s aplikací jeho různých verzí. Oproti předchozím pracím je zde prezentovaný KR ovšem

Hlavními cíli této práce je: 1) formulovat požadavky na užitečný KR pro analýzu vlivu vzdělávací politiky na vzdělávací výsledky, 2) navrhnout takový KR, 3) specifikovat a klasifikovat ty součásti KR, které nejsou v literatuře dosud podrobněji specifikovány, tedy zejména prvky vzdělávací politiky. Snažím se přitom odpovědět zejména na následující otázky: 1) jaké jsou základní požadavky pro užitečný KR vlivu vzdělávací politiky na vzdělávací výsledky?, 2) jaké jsou hlavní prvky a vazby takového KR?, 3) jakým způsobem nejlépe zachytit roli vzdělávací politiky? Postupuji přitom následujícím způsobem. Nejprve vymezuji základní pojmy (konceptuální rámec, teorie a model) a formuluji požadavky na užitečný KR. Dále stručně popisuji a rozebírám vlastní KR. Protože mnohé prvky tohoto KR jsou již podobně popsány v jiných pracích, zabývám se dále detailně pouze rozbořením vzdělávací politiky. V závěrečné části rozebírám možná uplatnění KR i jeho některá omezení námi navrhovaného rámce a možnosti jeho rozvíjení.

Mým cílem bylo navrhnout takový konceptuální rámec, který by bylo možno užívat v různých kontextech a při analýze odlišných vzdělávacích systémů a vzdělávacích politik. Zcela záměrně je tedy formulován na obecnější úrovni. Cílem této stati *není* aplikovat zde navržený KR na vysvětlení vlivu vzdělávací politiky na rozdíly v mezinárodních šetřeních. Pro větší srozumitelnost a názornost se ovšem některými konkrétními příklady a empirickými zjištěními snažím ukázat možnosti (a meze) tohoto KR a naznačit způsob, jakým by mohl být aplikován.

2 KONCEPTUÁLNÍ RÁMCE, TEORIE A MODELY

V literatuře neexistuje shoda o vymezení pojmů konceptuální rámec, teorie a model. Někdy jsou tyto pojmy užívány jako synonyma, někdy jsou jimi označovány odlišné myšlenkové konstrukty. Jako velmi přínosné se jeví rozlišení E. Ostromové (2005). Ta odlišuje tři vrstvy hierarchicky uspořádané teoretické úrovně, které sahají od těch nejjobecnějších (rámce) po ty nejkonkrétnější (modely). Z tohoto rozlišení vycházím i v této stati.

Konceptuální rámec můžeme chápat jako soubor klíčových pojmů a vztahů mezi nimi, uspořádaný způsobem odrážejícím různé aspekty procesu nebo systému, který je vodítkem pro volbu metod a výzkumného designu (Botha 1989, Shields 1998). Konceptuální rámce uspořádávají naše myšlení o tom, jak přistupovat k sociálním jevům, a tím určují směr výzkumu. KR poskytují nejjobecnější soubor proměnných, které mohou být využity v jakékoli teorii. Rámce jsou tak vlastně jakousi „metateorií“, nástrojem, který pomáhá porovnávat *různé* teorie mezi sebou: „Snaží se o odhalení všeobecných prvků, které by musela obsahovat jakákoliv relevantní teorie“ (Ostrom 2005, s. 28). Účelem konceptuálních rámců není vysvětlovat nějaký jev, ale vytvořit takový myšlenkový konstrukt, na jehož základě mohou být různé teorie formulovány, interpretovány a porovnávány. Vzhledem k velkému objemu informací (tj. počtu prvků a vazeb mezi nimi) jsou konceptuální rámce zpravidla vyjádřeny ve formě obrázku, diagramu nebo schématu.

Teorie jsou podle Ostromové oproti rámcům specifičtější: umožňují analytikovi určit, které prvky rámce jsou relevantní pro určité výzkumné otázky, a formulovat široké pracovní hypotézy a předpoklady o těchto prvcích. Teorie se zaměřují vždy na nějakou část rámce a s daným rámcem je zpravidla slučitelné vícero teorií. Teorie je také možné chápat jako soubor systematicky propojených generalizací umožňující vysvětlovat sledované jevy a činit předpovědi do budoucna (Shoemaker et al. 2004, s. 110). Jednoduše řečeno, teorie jsou výroky o tom, jak sledovaný jev (např. výsledky dětí ve škole) funguje a jak jej lze vysvětlit. Konečně termín **model** lze považovat za nejkonkrétnější úroveň teoretického uvažování. Modely umožňují činit přesné hypotézy o omezeném počtu proměnných. S určitou teorií je zpravidla slučitelných mnoho různých modelů. Typickým příkladem může být regresní model, skládající se ze závislé proměnné a sady nezávislých proměnných.

Před tím, než se budeme věnovat samotnému navrhovanému konceptuálnímu rámci, je nezbytné specifikovat, co od něj (ne)můžeme očekávat a na základě čeho budeme posuzovat jeho kvalitu. Na základě studia literatury z oboru vzdělávací politiky a příbuzných disciplín zabývajících se vzděláváním, poznatků z kognitivní psychologie i vlastních zkušeností můžeme formulovat čtyři základní dimenze pro posouzení kvality KR: 1) relevance a užitečnost, 2) dostatečná míra komplexnosti, 3) úspornost, (4) dynamičnost. Tyto čtyři dimenze nyní stručně vysvětlím a ukážu, jaké mají implikace pro zde formulovaný KR.

První podmínkou „kvality“ KR je jeho **relevance a užitečnost** vzhledem k danému účelu. KR může sloužit k výzkumným účelům, pedagogickým účelům atd. KR může být užitečný jak pro toho, kdo vytváří (analytika), tak pro ostatní příjemce (čtenáře či posluchače). Pokud jde o analytika, KR má pomáhat strukturovat jeho myšlení, zahrnout do něj všechny podstatné rysy, podněcovat jeho tvořivost a zaměřit se na to podstatné. Je to jakýsi „intelektuální nástroj“, se kterým analytik pracuje. Konceptuální rámce jsou ovšem důležité i pro sdílení poznatků a pochopení čtenáře. Pokud jsou dostatečně přehledné a srozumitelné, umožňují rychlé sdílení poznatků a pochopení základních perspektiv analytika. Výzkumy ukazují, že grafické zobrazení a vizualizace velmi usnadňují jak přemýšlení analytika (srovnej např. dnes již klasickou práci Larkina a Simona 1987), tak komunikaci a vzájemné porozumění (např. Kirschner; Buckingham; Carr 2003). Konceptuální rámce tedy mohou mít vhodné uplatnění ve výuce a/nebo při prezentaci pro heterogenní skupinu, která není seznámena se základním pohledem a přístupem analytika.

Primárním účelem zde prezentovaného konceptuálního rámce je zlepšit pochopení procesů vzdělávací politiky, včetně důsledků této politiky. Jde tedy především o výzkumný účel (podporu samostatného myšlení a tvorbu teorií), nicméně v praxi se tento KR osvědčil i pro strukturaci kolektivních diskusí o žádoucí povaze vzdělávacího systému, systematizaci poznatků o vzdělávacím procesu pro úředníky odpovědné za oblast vzdělávání či pro utřídění témat v rámci přednášky pro studenty. Tato záměrná víceúčelovost může být jistým nedostatkem (někdy je třeba prezentovat více a někdy méně složitý konceptuální rámec), na straně druhé má i velkou výhodu v tom, že propojuje často dosti vzdálené světy výzkumu, výuky a praxe (tedy, že různí aktéři vzdělávací politiky – výzkumníci, politici, úředníci či

učitelé – pracují a přemýšlejí na pozadí stejného rámce).

Podmínka **komplexnosti** znamená, že žádný prvek v rámci daného tématu není z konceptuálního rámce vynechán. Například Scheerensův rámec⁴ (Scheerens 1990) zahrnující „pouze“ vstupy, procesy, výstupy a kontext byl vytvořen pro analýzu efektivnosti jednotlivých škol. Jeho klíčovou otázkou bylo, jak měřit výstupy škol (tj. znalosti, vědomosti, postoje žáků), nikoli společenské a ekonomické důsledky těchto výstupů (tj. vzdělávací efekty). Tyto efekty (například míra nezaměstnanosti) se ovšem jeví pro porovnání úspěšnosti vzdělávací politiky jako velmi důležité. Podmínka komplexnosti ovšem také znamená, že každý výjimečně relevantní prvek je zahrnut samostatně a odlišen od ostatních.

Podmínka komplexnosti ovšem musí být vyvážena principem **úspornosti**. Ten říká, že pro každý daný jev bychom měli volit nejjednodušší možné vysvětlení. Zkušenosti jednoznačně ukazují, že konceptuální rámec nemůže být příliš složitý, jinak se ztrácí jeho hlavní smysl. Pokud totiž obsahuje příliš mnoho prvků a vazeb, stává se komplikovaným pro pochopení a udržení v procedurální paměti. V této souvislosti stojí za připomenutí klasický poznatek z kognitivní vědy o tom, že v krátkodobé paměti můžeme udržet jen asi sedm prvků, tzv. integrovaných jednotek informace – *chunks* (Miller 1956). Příliš mnoho prvků a vazeb (zvláště zpětnovazebních) vede k velké nečitelnosti diagramu, a tedy ke snížení sdělnosti. Proto je začlenění všech prvků do konceptuálního rámce potřeba přesvědčivě zdůvodnit.

Nalézt optimální poměr mezi komplexností a úsporností není většinou vůbec jednoduché a je potřeba volit podle účelu a toho, které skupině je daný KR určen. Zkušenosti ovšem ukazují, že na počátku je zpravidla lepší dávat přednost jednodušším KR a v případě potřeby je domýšlet, doplňovat a opravovat, než přemýšlení vlastní i ostatních zahltit studiem příliš podrobných konceptuálních rámců. KR musejí být dostatečně volné též proto, aby nevedly k rigidnímu uvažování, kde přílišná specifikace zabráňuje tvořivému myšlení. Když se vrátíme k metafoře „intelektuálního nástroje“, můžeme říci, že s dobrým nástrojem se dá pracovat nejen efektivně (tj. rychle dospět k žádoucímu cíli), ale také, že jsou dostatečně flexibilní („víceúčelové“), tj. že je můžeme *rychle* použít k různým cílům. Naopak nástroje, které slouží pouze k jednomu účelu a pro jejichž použití je třeba dlouhého zaškolení, nebývají zpravidla tak užitečné⁵.

Podmínka **dynamičnosti** říká, že KR by měl být schopen podněcovat uvažování o procesech, které v daném systému probíhají. Jinými slovy řečeno, pouhou klasifikací základních prvků vzdělávací politiky (tj. prvky „poskládané vedle sebe“) nelze považovat za dostatečnou. V této souvislosti je vhodné říci, že ve společenských vědách lze pozorovat odklon od *kauzálního* vysvětlování společenských jevů směrem k hledání *mechanismů*, kterými lze určité společenské jevy vysvětlit. Mechanismus je „*konstelace entit a aktivit, které jsou mezi sebou navzájem svázány takovým způsobem, že pravidelně vedou k určitému typu výstupu*“ (Hedström 2005, s. 11). KR by tedy, podle mého názoru, měl usnadnit uvažování o mechanismech, které vedou

4 Pro přesnost uvedme, že Scheerens o svém přístupu hovoří jako o „modelu“.

5 Pochopitelně některé velmi komplexní rámce či modely, sloužící k vysvětlení nějakého specifického jevu, mohou být velmi užitečné, přestože jejich pochopení může vyžadovat i dlouhodobé studium.

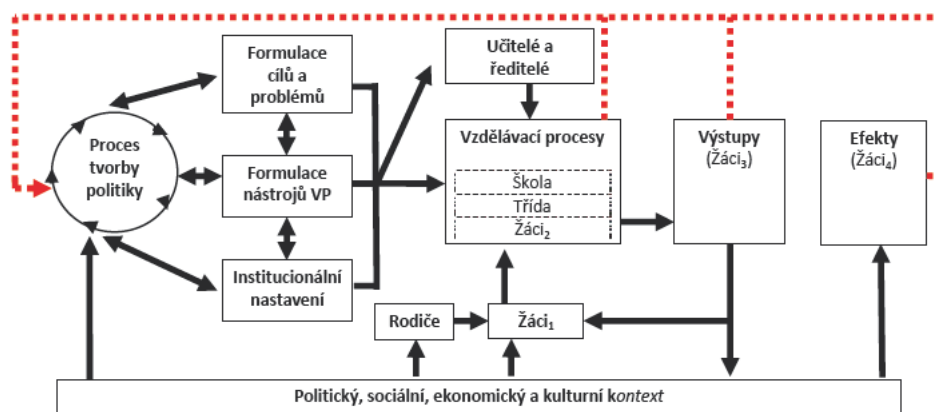
k jevům, které budeme chtít vysvětlit prostřednictvím nějaké teorie. Sociální svět přitom ale nelze přirovnávat ke stroji, kde jednotlivé součástky na sebe navazují a vykonávají přesně to, co se očekává podle jejich pozice v daném systému. Sociální svět je vytvářen lidmi, kteří svět – a svoje místo v něm – různým způsobem interpretují a kteří zastávají různé cíle. Jinými slovy řečeno, KR by měl též zachycovat hlavní aktéry a jejich vývoj v čase.

3 ZÁKLADNÍ PRVKY A VAZBY KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE

V oblasti vzdělávání se lze setkat se dvěma typy konceptuálních rámců. Zatímco první typ je založen na sociologickém přístupu, druhý vychází z ekonomie (Rumberger; Palardy 2004). Sociologický přístup (např. Barr; Dreeben 1983, Willms 1992) spočívá v členění edukačního procesu do několika úrovní, kde procesy na jedné úrovni (např. žáka) ovlivňují procesy na úrovni jiné (např. třídy). Ekonomický přístup je založen na produkční funkci a odlišuje vstupy, procesy a výstupy (např. Hanushek 1986, Levin 1994). Stejně jako i někteří další autoři (např. Rumberger; Palardy 2000) v této stati tyto dva přístupy kombinují a navíc je doplňují ještě o přístupy z veřejné politiky, týkající se tvorby vzdělávací politiky.

Konceptuální rámec navržený v této stati je zachycen na obrázku 1. Lze rozlišit šest oblastí tohoto rámce: 1) tvorbu vzdělávací politiky, 2) vstupy, 3) procesy, 4) výstupy, 5) efekty, 6) kontext. Tyto oblasti nyní stručně rozeberu. V další části se pak podrobněji zaměřím na oblast vzdělávací politiky, protože ta je, na rozdíl od ostatních, v literatuře nejméně propracována“.

Obrázek 1. Konceptuální rámec pro analýzu vlivu vzdělávací politiky



Pramen: Autor

V centru konceptuálního rámce jsou **vzdělávací procesy** probíhající v rámci vzdělávací soustavy dané země⁶. Jednoduše řečeno, jde o to, „co se ve školách skutečně odehrává“. Vzdělávací procesy zahrnují jak tzv. edukační procesy (vzdělávání a výchovu, viz Průcha 1997, s. 60), tak další procesy na úrovni žáka, třídy a školy, včetně procesu řízení školy, komunikace mezi žáky, rodiči a učiteli atd. Vzdělávací procesy lze analyzovat na několika různých úrovních. Ačkoli subjektem edukace je konkrétní jednotlivec (žák), edukace většinou probíhá v širším kontextu sociální skupiny, nejčastěji školní třídy. Třídy jsou pak součástí škol či jiných vzdělávacích institucí.

Na úrovni žáka jde především o jeho vrozené schopnosti, různé učební strategie a ekonomické, kulturní a sociální zázemí rodiny. Těmito aspekty se rozsáhle zabývá zejména pedagogika a sociologie vzdělávání. Klíčovými sledovanými faktory jsou zejména vzdělání rodičů a jejich socioekonomický status. Druhou úrovní jsou procesy ve třídě. Zde jde především o způsob výuky, jako je hromadné (frontální) versus skupinové vyučování, způsob používání učebních materiálů, zadávání domácích prací atd. Patří sem ale také velikost třídy a klima ve výuce. Tyto faktory jsou důkladně zkoumány zejména pedagogikou. Třetí úrovní je škola. Zde jde o takové faktory, jako jsou velikost školy, míra autonomie učitelů ve výuce, způsoby odměňování a motivace učitelů, koordinace při vytváření kurikula atd. Touto úrovní se zabývá zejména výzkum tzv. školní efektivity.

Vzdělávací procesy, tedy to, co ve školách odehrává, je přímo ovlivněno třemi typy „vstupů“: 1) žáky samotnými, 2) učiteli a řediteli, 3) nastavením vzdělávací politiky. Vliv žáků na vzdělávací procesy je dobře znám. Kompetence, znalosti a charakteristiky žáka zásadně ovlivňují jeho vztah ke vzdělávání i jeho schopnost učit se. Je třeba přitom mít na paměti, že žák nevstupuje do vzdělávání jako „nepopsaný list“, ale přináší si zkušenosti a postoje, které získal zejména v rodině a předchozím vzdělávání.⁷ Proto žáka „na vstupu“ označují indexem 1, ve vzdělávací instituci indexem 2, na výstupu indexem 3 a indexem 4, pokud jde o efekty vzdělávání. Zvláště na počátku vzdělávání jsou vlastnosti a dovednosti žáka silně ovlivněny jeho rodinným zázemím. Zatímco vrozené kognitivní charakteristiky žáků a jejich rodičů jsou v čase neměnné, ostatní charakteristiky se mohou výrazně proměňovat s tím, jak se proměňuje kontext, ve kterém se žáci nacházejí. Ačkoli se na to v debatách o vzdělávací politice velmi často zapomíná, dnešní žáci a studenti (ale i jejich rodiče) se v mnoha ohledech zásadně liší od žáků a rodičů před dvaceti lety. Jde zejména o jejich postoje, motivace, aspirace, osobnostní charakteristiky, trávení volného času atd. (viz rozsáhlou literaturu o dětství a adolescenci v historickém a geografickém kontextu, např. Mortimer; Larson 2002).

Druhým typem „vstupů“ jsou **učitelé a ředitelé**. Empirické výzkumy jednoznačně dokladují zásadní vliv učitelů na vzdělávací výsledky. Barber a Mourshed (2007, s. 12) například dospěli k závěru, že žáci vzdělávaní vysoce efektivními učiteli dělají

6 Vzdělávací soustavou se rozumí systém škol, školských zařízení a podpůrných struktur, které poskytují vzdělávání.

7 Mnoho problémů identifikovaných ve vyšším sekundárním a terciárním vzdělávání má bezpochyby své kořeny již ve vzdělávání předškolním a primárním.

pokroky třikrát rychleji než žáci učitelů neefektivních. K učitelům je potřeba přiřadit ještě **ředitele škol**⁸. Také zde empirický výzkum jednoznačně dokazuje významný vliv ředitelů na efektivitu školy a vzdělávací výsledky, i když mechanismus jejich vlivu je zatím stále předmětem rozsáhlých debat (Hallinger; Heck 1996). Konečně třetím typem „vstupů“ je **nastavení vzdělávací politiky**, kterému se budeme věnovat v další části samostatně.

Vzdělávací procesy, které ve škole probíhají, nelze zaměňovat s **výstupy**, které vzdělávací systém „produkuje“. Tím se rozumí znalosti, dovednosti, postoje studentů, ale také sociální sítě studentů atd.⁹. Součástí výstupů vzdělávacích soustav jsou vzdělávací výsledky. Vzdělávací výsledky (též výsledky edukace) jsou charakteristiky *bezprostředních* změn, v podobě osvojení znalostí, dovedností a postojů. Lze je zjišťovat a měřit již v době, kdy vznikají. V souladu s vícestupňovým modelem mohou být vzdělávací výstupy zjišťovány na úrovni žáka, třídy, školy nebo celého systému.

Výstupy vzdělávací soustavy jsou trvale konfrontovány s vnějším společenským kontextem, zejména s ekonomickým vývojem, trhem práce, demografickými trendy atd. Výsledkem interakce vzdělávacích výstupů s kontextem jsou **vzdělávací efekty**¹⁰. Vzdělávání vede k určitým společenským a ekonomickým důsledkům pro jednotlivce i celou společnost, ať již očekávaným, či neočekávaným, chtěným, či nechtěným. Zatímco výstupy jsou bezprostřední výsledky vzdělávací soustavy (např. znalosti žáků měřené v testech), efekty jsou reálné projevy těchto výstupů v konfrontaci s realitou (např. míra nezaměstnanosti, HDP, počet a závažnost trestných činů atd.). Efekty jsou dlouhodobé účinky vzdělávání, které jsou zásadním způsobem podmíněny také kontextem vzdělávání.

Širší **společenský, ekonomický a kulturní kontext** má ovšem vliv nejen na vzdělávací efekty, ale na všechny ostatní prvky rámce¹¹. Pro ilustraci si uvedme alespoň ty nejdůležitější faktory kontextu (v závorce uvádíme příklad toho, jakým způsobem mohou ovlivnit chod vzdělávací soustavy):

- zvyšování kvalifikační náročnosti a složitosti práce, úbytek nekvalifikovaných pracovních příležitostí → zvýšená poptávka po terciárním vzdělání;
- demografický vývoj (stárnutí populace, úbytek celkového počtu žáků → snížený počet žáků ve školách);
- technologický rozvoj a zavádění nových technologií (→ vybavení škol moderními informačními a komunikačními technologiemi);
- vývoj kultury a společenských norem a hodnot (sekularizace, individualismus → preference oborů, které lze rychle ekonomicky zhodnotit);
- změny rodiny (vysoká rozvodovost → tlak na to, aby škola přebírala některé funkce rodiny, tlak na rozšiřování předškolního vzdělávání).

8 Ti by si možná zasloužili být samostatným prvkem v konceptuálním rámci. Důvod, proč tak nečiním, je čistě pragmatický a spočívá ve snaze o větší přehlednost KR.

9 Někdy se také hovoří o tzv. produktech vzdělávacího systému.

10 Někdy se hovoří o „dopadech“ či „účincích“.

11 Samotný kontext bychom také mohli rozčlenit na několik úrovní, podle toho, ve které se jedinec či škola nachází: 1) bezprostřední geografický kontext, 2) město, komunita či region, 3) stát, 4) nadnárodní kontext. Z důvodu přehlednosti shrnuji v konceptuálním rámci vše do jednoho pole.

Každý kontextuální faktor má ovšem různý vliv na jednotlivé prvky KR. Například politické faktory (jako jsou výsledky voleb a politické ideologie vládnoucích stran) ovlivňují zásadním způsobem procesy tvorby politiky a výstupy vzdělávací politiky, v demokratických společnostech však nikoli samotné vzdělávací procesy. Oproti tomu technologické změny zpravidla nemají zásadní vliv na proces tvorby politiky, ale mohou velmi ovlivňovat vzdělávací procesy.

Ve schématu jsou naznačeny také základní vazby mezi skladebnými prvky. Ačkoli konceptuální rámec *není* kauzálním modelem, základní posloupnost jednotlivých prvků je zleva doprava. Zcela vlevo je umístěn proces tvorby politiky, z kterého vyplývá nastavení vzdělávací politiky. To spolu s charakteristikami žáků, učitelů a rodičů ovlivňuje vzdělávací procesy. Výstupem vzdělávacích procesů jsou zejména schopnosti a dovednosti žáků. Efekty pak vznikají na základě interakce výstupů kontextem (zejména ekonomickým). Informace o edukačních procesech, výstupech a efektech ovlivňují v podobě zpětné vazby proces tvorby vzdělávací politiky.

Je potřeba znovu upozornit, že realita je ještě mnohem složitější a plná zpětných vazeb. Jde skutečně pouze o základní schéma a vazby. Vazeb by mohlo být mnohem více. Navíc bychom je většinou měli označit jako obousměrné. Zde je tedy na místě znovu připomenout, že základním cílem konceptuálního rámce *není* detailní a empiricky věrný popis reality, ale vytvoření obecné „mapy“, na které mohou být detailní popisy těchto jednotlivých částí dále budovány.

4 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA

O tom, co to je „vzdělávací politika“, neexistuje shoda a zřídka kdy je tento složitý a mnohoznačný pojem přesněji vymezen (Ball 2000, s. 1831). Vzdělávací politikou můžeme rozumět „jak text, tak jednání, slova i činy, politikou je jak to, co je schváleno, tak to, co je zamýšleno“ (Ball 1994, s. 10, citováno v Taylor et al. 1997, s. 25). Diskuse o tom, co je vzdělávací politika (*education policy*), jsou analogické diskusím o tom, co je *policy* (veřejná politika). Na tomto místě nebudeme rozebírat rozsáhlou diskusi o tom, jak co nejpřesněji definovat vzdělávací politiku¹². Pro účely tvorby KR se ovšem jeví jako užitečné rozlišit mezi: 1) procesem tvorby vzdělávací politiky (*education policy-making*), 2) výstupy z tohoto procesu (*education policy outputs*) (srovnej Birkland 2001, s. 151-152). Proces tvorby vzdělávací politiky probíhá neustále, a to na různých úrovních a v různých tzv. arénách (např. v parlamentu, ve vládě, na ministerstvech, v administrativě atd.). Existuje mnoho různých navzájem si konkurujících teorií a modelů procesu tvorby politiky, z nichž mnohé lze aplikovat i na vzdělávací politiku (viz např. Sabatier 2006). Neexistuje shoda v tom, který model lépe popisuje a vysvětluje proces tvorby politiky. Různé teorie zachycují a zdůrazňují různé dimenze – např. vyjednávání aktérů, institucionální nastavení procesu tvorby anebo širší socioekonomický kontext. Věc se dále komplikuje tím, že v každé zemi je adekvátní trochu jiná teorie. Existuje ovšem víceméně shoda v tom, že ač-

¹² Pro zahraničí diskusí o vymezení *policy* viz například (Hill 2005, Hogwood; Gunn 1984). Pro vymezení tohoto pojmu v českém kontextu (a problémy spojené s jeho překladem) viz Veselý (2007b).

koli proces tvorby není lineární, zpravidla se skládá z několika fází, které lze analyticky odlišit. Jde o identifikaci problému, nastolování agendy, formulaci politiky, implementaci a evaluaci politiky. Proces tvorby je tak v KR schematicky zachycen v podobě kruhu s pěti šipkami.

Zatímco samotný proces tvorby politiky je empiricky obtížně sledovatelný (a následně i hůře porovnatelný mezi různými zeměmi), každý proces politiky má své *výstupy*, které lze snáze podrobit empirické analýze. Jde například o přijaté zákony a rozhodnutí, poskytnuté finanční zdroje, schválené strategické dokumenty, stanovení odpovědností různých aktérů atd.¹³ Můžeme rozlišit tři základní typy výstupu procesu tvorby vzdělávací politiky: a) stanovení cílů a problémů, b) nastavení nástrojů, c) nastavení a rozdělení rolí aktérů v tvorbě a implementaci politiky.¹⁴ Tuto jednoduše zapamatovatelnou a srozumitelnou typologii můžeme, s jistým zjednodušením, aplikovat i na vysvětlení výsledků různých vzdělávacích politik. Jednoduše řečeno, vzdělávací politika může být neúspěšná ze tří možných důvodů: 1) zaměřuje se na dosažení cílů a řešení problémů, které nejsou z hlediska potřeb společnosti a žáků/studentů relevantní, 2) volí pro naplnění stanovených cílů/řešení problémů nevhodné nástroje, 3) nastavuje neefektivní institucionální uspořádání a nevhodně nastavuje kompetence a odpovědnosti těch, kteří mají politiku implementovat.

První důvod se týká obsahu vzdělávací politiky (*co a proč* je danou politikou sledováno). Druhý důvod se týká toho, *jak* (jakými prostředky) jsou dané cíle naplňovány. Třetí důvod se týká toho, *kdo* je naplňuje a za jakých podmínek. Tyto tři důvody jsou analogické k hlavním fázím tvorby politiky. První důvod se týká definice problémů a nastolování agendy politiky. Druhý důvod se týká formulace politiky a výběru nejlepšího řešení. Třetí důvod se týká způsobu implementace navržené politiky. Nejde přitom o tyto tři aspekty izolovaně, ale o jejich vzájemný vztah, tedy o to, zda formulovaným cílům odpovídají zvolené nástroje a institucionální uspořádání. Jde tedy o *konzistenci* těchto tří obecných prvků. Nastavení vzdělávací politiky (tj. konzistence cílů a nástrojů, institucionální nastavení atd.) je dáno způsobem, kterým je politika vytvářena (procesem tvorby). Záleží tedy například na tom, kteří aktéři se na tvorbě politiky podílejí a jak, jakým způsobem se dochází ke konsenzu atd. Všechny tři prvky, a jejich součásti, jsou přehledně shrnuty v tabulce 1.

13 V závislosti na účelu zkoumání můžeme výstupy tvorby politiky limitovat pouze na ty, které jsou oficiálně schváleny určitou státní autoritou (např. parlamentem, vládou, ministerstvem atd.), nebo můžeme zahrnout i ty, které jsou neoficiálním vyjádřením určité politiky.

14 Při formulaci těchto tří typů jsem se inspiroval prací L. Pala (2006). Podle Pala má každá politika (policy) vždy tři komponenty: problémy, cíle a nástroje. Pod nástroje přitom zahrnuje i způsob řízení a institucionální nastavení implementace. Mé členění v podstatě vychází z jeho. Jeví se mi ovšem jako vhodnější: 1) spojit problémy a cíle pod jednu kategorii (neboť součástí vymezení problému je i vymezení žádoucího stavu, tedy cílů), 2) oddělit nástroje a institucionální nastavení, protože institucionální nastavení má, na rozdíl od nástrojů, podstatně trvalejší podobu a je zpravidla obecnější povahy.

Tab. 1: Základní typy výstupů procesu tvorby vzdělávací politiky

Základní typ	Subtypy	Příklady
Problémy a cíle (co a proč)	Formulace cílů	Konzistence formulace cílů Relevance formulace cílů ve vztahu k realitě
	Formulace problémů	Konzistence formulace problémů Relevance formulace problémů ve vztahu k realitě
Nástroje (jak)	Regulační nástroje	Zákony, vyhlášky a další právní normy Rozhodnutí Kvazi-legislativa
	Finanční a materiální nástroje (podrobně viz tabulka 2)	Finanční příspěvky Granty Učební pomůcky Daně Poplatky Vouchers
	Informační, přesvědčovací a edukační nástroje	Informační kampaně Žebříčky školy (<i>ranking</i>) Školení a semináře Strategické a koncepční dokumenty
	Monitoring a evaluace	Testování
	Kurikulum	Standardizace
Institucionální nastavení (kdo a kde)	Organizační uspořádání vzdělávací soustavy	Míra stratifikace, standardizace a oborové specifčnosti
	Způsob řízení vzdělávací soustavy a stanovení odpovědností a pravomocí	Míra decentralizace a centralizace Autonomie učitelů

Pramen: Autor

5 FORMULACE CÍLŮ A PROBLÉMŮ

Prvním typem výstupů vzdělávací politiky, tedy prvním možným způsobem, jak vzdělávací politika ovlivňuje vzdělávací procesy a výstupy, je formulace cílů a problémů. Cíle můžeme definovat jako „*stavy budoucnosti, o jejichž dosažení organizace nebo jednotlivec usiluje*“ (Goals... 2009, s. 348). Fill (2005, s. 361-362) shrnul význam cílů takto: 1) poskytují směr a zaměřené jednání, 2) poskytují měřítko pro konzistentní rozhodování, 3) určují časový horizont, ve kterém se má určitá aktivita dokončit, 4) díky nim jsou předávány hodnoty a rozsah aktivit všem zúčastněným, 5) poskytují měřítko pro posouzení a vyhodnocení míry úspěchu určité aktivity.

Cíle mohou být formulovány na různé úrovni obecnosti a je možné je hierarchicky uspořádat. V angličtině se používá minimálně dvou pojmů: *goals* a *objectives*. **Goals** jsou širší, abstraktnější a obecněji formulované cíle než **objectives**.¹⁵ Podle některých autorů (Schiefer; Döbel 2001) nelze tyto obecné cíle (*goals*) nikdy zcela naplnit (ani empiricky přímo „testovat“), ale pouze se jim přiblížit. Obecné cíle představují široce formulovaná prohlášení o tom, čeho bychom si přáli z dlouhodobého hlediska dosáhnout. Obecné cíle jsou zpravidla rozpracovány do cílů konkrétnějších a měřitelných (*objectives*). Specifické cíle (*objectives*) jsou již úžeji zaměřená a konkrétněji formulovaná prohlášení o žádoucích konečných stavech, obvykle včetně uvedení časové dimenze a specifikované cílové populace (Patron; Sawicki 1993, s. 187).

Státy se zpravidla neliší v obecném vymezení vzdělávacích cílů. Všechny se zpravidla snaží nějakým způsobem zkombinovat čtyři základní cíle: kvalitu, efektivnost, efektivitu a spravedlnost. Nicméně důraz na tyto obecné cíle se napříč státy velmi liší, a liší se pochopitelně i v čase. Státy se ovšem liší také v přesnosti, konzistenci a stabilitě vyjádřených vzdělávacích cílů. Lze přitom předpokládat, že pro vzdělávací procesy jsou právě tyto vlastnosti velmi důležité, protože poskytují jasnou orientaci a stabilitu pro práci. Vliv formulace vzdělávacích cílů na vzdělávací výsledky na úrovni vzdělávací politiky doposud nebyl, pokud je mi známo, empiricky ověřen. Zacílení vzdělávací politiky je ovšem často považováno za jeden z faktorů, který může vysvětlit část variance vzdělávacích výsledků. Například Bishop (2010) argumentuje, že zatímco v zemích jako je Nizozemsko či Francie je základním, a v podstatě jediným, cílem středních škol dosahovat výborných akademických výsledků, od škol v USA se očekává, že budou podporovat rozvoj sebeúcty žáků, poskytovat poradenství, dohlížet nad mimoškolními aktivitami a zdravotními službami, přispívat k rozvoji komunity atd. Tato „multifunkčnost“ amerických škol se pak projevuje tím, že v USA je potřeba na dosažení těchto cílů zaměstnávat mnoho dalšího nepedagogického personálu. Tyto finanční zdroje pak chybí na platech učitelů a školy si nemohou dovolit zaplatit skutečně výborné učitele v jednotlivých předmětech. Úvahy o cílech ale vedou také k dalšímu důležitému závěru – říkat, že nejlepší vzdělávací systémy jsou ty, které dosahují nejlepších výsledků v mezinárodních výzkumech jako je PISA, je přinejmenším nepřesné. Tyto výzkumy totiž měří pouze naplnění jednoho cíle, kladeného na vzdělávací instituce, byť velmi důležitého.

Kromě formulace cílů je výstupem tvorby vzdělávací politiky také **formulace problémů**, které se mají řešit. Problém můžeme chápat jako „*nepřijatelný rozpor mezi normativním ideálem či aspirací na jedné straně a současným nebo budoucím stavem na straně druhé*“ (Hoppe 2002, s. 308). Z toho vyplývá, že problém má jak objektivní, tak subjektivní stránku a je složen ze tří prvků: 1) etického standardu (tj. cílů a hodnot), 2) současného či budoucího stavu, 3) myšlenkové konstrukce propojující standard se situací a chápající jej jako rozpor, který je třeba překonat¹⁶.

15 Někdy se ještě přidává pojem „*aims*“, který leží, pokud jde o míru obecnosti, mezi „*goals*“ a „*objectives*“, nebo je považován za pojem nejobecnější. Termín „*goals*“ je možné překládat jako „obecné cíle“ a „*objectives*“ jako „specifické cíle“, „dílčí cíle“ nebo „podcíle“.

16 Podrobněji o vymezení problému viz Veselý (2009).

Formulace cílů a problémů je vždy spojena s vyjádřením hodnot, a proto nemůže jít o objektivní proces. Jak cíle, tak problémy jsou myšlenkové konstrukce, nikoli objektivně daná „externí realita“. To ovšem neznamená, že nelze říci, že některé cíle a problémy jsou formulovány lépe, či hůře než jiné. Jde například o to, do jaké míry jsou v souladu s tzv. problémovými situacemi, které lidé prožívají, a také do jaké míry jsou problémy a cíle konzistentně a srozumitelně vyjádřeny. Jak například bylo zjištěno v analýze implementace zásadního strategického dokumentu České republiky (Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy), implementovány byly především ty cíle, které byly jasně a konkrétně formulovány, zatímco ty cíle, které byly formulovány spíše obecně nebo nejasně, realizovány nebyly (Straková et al. 2009a).

6 NÁSTROJE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Typologie nástrojů

Formulaci cílů a problémů vzdělávací politiky je potřeba odlišit od nástrojů jejich dosahování/řešení. **Nástroje vzdělávací politiky**¹⁷ můžeme definovat jako „*sadu technik, pomocí kterých státní autority vykonávají svoji moc ve snaze získat podporu a zrealizovat sociální změnu, nebo jí zabránit*“ (Vedung 1998, s. 21). Jinak řečeno, nástroje jsou prostředky, kterými může politická reprezentace a veřejná správa ovlivňovat procesy probíhající uvnitř vzdělávací soustavy, a zprostředkovaně tak i vzdělávací výstupy. Prostřednictvím těchto nástrojů se stát, respektive jeho instituce odpovědné za vzdělávací politiku (zpravidla ministerstvo školství), snaží dosáhnout stanovených cílů, většinou prostřednictvím ovlivnění jednání zúčastněných aktérů, tedy žáků, učitelů, ředitelů a případně dalších aktérů podílejících se na edukačních procesech. Jednoduše řečeno, nástroje zpravidla „*podněcují lidi k vykonávání určitých věcí, nebo naopak k zastavení dělání jiných věcí*“ (Pal 2006, s. 144).

V literatuře z oblasti veřejné politiky lze najít velké množství typologií nástrojů (např. Hood 1983, Hewlett; Ramesh 2003, Linder; Peters 1989, 1992, 1998, Salomon; Elliott 2002, pro přehled různých typologií viz Hood 2007). Každá typologie je přitom založena na trochu jiném klasifikačním principu, a jednotlivé typologie tak nejsou vzájemně porovnatelné. Některé typologie (např. Hood 1984) jsou založeny na zdrojích, které má stát (vláda) k dispozici pro naplňování svých cílů (jako jsou autorita při prosazování vynutitelných regulací, finanční zdroje a informační zdroje). Jiné typologie (např. Hewlett; Ramesh 2003) jsou založeny na míře státní intervence (na jedné straně kontinua jsou tržní nástroje, na straně druhé pak přímá státní regulace nebo zestátnění). Jiní autoři pak zakládají svoji typologii nástrojů na základě „*podmínek, při kterých tyto nástroje nejspíše vedou k zamýšleným důsledkům*“ (McDonnell; Elmore 1987, s.133). Mnozí autoři (např. Salomon; Elliot 2002, Pal 2006) pak tyto různé dimenze kombinují.

17 V angličtině se synonymicky používá termínů „*policy tools*“ nebo „*policy instruments*“.

Obecné typologie nástrojů užívaných ve veřejné politice jsou některými autory aplikovány na jednotlivé oblasti veřejné politiky (jako je vzdělávání, zdravotnictví, životní prostředí atd.). Ukazuje se totiž, že jednotlivé oblasti mají svá specifika – co je typické pro jednu oblast, nemusí platit v oblasti jiné. V teorii vzdělávací politiky je asi nejčastěji užívána typologie nástrojů McDonellové a Elmora (McDonnell; Elmore 1987, McDonnell 1994). Ti odlišili pět základních typů nástrojů: příkazy (*mandate*), stimuly (*inducement*), investiční nástroje (*capacity building*), systémovou změnu (*system change*) a napomínající či přesvědčující politiku (*hortatory policy or persuasion*). Nástroje vzdělávací politiky lze ovšem klasifikovat i jiným způsobem. Hannaway a Woodroffe (2003) například navrhli klasifikaci na nástroje, které se snaží řešit selhání trhu, a nástroje, které se snaží řešit selhání státu.

Je zřejmé, že diskuse o typologiích nástrojů ve veřejné politice obecně a vzdělávací politice konkrétně bude dále pokračovat. Vhodnost různých klasifikací se může lišit podle cíle, který je sledován. Pro účely zde navrženého KR formulují vlastní klasifikaci nástrojů, založenou zejména na kritériu zdrojů (prostředků), které má stát k dispozici pro naplňování cílů a řešení problémů. Tři základní typy nástrojů můžeme zjednodušeně pojmenovat jako regulační, finanční a informační nástroje. V praxi ovšem často dochází ke kombinaci těchto nástrojů. Hood (2007, s. 129) v této souvislosti hovoří o „komplexních hybridech“, tj. nástrojích, které je obtížné dekomponovat do základních typů nástrojů. Tyto nástroje bychom mohli označit jako kombinované nástroje. V oblasti vzdělávací politiky sem spadají dva velké typy nástrojů: evaluace a monitoring a kurikulum. Ty jsou sice vždy nějakou kombinací finančních, informačních a regulačních nástrojů, ale během času se ustavily jako víceméně svébytné typy nástrojů a jejich rozčlenění do jednotlivých typů by mohlo být pro přemýšlení zavádějící. Například kurikulum obsahuje zpravidla jak prvky regulační (např. je stanoveno pomocí určité legislativní normy), tak prvky informační a edukační (např. navržení možných edukačních prostředků). Jednotlivé typy a subtypy nástrojů nyní stručně popíši. Nejde mi přitom o podrobný rozbor těchto nástrojů, ale pouze o jejich základní vymezení, aby každý čtenář získal základní porozumění odlišnostem různých typů a důsledkům těchto odlišností pro uvažování v rámci celého konceptuálního rámce.

Regulační nástroje

První typ nástrojů můžeme označit jako **regulační nástroje**. Tento typ je založen na klíčovém zdroji, který má každý fungující stát k dispozici (a na který má monopol), tedy na jeho legitimitě vytvářet pravidla a normy (zejména zákazy a povolení) a vynucovat si dodržení těchto pravidel. Tento typ se od ostatních odlišuje tím, že jeho plnění je vymahatelné prostřednictvím státní autority. Při porušení následuje nějaká forma trestu: „*Regulační nástroje jsou užívány k definování norem, akceptovatelného jednání, nebo k omezení určitých aktivit v dané společnosti. Zákony, podpůrné hrozbou sankcí, představují „hůl“ v nařizování nebo zabraňování určitých typů lidského jednání*“ (Lemaire 1998, s. 59).

Stát má k dispozici několik typů regulačních nástrojů, z nichž všechny se nějakým

způsobem týkají práva a jeho vymáhání. Jde zejména o tyto (Keyes 1996, Pal 2005, upraveno): 1) zákony, vyhlášky a další právní normy, 2) rozhodnutí, 3) kvazi-legislativa. První subtyp regulačních nástrojů – **zákony a další právní normy** – odlišuje od dalších jeho obecnost (týká se velkého počtu lidí) a jeho vymahatelnost. Rozhodnutí jsou aplikací a výkonem práva, nikoli jeho tvorbou. Ačkoli aplikace práva je většinou svěřena soudům, i výkonné orgány (jako ministerstvo školství) mají zpravidla přesně stanovené rozhodovací pravomoci (typicky například rozhodování o tom, zda daná škola bude zahrnuta do vzdělávací soustavy, či nikoli). Specifickým příkladem je tzv. **kvazi-legislativa**. Jde o „široké spektrum pravidel, jejichž jediným společným jmenovatelem je to, že je nejde přímo vynucovat prostřednictvím trestně-právního nebo správního řízení“ (Ganz 1987, s. 1; cit. podle Pal 2005, 155). Může jít o velmi různorodé dokumenty: metodické pokyny (*guidelines*), kodexy správné praxe (*codes of practice*), věstníky a oběžníky (*circulars*), etické kodexy atd. Kvazi-legislativa je populární zejména z důvodu jejich flexibility a nízké míry formálnosti (Baldwin 1995, s. 4.; cit. podle Pal 2005, s. 155). Důvodem pro zařazení kvazi-legislativy mezi regulační nástroje je fakt, že hranice mezi legislativou a kvazi-legislativou se někdy stírají. Například ministerské metodické pokyny, ačkoli nejsou obecně závaznými právními předpisy, jsou závazné pro zaměstnance daného resortu (pokud nejsou s obecně závaznými právními předpisy v rozporu). Zároveň vytvářejí tzv. správní praxi, od které se správní orgán nemůže v jednotlivém případě odchýlit, neboť takový jeho postup by byl libovůlí, která je v právním státě nepřijatelná (Kadečka; Rigel 2009). Některá kvazi-legislativa má tedy de facto přímý regulační účinek.

Ačkoli legislativa je základem většiny dalších nástrojů, její využití jako mechanismu přímého ovlivnění jednání jednotlivců a organizací je ve vzdělávací politice menší než v některých jiných politikách (např. environmentální či dopravní). Je tomu tak zejména proto, že vzdělávání má nerutinní a neopakující se povahu (Rowan; Raudenbush; Cheong 1993). Vzdělávací procesy prostě nelze jednoduše „nadiktovat“. Odborníci i politici jsou si toho vědomi a stále více hledají možnosti dalších nástrojů (Hannaway; Woodroffe 2003, s. 4).

Finanční a hmotné nástroje

Druhým obecným typem nástrojů jsou **finanční a hmotné nástroje**. Těmi mám na mysli transfer finančních prostředků a materiálních zdrojů (jako jsou například počítače, výukové pomůcky atd.) mezi státem na jedné straně a vzdělávacími institucemi a žáky a rodiči na straně druhé. Vlastní typologii finančních a hmotných nástrojů uvádím v tabulce 2.¹⁸ V návaznosti na Pala (2005, s. 145) můžeme přitom

18 Přes značné úsilí se mi nepodařilo v literatuře nalézt dostatečně komplexní, ale zároveň srozumitelnou a detailní klasifikaci finančních nástrojů v oblasti vzdělávání. Například typologie McDonellové a Elmorea (1987) je značně obecná. I typologie zde nabízená je pochopitelně jistým zjednodušením. V praxi je financování vzdělávacích institucí zpravidla vícestupňovým procesem, ve kterém transfer probíhá. Většina vzdělávacích systémů je do značné míry decentralizována a prostředky školám jsou poskytovány prostřednictvím dalších regionálních samosprávných institucí. Odlišit tak lze přitom zejména mechanismus financování (*funding mechanism*), tj. transfer zdrojů od centrální státní instituce, a propáčení poskytovatele vzdělávacích služeb (*provider*

odlišit **pozitivní finanční nástroje** (jako jsou granty, příspěvky a půjčky od státu směrem ke vzdělávacím institucím a rodičům a žákům) a **negativní nástroje** (jako jsou daně, poplatky, pokuty). U transferu od státu ke školám a rodičům a žákům lze přitom rozlišit ještě další dva typy nástrojů, které McDonnellová a Elmore (1987) nazývají *inducement* a *capacity building*, což bychom mohli volně do češtiny, a ve shodě s významem používaným autory, přeložit jako produkční nástroje a investiční nástroje.

Smyslem **produkčních nástrojů** je kompenzovat náklady spojené s realizací vzdělávacích procesů, tedy zejména platy učitelů a dalších pedagogických pracovníků, výdaje na předepsané vzdělávací pomůcky, nájmy a energie atd. Produkční finanční a materiální prostředky jsou zpravidla poskytovány na základě předem stanovených podmínek a vztaženy k nějakému výstupu (např. počtu vzdělávajících se žáků). V současné době se při alokaci zdrojů vzdělávacím institucím jednoznačně nejvíce užívá tzv. normativní způsob financování. Hlavním rozlišovacím znakem tohoto typu financování je, že se „*skládá ze sady odsouhlasených objektivních kritérií, která jsou nestranně aplikována na každou školu*“ (Levačič; Ross 1999, s. 25). Alternativami k normativnímu financování jsou inkrementální financování (spočívající v tom, že každá vzdělávací instituce dostane to, co předchozí rok, s malou procentuální modifikací); financování na základě zdůvodněné žádosti vzdělávací instituce, která je pak posouzena institucí, která prostředky poskytuje (*bidding*) a tzv. politická metoda, která je založena na samostatné rozvaze odpovědných úředníků, kteří o přidělení prostředků rozhodují. Oproti těmto metodám má normativní financování zjevnou výhodu v transparentnosti, objektivnosti i relativně vysoké míře spravedlnosti.

Smyslem **investičních nástrojů** je podporovat funkční, pozitivní a dlouhodobou změnu fungování konkrétních vzdělávacích institucí. Jde tedy o zvyšování jejich materiálních a personálních kapacit s tím, že jde o dlouhodobou investici, jejíž plný efekt se může projevit až po delším čase (Fowler 2004, s. 254). Příkladem investičních nástrojů jsou například rozvojové programy na podporu doškolování učitelů, zavádění a ověřování nových výukových metod atd.¹⁹

payment), tj. transfer zdrojů od regionálních samosprávných instituce směrem ke vzdělávacím institucím (Smith 2007, s. 2-3).

19 Financování škol v České republice odpovídá dvěma výše uvedeným typům. Lze přitom rozlišit tzv. normativní (resp. výkonovou) alokaci zdrojů na základě normativů a tzv. programové financování, realizované zejména prostřednictvím rozvojových programů. Ačkoli relativní podíl programového financování není příliš velký (u regionálního školství činil v roce 2010 pouhých 1,2% celkových rozpočtových zdrojů), jde o důležitý systémový prvek (MŠMT 2010).

Tab. 2: Typologie finančních a hmotných nástrojů ve vzdělávací politice

Pozitivní nástroje	Od státu ke školám	Produkční finanční a hmotné prostředky Investiční finanční a hmotné prostředky
	Od státu k žákům a rodinám	Individuální stipendia a granty Půjčky na studium Poukázky na služby (vouchers)
Negativní nástroje	Od škol ke státu	Daňové odvody Placení pojistného Poplatky
	Od žáků a rodin ke státu či poskytovateli (vzdělávací instituci)	Poplatky za studium Finanční spoluúčast (školné) Pokuty

Pramen: Autor

Stát ovšem může alokovat finanční a další materiální zdroje také přímo žákům a studentům (případně rodinám či domácnostem). V řadě států existují propracované systémy pomoci studentům; jedná se zejména o: 1) nevratnou finanční a materiální podporu, 2) půjčky na studium, 3) poukázky na služby (*vouchers*). V prvním případě jde zejména o stipendia, granty, ocenění a další formy finanční pomoci, např. příspěvek na cestovné, dávky sociálního zabezpečení vázané na status studenta atd. Jinou možností jsou studentské půjčky, jejichž cílem je zejména zvýšit přístup ke vzdělání studentům, kteří se nacházejí v obtížné sociální situaci (pro přehled viz například Baum; McPherson; Steele 2008). Konečně další možností jsou poukázky na vzdělávací služby, tzv. **vouchery**. Jde v podstatě o certifikát, který má určitou monetární hodnotu a který lze využít při hrazení služeb, v tomto případě vzdělávacích. Tyto poukázky pokrývají část nebo celek školného a mohou být využity na škole dle vlastního výběru (pro přehled viz například Witte 2009).

Stát ovšem ovlivňuje edukační procesy i uplatňováním negativních finančních nástrojů. Tak například platy učitelů jsou daněny daní z příjmu, vzdělávací instituce zpravidla musejí odvádět daně z příjmu ze svých výdělků (mají-li jaké) a občas též musejí platit poplatky za státní certifikaci a autorizaci svých programů. Velkým tématem současnosti je i sdílení nákladů za studium, a to zejména na terciární úrovni vzdělávání. Masifikace terciárního vzdělávání, narůstající deficity veřejných rozpočtů, ale současně i ideologické změny vedou k tomu, že ve většině zemí se začíná uvažovat o doplňkových finančních zdrojích od studentů (a jejich rodičů). V mnoha zemích již také byla zavedena nějaká forma školného nebo poplatků za studium a zvýšení poplatků za další služby (jako je ubytování a stravování). Konkrétní způsoby sdílení nákladů za studium se ovšem mohou velmi lišit (Johnstone 2004), a stejně tak se mohou velmi výrazně lišit – jak ve své formě, tak ve svých důsledcích – formy školného (Barr 2004).

Informační, přesvědčovací a edukační nástroje

Třetí typ nástroje označuji jako **informační, přesvědčovací a edukační nástroje**. Hlavním předpokladem, na kterém jsou tyto nástroje založeny, je, že jednání klíčových aktérů (učitelů, ředitelů, žáků, rodičů atd.) má svůj základ v jejich znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, a pokud se podaří tyto charakteristiky změnit, změní se i jednání aktérů. Tento typ nástrojů patří mezi nejméně nátlakové. Nejde o to, donutit aktéry k určitému jednání prostřednictvím sankcí, ani vnější motivace (např. finanční odměny), ale na základě toho, že zúčastnění aktéři sami přehodnotí a následně upraví své jednání. Jejich cílem je fungovat prostřednictvím myšlenek, informací a učení, tedy „*poskytnutím informace, přesvědčivostí argumentace, zesílením pozornosti, vyburcováním emocí a hodnot spojených s určitou politikou, a zarátováním problémů a jejich řešení*“ (Weiss; Tschirhart 1994, s. 83).

Do této kategorie bychom mohli zařadit poměrně rozmanitou sadu nástrojů. Klasickým příkladem jsou informační kampaně, které se ovšem v oblasti vzdělávání užívají méně než v jiných oblastech veřejné politiky (jako například v oblasti podpory zdraví, šetrného postoje k životnímu prostředí atd.). Základním rysem informačních kampaní je, že se zpravidla snaží postihnout velkou skupinu lidí prostřednictvím masových médií. Ke zvýšení úspěšnosti kampaní se ovšem často využívají i další komunikační kanály, včetně bezprostřední interpersonální komunikace s cílovou populací (Coffman 2002). Povaha informačních kampaní se může lišit mírou své naléhavosti: na jedné straně kontinua můžeme odlišit kampaně orientované na poskytnutí základních *informací* (například o možnostech vzdělávacích stipendií), na straně druhé pak hodnotově a emocionálně nabitě kampaně, které se snaží přesvědčovat a napomínat.

Specifickým subtypem informačního nástroje jsou žebříčky škol (*ranking*), které se užívají zejména v oblasti terciárního vzdělávání, ale stále více se prosazují i na nižších úrovních vzdělávání. Jako všechny nástroje, i žebříčky škol mají své potenciální přínosy i rizika (Salmi; Saroyan 2007). Stejně jako v jakékoli jiné oblasti, může stát ovlivňovat danou politiku také prostřednictvím vzdělávání těch klíčových aktérů, kteří ji implementují, tedy především dalším vzděláváním učitelů a ředitelů. To může nabývat různých forem, např. seminářů, školení, návštěvou a pozorováním v jiných vzdělávacích institucích atd. (OECD 2009).

Evaluace a monitoring

Čtvrtým typem nástrojů je nastavení systému **evaluace a monitoringu**. Evaluaci se rozumí „*zjišťování, porovnávání a objasňování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, výsledky procesů, programů, institucí, subjektů a jiných komponentů edukační reality, a to s využitím objektivních metod a nástrojů hodnocení*“ (Průcha 2006, s. 163). Evaluace je mnohorozměrný pojem, zahrnující mnoho různých aktivit a činností a na tomto místě není možné téma detailněji rozebrat²⁰. Z hlediska zde pre-

²⁰ Stejně tak jsou velmi komplikované i jednotlivé soustavy evaluace v různých zemích a jejich porovnání (viz Eurydice 2004, 2009).

zentovaného rámce je ovšem dobré zmínit základní dimenze, na základě kterých lze jednotlivé prvky evaluačního systému odlišit a utřídit. Těmi hlavními dimenzemi pro klasifikaci evaluačních soustav jsou: předmět evaluace (co je vyhodnocováno), cíl/účel evaluace a metoda evaluace (Scheerens; Glas; Thomas 2003).

První dimenzí je, na jaké úrovni evaluace probíhá, tj. zda na úrovni jednotlivého žáka, třídy, na úrovni školy, anebo na úrovni celého systému. S tím úzce souvisí otázka, co je objektem evaluace (Nevo 2006). Tím mohou být zejména žáci, učitelé, kurikulum a učební materiály, vzdělávací programy, školy nebo celý vzdělávací systém²¹. Druhou dimenzí je cíl či funkce evaluace. Zde je stále platné klasické rozlišení Scrivena (1967) na formativní a sumativní evaluaci. Účelem **formativní evaluace** je poskytnutí zpětné vazby tomu, kdo je hodnocen, s cílem zlepšit nebo dále rozvinout aktivitu, která je předmětem evaluace²². Oproti tomu **sumativní evaluace** je prováděna na konci nebo po skončení určitého programu, ať už interně, nebo externě, zpravidla pro účely nějakého rozhodnutí.

Podrobněji řečeno, evaluace můžeme mít pět základních funkcí (Nevo 2006, upraveno). Za prvé, jde o cíl dalšího zlepšení, ať už jednotlivce, školy nebo celého systému (formativní funkce). Součástí tohoto cíle je motivovat jednotlivce (školy, učitele ...), aby se na základě zjištěných informací pokusili vylepšit svoji činnost. Druhou obecnou funkcí je rozhodování – opět na všech možných úrovních. Zde jde v první řadě o poskytnutí informace těm, kteří činí nějaká rozhodnutí: žákům a rodičům o tom, jakou školu si mají vybrat, politikům a úředníkům, zdali jsou určitá opatření úspěšná atd.

Třetí funkcí je tzv. akontabilita (*accountability*), což doslova znamená zodpovědnost, schopnost předložit účty. Tento termín pronikl do vzdělávací politiky ze soukromého sektoru a je interpretován jako schopnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému podávat objektivní informace o dosažených výsledcích a povinnost nést za ně odpovědnost (Průcha 1997, s. 367). Akontabilita je vlastně odpovědnost vzdělávací instituce vůči požadavkům zřizovatelů, sponzorů, školní rady, inspektorů, daňových poplatníků a dalších angažovaných aktérů (*stakeholders*).

Čtvrtou a tradiční funkcí evaluace je certifikace (zejména na úrovni žáka a učitelů) a akreditace (na úrovni školy či programu). Jak certifikace, tak akreditace jsou založeny na garanci jisté minimální kvality ve vykonávání dané činnosti. Konečně posledním cílem evaluace, který Nevo uvádí, je profesionalizace učitelů. Ačkoli totiž školy slouží primárně žákům, je to také místo, kde tráví učitelé většinu svého pracovního času a mají také své profesní potřeby.

21 V angličtině se přitom na úrovni evaluace žáka často používá pojmu *assessment*, pro evaluaci učitelů *appraisal* a pro úroveň celého vzdělávacího systému pojem *monitoring*. Pojem *evaluation* pak odkazuje pouze k evaluaci vzdělávacích programů a škol (Scheerens; Glas; Thomas 2003). V češtině se lze též setkat s klasifikací na monitoring (probíhá na úrovni systému, poskytuje informace nezbytné pro jeho efektivní řízení), evaluace (probíhá na úrovni školy, poskytuje informace nezbytné pro rozvoj školy, zkvalitňování její práce) a diagnostika (probíhá na úrovni žáka, poskytuje informace nezbytné pro efektivní rozvíjení žákova potenciálu) (Straková et al. 2009b, nepublikovaný rukopis). Někdy se pro pojem diagnostika užívá i pojem „hodnocení“.

22 Typickým příkladem je každoroční sebeevaluace škol za účelem identifikace slabých a silných stránek.

Třetí dimenzí evaluace je metoda, jakou je evaluace realizována. Tradiční je zde dělení na interní a externí evaluaci. Zatímco **externí evaluaci** provádí někdo, kdo není zaměstnancem organizace či součástí organizace, která je vyhodnocována, při **interní evaluaci** naopak tuto evaluaci provádějí, či jsou do ní zapojeni, ti, kterých se hodnocení týká. S touto dimenzí úzce souvisí i způsob sběru dat. V zásadě lze říci, že existují tři typy dat využitelných v evaluaci (Scheerens; Glas; Thomas 2003: 1) administrativní data a deskriptivní statistiky (na úrovni celého systému), 2) výsledky zkoušek a testů žáka (ať už pro účely hodnocení a certifikaci žáků, nebo pro monitorování výsledků celého systému), 3) data z expertního hodnocení a systematického zkoumání (inspekční zprávy, výsledky auditů atd.).

Pokud jde o empirické zjišťování efektů různých podob evaluace, nejvíce byly analyzovány efekty výstupního hodnocení. Empiricky byla zpravidla zjištěna pozitivní souvislost mezi externími závěrečnými testy a vzdělávacími výsledky žáků (Bishop 1998). Nicméně tento efekt záleží na mnoha dalších faktorech, například na jasné specifikaci vzdělávacích cílů a standardů (Fuchs; Wößmann 2007). Problém je v tom, že evaluační soustavy jednotlivých zemí jsou velmi rozmanité, mají nejen rozdílnou formu a různé cíle, ale jsou také zasazeny do často zcela odlišných kontextů. Proto je empirické zjišťování efektů těchto systémů mimořádně obtížné a vyžaduje jak přesnou specifikaci daného systému, tak také zvažování různých interakčních efektů.

Kurikulární politika

Konečně posledním typem nástroje je formulace kurikula. V zemích EU, včetně ČR, se často uplatňuje dvouúrovňový či tříúrovňový participativní model kurikulární politiky. Na centrální úrovni je na základě konsenzu přijímáno národní kurikulum (v některých zemích je přijímáno jako zákon parlamentem). Národní kurikulum je koncepční dokument, vymezující obecné cíle vzdělání, základní složky obsahu vzdělávání a směrnice k jejich realizaci. Vymezuje obsah vzdělávání, vzdělávací standardy i zřízení a fungování institucí a nástrojů, jimiž se obsah vzdělávání má realizovat. Jak už název napovídá, jde o základní koncept shodný pro celý stát. V národním kurikulu jsou definovány hodnoty a obecné cíle vzdělávání, povinné obsahové oblasti, cílové požadavky (standardy) pro jednotlivé ročníky a obecné směrnice pro realizaci tohoto standardu.

Národní kurikulum je konkretizováno modelovými, detailnějšími vzdělávacími programy. Na úrovni školy si pak každá škola zpracovává, na základě národního kurikula, resp. vzdělávacího programu svoje vlastní školní kurikulum, v němž si dopracovává kurikulum podle místních podmínek a vlastní strategie. Konkrétním nástrojem vzdělávací politiky je pak vymezení **vzdělávacích standardů**, tedy explicitně stanovených nároků na znalosti, dovednosti a postoje žáků v určité fázi jejich vzdělávání, jejichž dosažení se očekává od všech vzdělávacích institucí.

7 INSTITUCIONÁLNÍ NASTAVENÍ

Vzdělávací politiky se od sebe neliší jenom svým zacílením (stanovením preferovaných cílů a problémů k řešení) a nástroji k jejich dosahování, ale také konkrétním způsobem, kdo tyto cíle naplňuje a kde (v jakých institucích). Výstupem každé vzdělávací politiky je tedy také: 1) nastavení a uspořádání vzdělávací soustavy, 2) vymezení kompetencí a autonomie jednotlivých aktérů, kteří mají danou politiku realizovat.

Uspořádáním vzdělávací soustavy mám na mysli vymezení vzdělávacích institucí a určení jejich návaznosti. Jde zejména o to, jaký typ vzdělávacích institucí je státem uznáván jako legitimní součást vzdělávací soustavy (a vzájemná proporce různých typů těchto institucí) a co se od daného typu instituce očekává. Existuje mnoho různých typologií a srovnávacích analýz vzdělávacích systémů. Jednou z nejužívanějších je typologie aplikovaná Kerckhoffem (2000, 2001), která rozvádí a specifikuje dimenze popsané již v práci Allmendingerové (1989). Na základě prací těchto autorů můžeme odlišit tři hlavní dimenze, pomocí kterých lze klasifikovat vzdělávací soustavy²³. První dimenzí je tzv. **stratifikace**. Stratifikací se rozumí míra, do jaké jsou uvnitř vzdělávacích systémů různé typy škol, které mají odlišné kurikulum, které je považováno za „vyšší a nižší“ (Kerckhoff 2001, s. 4). Stratifikace vzdělávacího systému tedy odkazuje na jeho selektivitu – na to, kdy jsou žáci rozřazováni do jednotlivých proudů a na to, jaké má toto rozřazování důsledky pro jejich vzdělávací dráhu. Důsledkům vnější a vnitřní diference na vzdělávací výsledky je věnována vysoká pozornost. Ačkoli převažují analýzy zaměřené na úroveň třídy a školy, existují i pokusy zjistit vliv brzké selekce na úrovni celého vzdělávacího systému, tj. porovnáním odlišných vzdělávacích soustav (Hanushek a Wößmann, 2006). Zatímco efekt časné vnější diference na celkovou úroveň vzdělávacích výsledků je ambivalentní (liší se podle zvolené metodologie a použitých dat), studie se shodují, že vysoká míra stratifikace zvyšuje rozdíly mezi žáky²⁴.

Druhou dimenzí, která úzce souvisí s předchozí, je **míra oborové specifity**, tedy poměr mezi všeobecným a odborným vzděláním²⁵. Ve většině vzdělávacích systémů existuje již na vyšší střední úrovni vzdělávání (ISCED 3) rozlišení mezi „všeobecným“ a „odborným/profesionálním“ vzděláním²⁶. Typy a specifika těchto škol se

23 Ve svém posledním článku na dané téma Kerckhoff (2001) uvádí ještě čtvrtou dimenzi – „volbu studenta“. Tím má na mysli míru flexibility v rozhodování, kterou mu umožňuje vzdělávací systém. Tento aspekt ovšem silně souvisí se stratifikací systému, a není tedy zvláštní důvod o něm pojednávat samostatně.

24 Také na úrovni žáka a třídy jsou výsledky výzkumu ne zcela jednoznačné. Nicméně většina studií na toto téma dochází k závěru, že diference v lepším případě nevede k tomu, k čemu má sloužit (zvýšení celkových vzdělávacích výsledků), v horším případě má mnoho negativních dopadů (pro přehled viz Veselý 2010).

25 Podrobněji viz Veselý (2006).

26 Mohli bychom namítnout, že tato dimenze je již částečně obsažena v míře stratifikace systému. Stratifikované jsou totiž právě ty systémy, které rozdělují žáky do proudů všeobecného a odborného vzdělání. Nicméně nemusí tomu tak být zcela. Diference nemusí být nutně spojena s dělením do všeobecného a odborného proudů.

velmi liší stát od státu, ale obecně lze říci, že zatímco všeobecné studijní programy připravují žáky na další studium, odborné vzdělávání připravuje žáky především na vstup na trh práce (Shavit; Müller 2000). Země se velmi liší v poměru mezi odborným a všeobecným vzděláváním. V anglicky mluvících zemích (USA, Kanada, Velká Británie či Irsko) je tradičně preferováno všeobecné vzdělání, zatímco v zemích středoevropských (Německo, Rakousko, Česká republika, Slovensko) vzdělání odborné. Všeobecné střední vzdělávání je dodnes ve světě považováno za prestižnější a perspektivnější z hlediska dalšího vzdělávání i pozdějšího uplatnění na trhu práce (Kerckhoff 2000). Typ organizace středního odborného vzdělávání je velmi úzce provázán s institucionálním uspořádáním tržního sektoru (velikost firem, firemní kultura, typ řízení atd.) a se sociální politikou daného státu (Estevez-Abe; Iversen; Soskice 2001). Empirické výzkumy ukazují, že odborné vzdělávání sice zpravidla snižuje pravděpodobnost pokračování studia na terciární úrovni, zároveň však snižuje riziko nezaměstnanosti a zvyšuje šance na zaměstnání v profesi kvalifikovaných dělníků (Arum; Shavit 1995).

Třetí dimenzí je **standardizace**. Tou měla Allmendingerová na mysli míru, do jaké je poskytované vzdělání jednotné a uniformní v daném vzdělávacím systému, tedy nakolik podléhá určitým centrálně stanoveným standardům. Měla přitom na mysli zejména geografickou standardizaci, tj. do jaké míry jsou takové aspekty, jako je příprava učitelů, kurikulum, výstupní certifikáty či financování jednotné v různých regionech a oblastech dané země a uvnitř těchto jednotlivých oblastí, a nakolik záleží na konkrétních poskytovatelích (tedy školách).

Standardizace úzce souvisí s **formou řízení vzdělávací soustavy**, tedy rozdělením kompetencí a odpovědností v různých oblastech řízení (Eurydice 2006). Zde jde především o otázku centralizace/decentralizace a míru autonomie škol, ředitelů a učitelů v oblastech jako jsou: alokace finančních prostředků, formulace a realizace kurikula, nároky na udělení výstupních vzdělávacích certifikátů, výukové metody a další vzdělávání učitelů. Státy se navzájem velmi liší, jak celkovým nastavením řízení (v některých státech je oblast školství značně centralizovaná, zatímco v jiných jsou školy značně autonomní), tak v tom, v jakých oblastech je systém centralizovaný. Například ve Francii má ministerstvo školství odpovědnost za vzdělávání učitelů, evaluaci žáků i učitelů a také stanovuje specifika národního kurikula (Kerckhoff 2001). Oproti tomu ve Velké Británii mají velkou moc a autonomii jednotlivé správní oblasti, ačkoli financování a standardy jednotlivých vzdělávacích certifikátů jsou poměrně standardizované v celé zemi.

Decentralizace je jedním z hlavních rysů proměny řízení školství v posledních desetiletích (Daun 2007, McGinn; Welsh 1999). Základním argumentem decentralizace byla myšlenka, že rozhodování, které je blíže lidem, snižuje transakční náklady a je efektivnější. Na straně druhé lze předpokládat, že centralizace (a tedy jistá míra standardizace) spíše vede k zajištění alespoň základní míry kvality všem. Galiani, Gertler a Schargrotsky (2008) empiricky doložili, že ačkoli decentralizace má pozitivní dopad na celkové (průměrné) vzdělávací výsledky, zároveň má negativní dopad na školy, které se nacházejí v chudých oblastech s nedostatečným vybavením. Jak dovozují Green (1997, s. 296) na základě analýzy vzdělávacích výsledků

centralizovaných a decentralizovaných systémů: „*vysoce efektivní jsou především ty systémy, ve které společnost klade velkou hodnotu na vzdělávání všech skupin ... a ve kterých [vzdělávací systémy] institucionalizují normy a očekávání pro každého, nejen pro elity*“ (zdůraznění v originále).

Podoba řízení může být někdy poměrně obtížně empiricky zachytitelná. Není totiž dána jen formálními pravomocemi jednotlivých institucí (dané legislativními normami), ale také jejich reálnou mocí a autoritou v systému řízení. V systému řízení například mohou hrát velmi důležitou roli různé státem přímo řízené organizace, které poskytují školám jisté služby (zejména poradenské a konzultační). Ty sice nemusejí mít legislativně ukotvené pravomoci rozhodovat, *de facto* ovšem jejich jednání mohou zásadně ovlivňovat prostřednictvím své autority a tím, že bezprostředně komunikují s konkrétními vzdělávacími institucemi přímo a podílejí se na jejich činnosti²⁷.

8 MOŽNÉ VYUŽITÍ A OMEZENÍ KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE

Na závěr se chci vrátit k možnostem a mezím zde prezentovaného konceptuálního rámce. Pokud jde o možné uplatnění rámce, lze jej uplatnit jak v budování teorií, empirickém výzkumu, ve výuce, tak v reálné vzdělávací politice. Pokud jde o budování teorie (na základě empirického výzkumu), KR může sloužit jako heuristika pro hledání mechanismů, pomocí kterých vede nastavená vzdělávací politika k dobrým vzdělávacím výsledkům. Porozumění těmto mechanismům je nezbytné jak z hlediska budování teorie, tak praktické politiky. Jones (1998, s. 94) to trefně vysvětluje na následující analogii:

Představte si mechaniku, který se snaží opravit nefungující motor, jehož komponenty a vnitřní fungování nezná. „Kopni do toho,“ povzbuzuje ho náhodný přihlížečící. „Tak to začne fungovat“. A kopnout do toho je přesně to, co mnozí lidé dělají, když se snaží vyřešit problém, jehož vnitřním součástí nerozumějí. I v případech, kdy dobře víme, co je problémem, máme většinou jen mlhavou představu, co problém způsobilo. Bez této znalosti se nutně uchylujeme ke známé metodě pokusu a omylu a zaměřujeme se na první možné řešení problému, které nás napadne.

V souvislosti s diskusí o výsledcích žáků v mezinárodních šetřeních často slyšíme velmi zkratkovitě a zjednodušující úvahy, a to bohužel nejen od novinářů, ale také od politiků, a dokonce tzv. „odborníků na vzdělání“. Jsou předkládána „zaručená“ řešení na problémy, aniž by tyto byly vnímány v širším kontextu souvislostí. Jak ale ukazuje konceptuální rámec, vzdělávací výsledky jsou dány interakcí mnoha faktorů. Pro efektivní vzdělávací politiku je důležité, aby cíle, nástroje a jejich implementace fungovaly jako dobře vyladěný stroj. Jedno podmiňuje druhé. Například přesně formulované cíle jsou nutnou, nikoli však dostačující, podmínkou pro úspěšnou vzdělávací politiku. Stejně tak evaluační nástroje mohou mít velmi pozitivní efekty, ovšem za předpokladu jasného stanovení cílů.

²⁷ V České republice jde například o Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický, které pomáhají školám se zpracováním školních vzdělávacích programů.

KR může sloužit i jako „mapa terénu“ a ukazovat, na jaká témata a souvislosti jsme zapomněli. Může být také podkladem pro hledání nových výzkumných témat a „bílých míst empirického výzkumu“. Například se ukazuje, že doposud nemáme k dispozici poznatky o tom, jakým způsobem formulovat cíle a priority vzdělávací politiky a jaký vliv má formulace cílů na vzdělávací výsledky. Svoji roli může KR sehrát i v klasifikaci vzdělávacích indikátorů, které jsou často kladeny vedle sebe bez jasného zdůvodnění jejich výběru.

Je zřejmé, že zde prezentovaný KR má i své limity. Za prvé, zde prezentovaný rámec jistě zahrnuje jen to nejpodstatnější. Mnohé prvky v něm nejsou explicitně zmíněny a zejména vazby mezi jednotlivými prvky jsou v realitě jistě mnohem složitější. Za druhé, rámec zjednodušuje proces tvorby vzdělávací politiky a podobu řízení. Nezohledňuje různé podoby vládnutí a řízení, zejména pak fakt, že tvorba vzdělávací politiky v mnoha zemích probíhá na několika úrovních (národní a regionální). V KR také obecně sleduji zejména pohled centrální výkonné instituce (ministerstva školství) a předpokládám, že má všechny nástroje k dispozici ve své úplnosti. V KR také chybějí někteří důležití aktéři (např. zaměstnavatelé) a KR nezobrazuje institucionální propojení a vazby jednotlivých aktérů. Taktéž kontextuální faktory jsou pouze nastíněny a do budoucna je určitě bude nutné podrobněji rozpracovat. KR je zaměřen spíše na povinné vzdělání, na kterém byl také aplikován a ověřován. Principy terciárního vzdělávání mohou být jiné a užitečnost pro tento sektor by ještě bylo potřeba ověřit. Stejně tak se zdá, že tento KR není vhodný pro vysvětlení neformálního učení mimo rámec vzdělávací soustavy.

Na závěr připomeňme, že účelem KR je stimulace myšlení. KR je spíše jakýsi „polotovár“, na jehož základě je možné budovat specifické teorie a modely a promýšlet vzdělávací politiku. Cílem KR není kauzálně vysvětlit sociální jevy, ale strukturovat myšlení tak, aby toto vysvětlení bylo možné. Předpokládá se, že rámec si každý upraví podle potřeb. Nejde jen o to, že existují různé systémy a různé účely využití KR, které nutně vedou k jeho modifikacím. I z hlediska poznatků kognitivní psychologie se ukazuje, že větší službu prokazují rámce, které si lidé dotvářejí sami na základě vlastního pochopení, spíše než detailněji propracované a „prefabrikované“ modely (McCagg; Dansereau 1991)²⁸. Součástí aplikace zde prezentovaného KR může být nejen doplnění a opravení tohoto rámce, ale i návrh úplně jiného – alternativního – KR. Přitom platí, že každý, kdo přemýšlí o vzdělávací politice, s nějakým rámcem pracuje, ať už explicitně, nebo implicitně. Nejde zase tolik o to, jakou má konkrétně podobu, ale zda tyto rámce dokážeme reflektovat, a tak kriticky nahlížet na své vlastní přemýšlení.

28 Je potřeba si rámce upravovat tak, aby tomu každý sám rozuměl: However, self-constructed maps proved to be more efficient than pre-made ones.

LITERATURA

- AHN, J.; BREWER, D. J. What Do We Know About Reducing Class and School Size. In SYKES, G.; PLANK, D. N.; SCHNEIDER, B. L. (Eds). *Handbook of education policy research*. New York : Routledge, 2009, s. 426-437.
- ALLMENDINGER, J. Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, roč. 5, č. 3, s. 231-250.
- ARUM, R.; SHAVIT, Y. Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 1995, roč. 68, č. 3, s. 187-204.
- BALDWIN, R. *Rules and government*. Oxford : Clarendon Press, 1995.
- BALL, S. J. *Education Reform: a Critical and Post-structural Approach*. Buckingham : Open University Press, 1994.
- BALLANTINE, J. H. *The Sociology of Education*, Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2001.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the World's Best-Performing School. Systems Come Out on Top*. London : McKinsey & Company, 2007.
- BARR, N. Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 2004, roč. 20, č. 2, s. 264-283.
- BARR, R.; DREEBEN, R. *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- BAUM, S.; McPHERSON, M.; STEELE, P. *The Effectiveness of Student Aid Policies: What the Research Tells Us*. Lumina Foundation for Education, 2008 [online] [cit. 2001-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.171.649&rep=rep1&type=pdf#page=195>>.
- BIRKLAND, T. A. *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. M. E. Sharpe, 2001.
- BISHOP, J. H. "Which Secondary Education Systems Work Best? The United States or Northern Europe". Working Papers, Paper 105, Cornell University ILR School, 2010 [online] [cit. 2001-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/105>>.
- BOTHA, E. Theory Development in Perspective: The Role of Conceptual Frameworks and Models in Theory Development. *Journal of Advanced Nursing*, 1989, roč. 14, č. 1, s. 49-55.
- CHENG, Y.C.; HUNG NG, K.; CHING MOK, M. M. Economic Considerations in Education Policy Making: A Simplified Framework. *International Journal of Educational Management*, 2002, roč. 16, č. 1, s. 18-39.
- CHENG, Y. C.; CHEUNG, W. M. A framework for the analysis of educational policies. *The International Journal of Educational Management*, 1995, roč. 9, č. 6, s. 10-21.
- COFFMAN, J. *Public communication campaign evaluation: An environmental scan of challenges, criticisms, practice, and opportunities*. Cambridge, MA : Harvard Family Research Project, 2002.
- DAUN, H. *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance: International Comparison of Grassroots Responses*. Dordrecht : Springer, 2007.
- DÖBERT, H.; SROKA, W. (Eds.). *Features of Successful School Systems A comparison of Schooling in Six Countries*, Munster : Waxmann, 2004.

- ESTEVEZ-ABE, M.; IVERSEN, T.; SOSKICE, D. Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In HALL, P. A. & SOSKICE, D. (Eds.). *Varieties of Capitalism. The institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford : Oxford University Press, 2001, s. 145-183.
- Eurydice. *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2004.
- Eurydice. *School Autonomy in Europe Policies and Measures*. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2007.
- Eurydice. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.
- FILL, C. *Marketing Communications: Contexts, Strategies and Applications*, 4th edn, Pearson Education : Harlow, 2005.
- FOWLER, F. C. *Policy studies for educational leaders: an introduction*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2004.
- FUCHS, T.; WÖßMANN, L. What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 2007, roč. 32, č. 2, s. 433-464.
- GALIANI, S.; GERTLER, P.; SCHARGRODSKY, E. School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind, *Journal of Public Economics*, October 2008, roč. 92, č. 10-11, s. 2106-2120.
- Goals and Goal Setting. *Encyclopedia of Management*. 6th ed. Detroit: Gale, 2009, s. 348-352. Gale Virtual Reference Library. Gale. Public Trial Site. 4 Dec. 2009 [online] [cit. 3. března 2011]. Dostupné na WWW: <http://go.galegroup.com/ps/start.do?p=GVRL&u=pub_gvrl>.
- GREEN, A. Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems. In HALSEY, A. H. et al (Ed.). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997, s. 283-298.
- HALLINGER, P.; HECK, R. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 1996, roč. 32, č. 1, s. 5-44.
- HANNAWAY, J.; WOODROFFE, N. Policy Instruments in Education. *Review of Research in Education*, 2003, roč. 27, č. 1, s.1-24.
- HANUSHEK, E. A. The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 1986, roč. 24, s. 1141-1177.
- HANUSHEK, E. A. The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 1989, roč. 18, s. 45-62.
- HANUSHEK, E. A. Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1997, roč. 19, č. 2, s. 141-164.
- HANUSHEK, E. A.; WÖßMANN, L. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 2006, roč. 116, s. C63-C76.
- HATTIE, J. „Teachers make a difference: What is the research evidence?“ Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on

- Building Teacher Quality, Melbourne, říjen 2003.
- HEDSTRÖM, P. *Dissecting the Social : On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: University Press, 2005.
- HILL, M. *The public policy process*. Pearson Education, 2005.
- HOGWOOD, B.; GUNN, L. *Policy analysis for the real world*. London : Oxford University Press, 1984.
- HOOD, C. *The Tools of Government*. London : Macmillan, 1983.
- HOOD, C. Intellectual obsolescence and intellectual makeovers: Reflections on the tools of government after two decades. *Governance*, 2007, roč. 20, č.1, s. 127-144.
- HOPPE, R. Cultures of Public Policy Problems. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 2002, roč. 4, č. 3, s. 305-326.
- HOWLETT, M.; RAMESH, M. *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*, 2nd ed. Toronto : Oxford University Press, 2003.
- HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; BOTTANI, N. (Eds.) *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001.
- JOHNSTONE, D. B. The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 2004, roč. 23, s. 403–410.
- KADEČKA, S.; RIGEL, F. *Výkon státní správy – kompetence, odpovědnost*. Praha : Ministerstvo vnitra ČR, 2009 [online] [cit. 4. března 2011]. Dostupné na WWW: <www.mvcr.cz/odk2/soubor/vykon-statni-spravy-kompetence-pdf.aspx>.
- KERCKHOFF, A. C. 'Transition from school to work in comparative perspective'. In HALLINAN, M. T. (Ed). *Handbook of the Sociology of Education*. New York/Boston : Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000, s. 543–574.
- KERCKHOFF, A. C. „Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective.“ *Sociology of Education*, 2001, roč. 74 (Extra Issue), s. 3–18.
- KEYES, J. M. Power tools: The form and function of legal instruments for government action. *Canadian Journal of Administrative Law and Practice*, 1996, roč. 10, s. 133-174.
- KIRSCHNER, P. A.; SHUM, S. J. B.; CARR, C. S. *Visualizing argumentation: software tools for collaborative and educational sense-making*. London : Springer, 2003.
- LARKIN, J. H.; SIMON, H. A. 1987. Why an illustration is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 1987, roč. 11, s. 65-99.
- LEMAIRE, D. "The Stick: Regulation as a Tool of Government." In BEMELMANS-VIDEC, M.-L. et al. (Eds.). *Carrots, Sticks and Sermons: Policy Instruments and their Evaluation*. New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 1998.
- LEVAČIĆ, R.; ROSS, K. N. *Principles for designing needs-based school funding formulae*. In ROSS, K. N.; LEVAČIĆ, R. (Eds.). *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999, s. 28-47.
- LEVIN, H. M. Production functions in education. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). *International encyclopedia of education*, New York : Pergamon, 1994, s. 4059–4069.
- LINDER, S. H.; PETERS, B. G. "Instruments of Government: Perceptions and Contexts."

- Journal of Public Policy* 1989, č. 9, č. 1, s. 35–58.
- LINDER, S. H.; PETERS, B. G. "The Study of Policy Instruments." *Policy Currents*, 1992, č. 2, s. 1–7.
- LINDER, S. H.; PETERS, B. G. "The Study of Policy Instruments: Four Schools of Thought." In PETERS, B. GUY AND FRANS K. M. VAN NISPEN (Eds). *Public Policy Instruments: Evaluating the Tools of Public Administration*. Cheltenham, UK : Edward Elgar, 1998.
- MCCAGG, E. C.; DANSEREAU, D. F. A convergent paradigm for examining knowledge mapping as a learning strategy. *Journal of Educational Psychology*, 1991, roč. 84, č. 6, s. 317–324.
- MCDONNELL, L.; ELMORE, R. Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1987, roč. 9, č. 2, s. 133-152.
- MCGINN, N.; WELSH, T. *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999.
- MILLER, G. A. "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*, 1956, roč. 63, č. 2, s. 343–355 [online] [cit. 4. března 2011]. Dostupné na WWW: <<http://psychclassics.yorku.ca/Miller/>>.
- MORTIMER, J. T.; LARSON, R. W. (Eds.). *The Changing Adolescent Experience: Societal Trends and the Transition to Adulthood*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
- MŠMT. *Analýza současného systému financování školství*, 2010 [online] [cit. 17. listopadu 2010]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/userfiles/file/analiza_financovani_skolstvi-msmt_2010.doc?PHPSESSID=37adbb6261300d-2dbde13058772b3fc0>.
- NEVO, D. Evaluation in Education. In SHAW, I. F.; JENNIFER C. G. ; MELVIN M. M. *The SAGE Handbook of Evaluation*. London : SAGE, 2006.
- OECD. *What Makes School Systems Perform*. Paris : OECD, 2004.
- OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris : OECD, 2009.
- OSTROM, E. *Understanding Institutional Diversity*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 2005.
- PAL, L. A. *Beyond Policy Analysis : Public Issue Management in Turbulent Times*. Third Edition. Toronto : Nelson, 2006.
- PATTON, C. V.; SAWICKI, D. S.: *Basic Methods of Policy Analysis and Planning*. NJ : Prentice Hall, 1993.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha : Portál, 1997.
- RINDERMANN, H.; CECI, S. J. Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies. *Perspectives on Psychological Science*, 2009, roč. 4, č. 6, s. 551-577.
- ROWAN, B.; RAUDENBUSH, S.; CHEONG, Y. Teaching as a non-routine task: Implications for the organizational design of schools. *Educational Administration Quarterly*, 1993, roč. 29, s. 479–500.
- RUMBERGER, R. W.; PALARDY, G. J. Multilevel models for school effectiveness re-

- search. In KAPLAN, D. (Ed.). *Handbook on quantitative methodology for the social sciences*. Thousand Oaks, CA : Sage, 2004, s. 235-258.
- SABATIER, P. (Ed.) *Theories of the Policy Process*. 2nd edition. Boulder : Westview Press, 2006.
- SALAMON, L. M.; ODUS, V. E. (Eds.). *The Tools of Government: A Guide to the New Governance*. Oxford : Oxford University Press, 2002.
- SALMI, J.; SAROYAN, A. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, 2007, roč. 19, č. 2, s. 31-68.
- SHORROCKS-TAYLOR, D.; JENKINS, E. W. (Eds.). *Learning from Others: International Comparison in Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2000.
- SCHEERENS, J. School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1990, roč. 1, č. 1, s. 61-80.
- SCHEERENS, J.; GLAS, C.; THOMAS, S. *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse : Swets & Zeitlinger, 2003.
- SCHIEFER, U.; DÖBEL, R. *MAPA – PROJECT. A Practical Guide to Integrated Project Planning and Evaluation*. Budapest : OSI, 2001.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. 39-83, Chicago, IL: Rand McNally, 1967.
- SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In HALLINAN, M. T. (Eds.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York : Kluwer Academic, 2000.
- SHIELDS, P. Pragmatism as a Philosophy of Science: A Tool for Public Administration. *Research in Public Administration*, 1998, č. 4, s. 195-225.
- SHOEMAKER, P.; TANKARD, W.; LASORSA, D. *How to Build Social Science Theories*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 2004.
- SMITH, P. C. *Formula funding of public services*. New York : Routledge, 2007.
- STRAKOVÁ, J. et al. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, 2009a.
- STRAKOVÁ, J. et al. *Jaké funkce má plnit evaluační systém?* Nепublikovaný rukopis, 2009b.
- TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; HENRY, M. *Educational policy and the politics of change*. London : Routledge, 1997.
- VEDUNG, E. Policy Instruments: Typologies and Theories. In BEMELMANS-VIDEC, M-L.; RIST, R. C.; VEDUNG, E. (Eds.). *Carrots, Sticks and Sermons: Policy Instruments and their Evaluation*. New Brunswick, NJ : Transaction, 1998.
- VESELÝ, A. Kdo a proč končí v učňovských oborech. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. (Eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006, s. 247-281.
- VESELÝ, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. *Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika*, PPF-030. Praha : Fakulta sociálních věd UK, 2007a.

- VESELÝ, A. Veřejná politika. In VESELÝ, A.; NEKOLA, M. (Eds). *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha : SLON, 2007b, s.13-41.
- VESELÝ, A. *Vymezení a strukturace problému ve veřejné politice*. Praha : Karolinum, 2009.
- WEISS, J. A.; TSCHIRHART, M. Public information campaigns as policy instruments. *Journal of Policy Analysis and Management*, 1994, roč. 13, č. 1, s. 82-119.
- WHELAN, F. *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*. London : Fenton Whelan, 2009.
- WILLMS, J. D. *Monitoring school performance: A guide for educators*. Washington, DC : Falmer, 1992.
- WITTE, J. F. Vouchers. In SYKES, G.; PLANK, D. N.; SCHNEIDER, B. L. (Eds). *Handbook of education policy research*. New York : Routledge, 2009, s. 491-501.