

Správné hybné síly pro úspěch systému jako celku



MICHAEL FULLAN



Původní vydání:

V Austrálii vydalo Centrum pro strategické vzdělávání (Centre for Strategic Education)
Mercer House, 82 Jolimont Street, East Melbourne VIC 3002, Australia
01 CSE, LEADING EDUCATION SERIES, ÚNOR 2021

Redakční tým: Tony Mackay, Keith Redman, Murray Cropley, Andrew Miller
ISSN 1838-8566 ISBN 978-1-925654-56-1 © 2021 Centre for Strategic Education, Victoria.

Centrum pro strategické vzdělávání (Centre for Strategic Education) vítá používání této publikace v rámci omezení stanovených Zákonem o autorských právech. Pro výdělečný prodej je nezbytné nejprve získat písemný souhlas. Podrobnou žádost o užití, jež není konkrétně vymezeno zákonem o autorských právech, zašlete na adresu:

The Centre for Strategic Education
Mercer House, 82 Jolimont Street,
East Melbourne VIC 3002
Austrálie



Správné hybné síly pro úspěch systému jako celku

MICHAEL FULLAN

Český překlad: Jan Bružeňák a Sabina Poláková
Odborná redakce: Arnošt Veselý, Vladimír Srb, Hana Košťálová
Jazyková korektura: Tereza Ladová, Soňa Čapková
Grafické zpracování: Hedvika Člupná

Překlad vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., (skav.cz)
v roce 2021 v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ za finanční
podpory Nadace České spořitelny a Nadace RSJ.

ISBN: 978-80-907826-2-4

Poděkování

Chtěl bych poděkovat skvělé nadaci Stuart Foundation, která má tah na branku, za financování naší systémové práce v Kalifornii. Dále pak úžasné partě kolem hlubokého učení, která je motorem naší práce na globálních kompetencích: Joanne Quinnové, Billu Hogarthovi, Jean Clintonové, Maxi Drummymu, Mag Gardnerové, Baileymu Fullanovi, Miguelu Brechnerovi, Claudii Brovettové, Tomu D'Amicovi, Lynn Davieové, Margot McKeeganové, Georgině Lakeové, Tonymu Stackovi a mnoha dalším. Mé díky patří také zástupům systémových myslitelů, aktérů a podporovatelů, mezi něž patří: Eleanor Adamová, Bruce Armstrong, Athina, Bruno a Liz z Jižní Austrálie, Cecilia Azorinová, Carol Campbellová, Davis Campbell, CEWA, lídři ze Západní Austrálie, Michael Chechile, Claudia Cuttressová, Mark Edwards, Charles Fadel, Josh Fullan, Mary Jean Gallagherová, Avis Glaze, Andy Hargreaves, John Hatttie, Peter Hill, Terry Jakobsmeier, Mike Jancik, Lyle Kirtman, Dalton McGuinty, John Malloy, Ed Manansala, Steve Martinez, Jal Mehta, Sandra Milliganová, Steve Munby, Pedro Noguera, Charles Pascal, Glen Price, Santiago Rincón-Gallardo, Claude St Cyr, Pasi Sahlberg, Andreas Schleicher, Laura Schwalmová, Geoff Scott, Brendan Spillane, Michael Stevenson, Sue Walshová, Derek Wenmoth, Jay Westover, Barbara Watterstonová, Jim Watterston, Greg Whitby. Děkuji také tisícům lidí z praxe po celém světě, kteří pomáhají tvořit základy naší systémové práce. Mé rodině, Wendy a všem ostatním, kteří mne ve všech směrech podporují. Tonymu Mackayovi z CSE za to, že si vzpomněl na naše desáté výročí a že nový článek o hybných silách sponzoroval.

Za výsledné znění tohoto textu přebírám plnou zodpovědnost, nicméně bez aktivní podpory všech výše zmíněných i mnoha dalších bych k němu nikdy nedospěl.

Obsah

- 5** **Úvod**
- 10** ***Wellbeing a učení ve vztahu k posedlosti akademickými cíli***
- 20** **Sociální inteligence ve vztahu ke strojové inteligenci**
- 26** **Investice do rovnosti ve vztahu k úsporným opatřením**
- 30** **Systemovost ve vztahu k fragmentaci**
- 33** **Změna paradigmatu**



Správné hybné síly pro úspěch systému jako celku

MICHAEL FULLAN

Úvod

Tato studie si klade za cíl představit celostní řešení problémů, které tíží stávající veřejné školství a jeho postavení v rámci celospolečenského rozvoje, neboť tváří v tvář stále komplexnějším výzvám ohrožujícím nejen prosperitu lidstva, ale i holé přežití člověka jako druhu, veřejné školství jako systém těžce selhává.

Návrh, který předkládáme, má zcela zásadní význam. Jakmile totiž zde popsané „čtyři hybné síly“ uvedeme do pohybu, začnou se navzájem posilovat a stanou se autonomním dynamickým systémem. **Nejdůležitější ze všeho je, že teď nastal ten správný čas.**

Pandemie onemocnění covid-19 obrátila vzhůru nohama v podstatě všechny oblasti lidské činnosti a naše civilizace, tak jak jsme ji doposud znali, se otřásá v základech. Na pozadí smrti a zkázy se odehrává zvrát natolik zásadní, že se celý systém rozvolňuje a ztrá-

cí pevnou půdu pod nohama a v nastalém chaosu se náhle otevírají příležitosti k transformaci dosavadního statu quo. A především vznikají podmínky výrazně napomáhající uskutečnit právě tu změnu paradigmatu, kterou nastiňuji v této studii.

Pandemií jako takovou se zde budu zabývat pouze v tom smyslu, že vytváří kontext pro radikální změnu. Jejím přímým důsledkem je chaos, který působivě popisuje Nicholas Christakis (2020) ve své analýze nazvané *Apollo's Arrow: The Profound and Enduring*

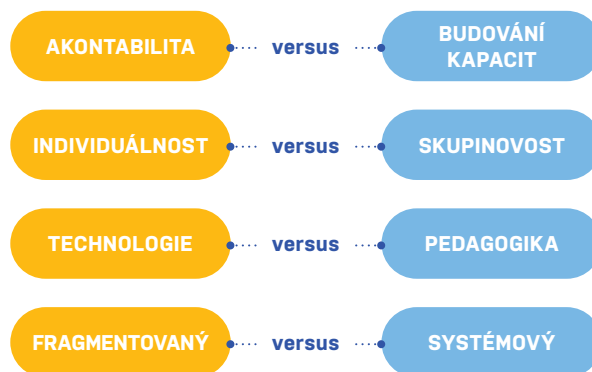


*Impact of **Coronavirus** on the Way We Live* („Apollónův šíp: Hluboký a trvalý dopad koronaviru na to, jak žijeme“). Na základě dostupných informací o dřívějších pandemiích a dosavadním průběhu té současné Christakis analyzuje to, co označuje jako „období bezprostřední pandemie“, „pandemické mezidobí“ a „post-pandemické období“, která pokrývají rozmezí let 2020–2024. Lidstvo čeká chaos, destrukce, boj o přežití, ale i průlomové inovace a mnoho dalšího. To nejlepší, co můžeme udělat, je uvědomit si, že téměř všechno bude jinak. Jinými slovy, toto poměrně dlouhé období nejednoznačnosti představuje reálnou příležitost k uskutečnění změny k lepšímu.

Bezprostřední prioritou je vypořádat se se stávajícím zmatkem. Prvotní analýzu situace a základní rámec pro změnu představil náš tým pro hluboké učení ve své zprávě z června 2020 s názvem *Education Re-imagined: The Future of Learning* (Fullan et al.) („Nová představa vzdělání: Budoucnost učení“, Fullan a kol.). Nyní pracujeme na aktualizaci, která bude k dispozici v polovině roku 2021. Tyto zprávy vyzývají k tomu, abychom se v první řadě postarali o wellbeing a o základní potřeby jako jídlo, bezpečí, přístřeší a přístup ke zdrojům a abychom využili této příležitosti a posunuli se směrem k tomu, co dále v textu nazývám „globálními kompetencemi“ (charakter, občanství, spolupráce, komunikace, kreativita, kritické myšlení). Především však doporučujeme neuvažovat o nastalé situaci ve smyslu „ztráty učení (zameškání učiva)“. Toto pojetí by nás totiž vedlo zpět k tradičnímu způsobu učení, tedy k systému, o němž s jistotou víme, že pro naprostou většinu žáků a studentů stejně nefunguje.

Jak by tedy měl tento nový model vypadat? Vráťme se teď o deset let nazpátek. Přesně tolik času totiž letos, v roce 2021, uplynulo od uveřejnění mého populárního článku o vzdělávací politice, který jsem nazval *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform* („Volba nesprávných hybných sil pro celosystémovou reformu“) (Fullan, 2011). Reforma systému se týká vždy celého systému – státu, provincie, národní entity. Pojmem „hybná síla“ mám na mysli určitou politiku či strategii. Nesprávná hybná síla je strategie, která nefunguje, případně situaci ještě zhoršuje. Náš tým na reformě systému aktivně pracuje již od roku 1997, kdy jsme vyhodnocovali anglickou národní strategii pro čtenářskou a matematickou gramotnost, po níž vzápětí následovala reforma v kanadském Ontariu (od roku 2003) a poradenství a budování kapacit v Kalifornii, australském státě Victoria a na dalších místech. Po deset let jsme také pořádali stovky workshopů v Austrálii, na Novém Zélandu, v Británii, Kanadě i jinde.

Po jednom velmi vydařeném workshopu v australském Melbourne si organizátoři z tamního Centra pro strategické vzdělávání všimli, že naše myšlenky jdou skutečně k jádru věci, ale zásadně se liší od stávajících politik. Požádali mě tedy, zda bych o tomto tématu nenapsal článek. Jelikož jsme se zrovna těmito otázkami intenzivně zabývali, název článku *Volba nesprávných hybných sil* byl nasnadě. Článek (Fullan 2011) se zaměřoval na čtyři dvojice hybných sil, a to:



Článek z roku 2011 pojednával o tom, že stávající politiky a strategická opatření jsou založena na předpokladech vycházejících z nesprávných hybných sil. Ne že by zvolené hybné síly nepřinášely nic hodnotného, neslouží ovšem k „vedení“ systémové změny. Článek měl úžasnou odezvu, především v Austrálii, USA a Velké Británii. Lidé z praxe hned pochopili, že na strategiích, které se snaží uvádět do praxe, je něco špatně (a myslím, že si to uvědomili i mnozí tvůrci těchto politik, jenže neměli k dispozici jinou alternativu). Tehdy jsem ještě nevěnoval příliš pozornosti novým asijským premiantům v hodnocení výsledků čtenářské, pisatelské, matematické a přírodovědné gramotnosti v šetření PISA, které provádí OECD, tedy Hongkongu, Japonsku, Singapuru, Šanghaji a Jižní Koreji (k nim se ještě dostaneme).

Během uplynulých deseti let se článek o „nesprávných hybných silách“ setkal s kladnou odezvou u celé řady škol a místních samospráv, a vzbudil dokonce jistý zájem i v politických kruzích (například v Kalifornii a australské Victorii). K úspěšnému přeformulování systémové změny však tato analýza nebyla dostačující, a to jednak proto, že se zaměřovala především na to, co je „špatně“, za druhé ony takzvané správné hybné síly nepředstavovaly ucelenou teorii a za třetí pak správné hybné síly nebyly natolik úplné, aby dokázaly působit na rychle narůstající komplexnost společnosti 21. století – nebyly ještě formulovány dost důrazně na to, aby mohly mít dopad na nerovnost, která je v systému, k němuž jsme dospěli, tak hluboce zakořeněná. Spolu s Joanne Quinovou jsme na řešení začali pracovat v knize *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems* („Koherence: Správné hybné síly v akci pro školy, školské obvody a systémy), nicméně námi nastíněné úvahy nešly dostatečně do šířky či do hloubky na to, aby skutečně mohlo dojít ke změně systému (Fullan a Quinová, 2016).

Nyní se nabízí otázka, zda je rok 2021 tím nejlepším okamžikem pro to, abychom „správné hybné síly vzali za ten správný konec“, a samozřejmě také otázka, jaké že hybné síly to vlastně jsou. Ten pravý čas skutečně nastal, a to hned z několika důvodů: situace ve společnosti se celosvětově už delší dobu rapidně zhoršuje, čelíme klimatickému kolapsu, prudkému nárůstu nerovnosti, prohlubování nedůvěry a zvýšené míře stresu jak u dospělých, tak u dětí. A to všechno tu bylo již před koronavirem (viz Fullan a Gallagherová, 2020). Ale jak se říká, „všechno zlé je k něčemu dobré“, a fenomén pandemie tak může posloužit k urychlení řešení. Nespokojenost s dosavadním stavem stále narůstá, a koronavirová krize nám tudíž může podhalit nové cesty. Načasování se zdá být příznivé také proto, že jsme za posledních pět let získali mnohem hlubší vhled do učení, technologií, lidí a těch nejúčinnějších prostředků k uskutečnění pozitivní transformace. Pandemie nás přinutila udělat krok (či několik kroků) zpátky a nemilosrdně odhalila zcela zásadní nedostatky v našich vzdělávacích systémech.

Covid-19 se tak může stát katalyzátorem potřebným k tomu, abychom se odhodlali ke skoku vpřed, ovšem pouze tehdy, budeme-li se důsledně řídit tím, čemu říkáme „správné hybné síly“.

Stávající model vzdělávání je zoufale zastaralý. Nový a lepší vzdělávací systém se tak z krátkodobého hlediska stává jednou z mála cest k přežití a z dlouhodobého hlediska k budoucí prosperitě. Thomas Kuhn (1962) ve své knize *The Structure of Scientific Revolutions (Struktura vědeckých revolucí)* poukazuje na to, že vědecké modely neboli paradigmaty, jak je nazývá, se někdy jednoduše přežijí. Říká, že má-li dojít ke změně, musejí být splněny dvě podmínky: za prvé že stávající systém se stane „katastrofálně neefektivním“ (což je dle mého i náš případ), a za druhé musí existovat alternativní paradigma, které to předchodí může nahradit.

Kombinace čtyř správných hybných sil, kterou jsem nazval „lidským paradigmatem“, tvoří navrhovaný model, jímž by se měla řídit budoucnost vzdělávání (viz obrázek 1). Hybná síla, v angličtině „driver“, je v mém pojetí síla, která neustále přitahuje energii a generuje pohyb. Ony čtyři hybné síly, o nichž hovořím, se nepohybují nezávisle na sobě po své oběžné dráze, nýbrž vytvářejí konstelaci hvězd, které si vzájemně dodávají energii a podporují se navzájem ve svých záměrech. Představují společný, integrovaný model, který generuje neustálý rozvoj.

Čtyři nově formulované nesprávné hybné síly nejsou úplně špatné. Jde ovšem o to, že pokud se spoléháme výhradně na ně, vedou nás špatným směrem. Dejme jim tedy jméno a také přezdívku (v závorce).

- 1. Posedlost akademickými cíli (sobectví)**
- 2. Strojová inteligence (lhostejnost)**
- 3. Úsporná opatření (bezohlednost)**
- 4. Fragmentace (netečnost)**

Tyto hybné síly působí již dobrých čtyřicet let a jejich vliv se neustále prohlubuje. Dohromady tvoří takzvané necitlivé paradigma postrádající zájem, empatii



Hybná síla (anglicky „driver“) je v mém pojetí síla, která neustále přitahuje energii a generuje pohyb. Ony čtyři hybné síly, o nichž hovořím, se nepohybují nezávisle na sobě po své oběžné dráze, nýbrž vytvářejí konstelaci hvězd, které si vzájemně dodávají energii a podporují se navzájem ve svých záměrech. Představují společný, integrovaný model, který generuje neustálý rozvoj.

a občanskou uvědomělost – tedy věci, které nás činí lidmi. Nové správné hybné síly naproti tomu vycházejí z lidského ducha a posouvají jej dál. Zde je uvádíme rovněž s přezdívkami:

1. **Wellbeing a učení (podstata)**
2. **Sociální inteligence (neomezenost)**
3. **Investice do rovnosti (důstojnost)**
4. **Systémovost (celistvost)**

Tyto aktuálně rozpracované hybné síly tvoří lidské paradigma. Jsme na samém počátku objevování jejich potenciálu.

Nedávno vyšla fascinující analýza vývoje Ameriky od konce prvního desetiletí 19. století do současnosti z pera Roberta Putnama a Shaylyn Garrettové (2020). Jejich kniha se jmenuje *The Upswing: How America Came Together a Century Ago and How WE Can Do It Again* („Vzestup: Jak se Amerika před sto lety sjednotila a jak to **MY** můžeme udělat znovu“). Na základě faktů z oblasti ekonomiky, politiky, společnosti a kultury autoři dokládají, že Spojené státy prošly ve svém vývoji třemi obdobími:

- **Období sebestřednosti (důraz na „já“) – 1870 až 1890**
- **Období ohledu na druhé (důraz na „my“) – 1900 až 1970**
- **Období extrémní sebestřednosti – od konce 70. let 20. století do současnosti**

Z různých náznaků Putnam a Garrettová odhadují, že rokem 2021 by mohlo začít nové období kladoucí důraz na „my“. Vidina kombinace správných hybných sil této nadějně hypotéze nahrává. O jaké nové, slibnější hybné síly pro systémovou změnu se tedy jedná?

Správné hybné síly pro úspěch systému jako celku



U každé dvojice hybných sil popíšeme vždy nejprve ty nesprávné – v čem spočívají a jak během posledních čtyř desítek let zapustily kořeny. Dohromady sice netvoří nějaký záměrný systém, ale i tak se navzájem podporují.

- Posedlost akademickými cíli¹ upřednostňuje elitu. Privilegovaní pak zase úzce pojatý systém akademického hodnocení prokouknou a využívají jej ve svůj prospěch.
- Stroje si žijí vlastním životem. Je to proto, že tržní systém a velké podniky je již z podstaty své existence vytrvale a donekonečna šíří. Jsou zvyklé na nenasytný růst.
- Úsporná opatření přirozeně bují v systému, kde lví podíl všech zisků připadne těm nejbohatším a ostatní se musejí podělit o to málo, co zbude.
- Fragmentace již z podstaty věci podporuje netečnost. Celkově také prohlubuje stávající systém předsudků a diskriminace.

Takto se dnes věci mají – současný systém je odsouzen k sebezničení.

Čtyři správné hybné síly mají naopak potenciál stávající dynamiku radikálně změnit. Ve skutečnosti jsou naší jedinou nadějí, jak zastavit momentální katastrofální směřování k destrukci, a představují jediné možné rozuzlení. Komplex správných hybných sil vyžaduje značnou hloubku pochopení a akci na mnoha úrovních. Pro dosažení tak radikální změny bude třeba apelovat na čtyři různé úrovně:

- **lokální:** studenti, rodiče a další členové komunity
- **regionální:** zástupci místních samospráv
- **státní:** aktéři na úrovni států a federací
- **globální:** lídři působící na mezinárodní úrovni, napříč různými entitami (kteří se rekrutují z předchozích tří úrovní)

Správné hybné síly se posilují navzájem, čímž stimulují vzájemnou akci. Potíž je v tom, jak tyto síly na začátku uvést do chodu tak, aby následně poháněly koordinovanou a nepřetržitou akci, a právě na to se zaměřuji v této studii.

V jednotlivých dvojicích hybné síly záměrně uvádím ve vzájemném vztahu, nestavím je proti sobě (jedna versus druhá). Zmiňuji to proto, že „dobré“ a „špatné“ hybné síly nejsou vůči sobě vždy v opozici a mohou vytvářet doplňující se páry, ovšem pouze za předpokladu, že vedoucí postavení má ta správná síla. Jinými slovy, nesprávné hybné síly mohou být rovněž užitečné, pokud doplňují a podporují ty správné – čehož se dá do značné míry dosáhnout, přidělíme-li správným hybným silám dominantní úlohu. Základní doporučení vyplývající z této studie spočívá v radikálním posunu zaměření směrem ke správným hybným silám a jejich potenciálu v podobě uceleného komplexu, přičemž

bychom ale měli věnovat pozornost i nesprávným či „podpůrným“ hybným silám a přidělit jim v rámci systému takové místo, kde budou prospěšné. Například technologie může být potenciálně velkým přínosem. Problém není ani tak v tom, že technologie nabývají na síle, nýbrž v tom, že se přitom jaksi zapomíná na lidi.

„Dobré“ a „špatné“ hybné síly nejsou vůči sobě vždy v opozici a mohou vytvářet doplňující se páry, ovšem pouze za předpokladu, že vedoucí postavení má ta správná síla.

Koncem 70. let 20. století započal prudký vzestup nerovnosti (v přístupu ke zdrojům a příležitostem), a to **přesto, že bylo věnováno mnoho úsilí na dosažení rovnosti**. Až na pár světých výjimek měly snahy o dosažení větší rovnosti za posledních čtyřicet let na systém jen zcela minimální vliv. Jejich dopad byl zanedbatelný, protože zkoušená řešení byla kusá a nekonzistentní a jako taková

nemohla nerovnost nijak zásadně omezit. Konkrétněji se k tomu dostanu v kapitole o třetí správné hybné síle, „investici do rovnosti“. Ekonomický systém, který vedl k tak prudkému nárůstu ekonomické nerovnosti, není jediným systémem, který lidem brání v dosažení základní rovnosti. K současnému stavu výrazně přispívají mimo jiné i „systémy“ koloniální, rasové, genderové/sexuální a třídní dominance. Zkrátka svým dílem přispívá celá řada „systémů útlaku“.

Určitého průlomu bude dosaženo politickými akcemi a revoltou. Zároveň se však musíme zamyslet nad tím, jak by se dal samotný systém (ve smyslu všech, kteří ho tvoří) změnit akcí vycházející z rostoucí nespokojenosti na všech rovinách současné situace a její trajektorie. Jeden paprsek naděje vychází z našeho předběžného zjištění, že lepší vzdělávání bude přínosem pro všechny studenty, a **pro ty dnes nejvíce odpojené zvlášť** (Fullan, Quiniová a McEachenová, 2018). Ti mají totiž nejsilnější emocionální zkušenost a spojení s tím, co je špatně, díky čemuž mohou být významným zdrojem osobní i kolektivní akce, kterou pozitivní změna vyžaduje. Emoce a nová důstojnost možná představují tu nejmocnější sílu a největší naději na změnu, kterou máme. Čtyři správné hybné síly v akci, působící ve vzájemné souhře, slibují potenciálně velmi výraznou systémovou změnu.

Při postupném procházení navrhovaného modelu vždy nejprve proberu, co je na dané nesprávné hybné síle špatně. Následovat bude úvaha o tom, jak by fungovala správná hybná síla. Nesprávné hybné síly přispívají k udržování statu quo. Jednotlivé správné hybné síly se mohou zpočátku pohybovat různým tempem, ale co nejdříve se musejí sladit. Vzájemná integrace v rámci jejich soustavy jim bude dodávat na síle.

Při uvádění správných hybných sil do chodu můžeme ty nesprávné postupně usměrňovat tak, aby přešly



do podpůrné role. Výsledným efektem bude urychlení pozitivní změny a nových průlomů. Problematickou otázkou je, kdo za aktivaci správných hybných sil nese odpovědnost. Odpověď zní, že **všichni** (viz správná hybná síla č. 4). Každá skupina a podskupina se na ní může a má podílet, jednotlivé hybné síly propojovat, neustále hledat nové spojence a využívat nového vývoje v souladu s komplexem správných hybných sil.

V závěru se pak vrátím k zásadní otázce, jaké jsou vyhlídky na radikální změnu v kontextu trendů, které předpovídají Putnam a Garrettová. Svět se dnes nachází ve stavu nejistoty, takže budoucnost se může ubírat jedním ze dvou směrů: ke společenskému kolapsu (tam máme momentálně namířeno) nebo k transformaci celosvětového systému v souladu se čtyřmi správnými hybnými silami. Klíčovým faktorem budoucí prosperity lidstva a planety je aktivace nového systému učení postaveného na evoluční výhodě, kterou sice máme k dispozici, ale hrozí, že ji promarníme. Nejprve se tedy pustíme do samotného učení, které bylo za posledních nejméně padesát let značně pokřiveno. To, na čem opravdu záleží, nám zcela zřetelně protéká mezi prsty.

Čtyři správné hybné síly v akci, působící ve vzájemné souhře, slibují potenciálně velmi výraznou systémovou změnu.

Nyní se postupně podíváme na jednotlivé hybné síly. První z nich je wellbeing a učení.





Wellbeing a učení ve vztahu k posedlosti akademickými cíli

Posedlost akademickými cíli

Tento argument se pokusím formulovat co nejpřesněji, protože má různé nuance. Všudypřítomná posedlost akademickými tituly, klasifikací a odpovídajícími odměnami pro elitu na úkor ostatních lidí (a jak si ukážeme dále, tak i na úkor samotných „vítězů“) vede k omezenému pojetí učení, což značně deformuje to, co se lidé učí a co potřebují v 21. století. Dokonce ani studenti, kteří jsou „úspěšní“, nejsou na život zdaleka připraveni. Proto tvrdím, že bychom měli do akademických cílů začlenit wellbeing¹ a z učení udělat něco, co všechny studenty připraví na stále komplexnější svět, ve

¹ / Mezinárodně používaný pojem *wellbeing* můžeme definovat jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“. Zdroj: Pracovní skupina Wellbeing, projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+. (Pozn. red.)

kterém žijeme. V následujícím bodě (*wellbeing* a učení) určíme klíčový vztah mezi třetím a čtvrtým z *Cílů udržitelného rozvoje OSN (Sustainable Development Goals, SDG)*, tedy mezi *Zdravím a kvalitním životem (wellbeingem) (Cíl 3)* a *Kvalitním vzděláním (Cíl 4)*. Integrací těchto dvou cílů se z nich stanou partneři a hybné síly, které ve vzájemném souladu pomohou transformovat současný systém.

S tím, jak se wellbeing postupně dostává do popředí zájmu, je zde určitá počáteční tendence chápat ho prostě jako nepřítomnost „ill-beingu“ (nepohody). Programy řešící ill-being, tedy programy zaměřené proti šikaně, drogám a alkoholu a na snížení stresu, jsou velmi důležité, ovšem jsou pouze reakcí na očividné destruktivní jevy v kultuře školy a společnosti. Nejsou to programy, které by skutečně podporovaly wellbeing jako takový. Takové programy totiž usilují o to, aby žáci a studenti považovali školu za místo, kde se cítí dobře, kde mají dobrý

pocit ze sebe a z osobnosti, kterou se stávají, kde mají příležitost rozvíjet či posilovat pozitivní hodnoty v sobě i ve svých spolužácích, kde mohou ovlivňovat své prostředí (škola, místní komunita, svůj svět) a kde jsou hlas a iniciativa studentů nejen „povoleny“, nýbrž záměrně aktivovány jako přirozený vedlejší produkt kultury dané školy a systému jako celku.

Zatím však stále převládá posedlost akademickými cíli, která se prolíná jak samotným učením, tak s ním souvisejícím hodnocením dosažených výsledků. Sandra Milliganová je profesorkou a ředitelkou Výzkumného centra pro hodnocení (Assessment Research Centre) při Vysoké škole pedagogické v australském Melbourne (Melbourne Graduate School of Education). Do svého aktuálního výzkumu zapojila velký počet studentů 11. a 12. ročníků (posledních dvou ročníků střední školy) a těch, kteří střední školu nedávno absolvovali, aby jim položila otázku: „Do jaké míry vás dvanáct let dosavadního studia připravilo na to, co nyní děláte nebo co máte v plánu?“ Milliganová říká, že „studenti prakticky jednohlasně uváděli, že jejich školní docházka měla s ohledem na to, čemu se věnují nebo chtějí věnovat, příliš úzké zaměření a že jí dominoval akademický přístup a úzce zaměřené předměty“. Když se ptala na to, co považují za skutečně přínosné, uváděli studenti brigády, komunitní aktivity a další zkušenosti přesahující rámec školy. Byly to právě ony zkušenosti získané „mimo školu“, které jim podle jejich slov poskytly praktické know-how, reálné zkušenosti, užitečné dovednosti, hodnoty a sebedůvěru – věci, u kterých měli pocit, že je ve škole nezískali, ačkoli mají zásadní význam pro to, aby byli dobře vybaveni pro výzvy budoucnosti (Milliganová 2020a; viz také Milliganová 2020b).

Heather Malinová je ředitelkou výzkumu v Centru pro dospívání při Stanfordově univerzitě v Kalifornii (Stanford University Center on Adolescence). V několika studiích provedených během roku 2018 se tázala studentů na vzdělání a důvody, proč jsou na škole. Dozvěděla se, že chtějí mít dobré známky, dostat se na univerzitu a získat dobrou práci. Po několika studiích došla Malinová k závěru, že jen asi 24 % studentů posledního ročníku střední školy zde „nalezlo to, co v životě chtějí dělat, a šlo si za tím“ (str. 1).

Pojďme se nyní podívat, co se tu vlastně děje. Pro většinu žáků a studentů **není** posedlost akademickými cíli **primárním vnitřním zdrojem motivace** (a to ani pro mnoho z těch zdánlivě úspěšných). Zakrátko uvidíme, že wellbeing (pocit, že věci mají význam a dávají smysl, že člověk někam patří a že může svět kolem sebe ovlivňovat a přispívat k němu) je ze své podstaty důležitější a může následně prohloubit i akademickou stránku studia. Věnujme se teď chvíli skupině „úspěšných“ studentů. Daniel Markovits (2019) ve své knize *The Meritocracy Trap* („Past meritokracie“) píše o mimořádně úspěšných studentech. Popisuje, jak extrémní elitářství posledních čtyřiceti let vrazilo ve Spojených státech obří klín mezi střední třídu

a bohaté. Dokládá, jak sofistikované elitní vzdělávání produkuje „nadřazené pracovníky“, kteří si v pracovní hierarchii vytvářejí privilegované pozice, a „tato nová elita pak investuje své příjmy do ještě sofistikovanějšího vzdělání pro své vlastní děti. A tak tento cyklus pokračuje dál“ (str. 11). Propast mezi „superbohatými“ a střední třídou se tak postupně prohlubuje, protože ti první jsou poháněni vzhůru, zatímco ti druzí jsou tlačeni dolů. V současné době je již „rozdíl mezi úrovní akademických výsledků dětí z bohatých rodin a dětí ze střední třídy výrazně větší než mezi dětmi ze střední třídy a dětmi z chudých rodin“ (str. 26). A například rozdíl v příjmech mezi třídou bohatých a střední třídou byl v roce 2018 téměř dvojnásobný oproti roku 1970 (str. 135).

Málokomu z nás bude akademické elity líto, ovšem Markovits upozorňuje na to, že v těchto elitních školách je až čtyřnásobný výskyt sebevražd a že „u 54 % žáků a studentů se projevují mírné až vážné příznaky deprese a úzkosti“ (str. 42).

S tímto fenoménem se ostatně setkáváme i v zemích, které v Asii figurují na předních pozicích šetření PISA (Jižní Korea, Šanghaj), kde rodiče své děti do studia tlačí (a někdy je ani tlačit nemusí, pokud děti plní jejich očekávání samy od sebe) a nutí je po škole chodit do přípravných škol, aby se dostaly na elitní školy. Navštěvují dokonce nejprve druhořadé přípravky, aby se mohly dostat na lepší přípravky. Míra úzkosti, stresu a sebevražd u dětí, které se každý den po škole ještě čtyři hodiny i déle učí, za posledních deset let dramaticky vzrostla. Jde o to, že posedlost akademickými cíli ubližuje všem, od spodních až po ta nejvyšší patra systému. Markovits dochází k závěru, že „přehnaný a nemilosrdný výcvik, jehož prostřednictvím meritokracie vytváří elitu, lidského ducha nepovznáší, ale spíše drtí“ (str. 116). Jeho negativní následky poškozují celý systém.

Ve stejném duchu a možná ještě více do hloubky odhaluje Michael Sandel (2020) ve stejnojmenné knize tyranii zásluh (*The Tyranny of Merit*). Začíná podobně jako Markovits tím, že systém je zmanipulovaný tak, aby upřednostňoval elitu (například dvě třetiny studentů elitních škol Ivy League pocházejí z rodin z prvních 20 % na žebříčku příjmů a tak dále). Sandel tvrdí, že posedlost „úspěchem u přijímaček“ vychází z rostoucí nerovnosti posledních desetiletí (str. 12). Rodičům z elitních rodin jde o „meritokratickou prestiž, kterou přijetí na elitní školy poskytuje“, ať to stojí, co to stojí.

Během posledních asi čtyřiceti let, přibližně od roku 1980, sloužila posedlost akademickými cíli a její společenské dopady elitě skvěle. Od konce 70. let 20. století připadla v USA „většina zisku horním deseti procentům a zbytek

Ti, kteří v této špatné hře uspějí, z toho ne vždy vyjdou bez újmy. Sandel tuto skupinu nazývá „zranění vítězové“.

nedostal v podstatě nic. ... Realita je taková, že mediánový příjem muže v aktivním věku, okolo 36 000 dolarů, je dnes nižší než před čtyřiceti lety" (Sandel, str. 22). Víme také, že křivka mobility (kdy děti mají lepší životní úroveň než jejich rodiče) se od konce 70. let po třiceti letech stabilního růstu (1945–1975) zploštila v podstatě na nulu. Člověk nemusí být génius, aby se dovtípil, že během téhož období dochází současně k raketovému růstu nerovnosti. Je však třeba poněkud hlubší vhled do situace, abychom pochopili, že lékem není pouze lepší vzdělání pro „jednotlivce". **Opravit potřebuje celý systém:** „Rétorika vzestupu dnes zní poněkud prázdně," podotýká Sandel (str. 25). „Z dětí narozených ve 40. letech téměř všechny (90 %) vydělávaly víc než jejich rodiče. Z dětí narozených v 80. letech už příjmy svých rodičů překonala sotva polovina." (str. 75) Sandel dochází k závěru, že meritokratický ideál se strnulostí, omezeností a nespravedlivostí sobě vlastní plodí „morálně neatraktivní postoje", „ve vítězích probouzí aroganci, v poražených pocit ponížení a zášť" (Sandel, str. 25). Necháme-li tuto toxickou směs pár desetiletí bublat, vynoří se z ní nakonec Donald Trump, brexit apod.

Tím se dostáváme k nesprávné hybné síle. V podmínkách extrémní meritokracie není nerovnost způsobena v první řadě selháním školství; jde spíše o selhání celého stávajícího systému (jak v základních principech, tak co se obsahu týče). Nestavte svou strategii na tom, že těm neúspěšným budete říkat, **aby se v této špatné hře zlepšili!** Samozřejmě že chceme, aby se lidé dostávali na vysoké školy a byli úspěšní. Já jsem však dospěl k názoru, že současný systém toho nikdy a v žádném měřítku nebude schopen dosáhnout (zato čtyři správné hybné síly ano).

A ještě něco. Ti, kteří v této špatné hře uspějí, z toho ne vždy vyjdou bez újmy. Sandel tuto skupinu nazývá „zranění vítězové". Na studenty, kteří se v této špatné hře ocitají, dopadá celá řada důsledků úzkosti a nadměrného stresu. To Sandela vede k následujícímu závěru:

Navzdory svým ekonomickým a sociálním výhodám zažívají mezi všemi skupinami dětí v této zemi nejvyšší míru deprese, zneužívání návykových látek, úzkostných poruch, somatických obtíží a pocitu nespokojenosti.
(2020, str. 179)

A co ti, ze kterých se stali zdánlivě úspěšní dospělí a skončili jako generální ředitelé, manažeři, členové vlády nebo v jiných prominentních vedoucích pozicích? I zde samozřejmě existují výjimky, ale začněme otázkou: „Daří se chytrým a vysoce vzdělaným lidem v běžném životě? Rozumějí mu?" (Tato otázka je čistě rétorická.) Podíl zvolených členů vlády s univerzitním titulem v posledních čtyřiceti letech vzrostl. Ve Velké Británii tvoří 88 %, přičemž většina z nich je absolventy soukromých škol (Sandel, 2020, str. 101). Kabinet prezidenta Obamy byl sestaven podle stejného vzorce – až na tři členy byli všichni držitelé vysokých akademických titulů.



Jsou tu však určité nuance. Všichni tito absolventi jsou nesmírně inteligentní, ovšem co jejich obyčejný život? Jak se žije jim samotným i těm, jejichž život by měli činit lepším? Jsou sice vesměs akademicky „prověřeni", ale jsou skutečně dobrými lidry systému? Dokážou přispět k mobilizaci a zlepšení života veřejnosti? Zde je Sandelův závěr (2020, str. 90):

Mít ve vládě vzdělané lidi je obecně vzato žádoucí, pokud ovšem mají také zdravý úsudek a dovedou se vžít do života pracujících lidí, což Aristotelés nazýval praktickou moudrostí a občanskou ctností. Historie nám však nabízí pramálo dokladů propojení akademických titulů s praktickou moudrostí či instinktem pro obecné blaho současníků tady a teď.

Jdeme-li ještě více do detailů, pak vzdělaní lidé, kteří si své místo na slunci nemuseli vybojovat, mohou být možná kognitivně empatičtí, ale už ne nutně emocionálně empatičtí vůči lidem, kteří procházejí náročnými situacemi. Navíc za posledních čtyřicet let došlo k poklesu sociální mobility, takže společnost nemůže tolik těžit z lidí, kteří byli úspěšní proto, že se propracovali nahoru i přes překážky – z těch, jejichž rodiče se obětovali pro syna či dceru, kteří pak byli úspěšní a vychovali vlastní děti. Tímto způsobem totiž může vznikat zásobárna lidí oplývající jak praktickou, tak akademickou moudrostí. I dnes se najdou tací, kteří uspěli navzdory nepříznivým okolnostem, ale jsou spíše výjimkou potvrzující pravidlo. Celkově je na tom společnost hůře, protože nemůže těžit z mobility, která by bývala mohla provázet posledních čtyřicet let rozvoje lidského a sociálního kapitálu. Obecněji vzato má posedlost akademickými cíli za následek „třídění", které ve všech oblastech produkuje lídry, u nichž je jen málo pravděpodobné, že jejich kognitivní kvality a cit pro wellbeing nezbytný pro vedení v 21. století budou v rovnováze (viz Fullan, 2020). Při jmenování do vedoucích pozic se samozřejmě berou v potaz

i jiná kritéria než jen akademické úspěchy. Jako příklad můžeme uvést jmenování zástupců menšin do týmu Joea Bidena, tedy viceprezidentky Kamaly Harrisové a ministra školství Miguela Cardony. Co kdybychom ale charakter, občanství, empatii a jim podobné kvality učinili přímo součástí základů vzdělávání, aby mohl být rezervoár vhodných kandidátů mnohem širší a hlubší? Co kdybychom se nechali vést správnou hybnou silou č. 1 spíše než jejím značně omezeným protějškem? Co kdybychom produkovali zástupy kandidátů, kteří „budou dobří jak v učení, tak i v životě“?

Dokud tento posun neuskutečníme, rovnosti jednoduše nedosáhneme. To, že se navzdory padesáti letům investic do rovnosti situace sotva pohnula z místa, je výsledkem nadvlády nesprávných hybných sil, včetně posedlosti akademickými cíli. Ta totiž rovnosti doslova podrážká nohy. Výmluvným dokladem této skutečnosti je hloubková studie Riverview High School od Lewisové a Diamonda (2015). Jedná se o americkou střední školu s rozmanitým zastoupením studentů, co se původu týče, která se otevřeně snaží všem bez rozdílu vycházet vstříc. Přestože se takto otevřeně hlásí k principu rovnosti, z jejich absolventů skončí na čtyřletém univerzitním studiu 90 % bělochů v porovnání s pouze 50 % studentů černošského a latinskoamerického² etnika. Lewisová a Diamond zjistili, že „rozpor mezi dobrými úmysly a špatnými výsledky vzniká z každodenní interakce (rozuměj kultury) mezi politikou školy, běžnou praxí, rasovou ideologií a strukturální nerovností“ (str. 19).

V širším měřítku vysokého školství zjistili Kirp (2019) i Tough (2019) nenápadné i očividné bariéry vůči menšinám, s nimiž se jejich příslušníci setkávají od chvíle, kdy začnou o vysoké škole uvažovat, přes přijímací řízení, běžné situace při studiu až do okamžiku, kdy „nedokončí školu“ (během šesti let jich úspěšně absolvovalo pouze 40 %). Tough dochází k závěru, že ač se od vysokoškolského vzdělávání očekává, že bude „mocným motorem sociální mobility“, namísto toho se stává spíše pravým opakem: „Překážkou mobility a nástrojem posilujícím rigidní společenskou hierarchii, který studentům brání překonat podmínky, do kterých se narodili.“ (2019, str. 19–20)

Zde je ještě jeden příklad toho, jak zálužné tyto bariéry jsou. Linda Nathanová (2017) byla zakládající ředitelkou Boston Arts Academy (Bostonské akademie umění), což je střední škola zaměřená na přípravu studentů ze znevýhodněných menšin na vysokou školu. Mnozí z těch, kteří ji absolvovali a šli na univerzitu, se následně začali setkávat s různými překážkami neakademického rázu (nedostatečná podpora, byrokratické složitosti a podobně), které ve výsledku vedly k vysoké míře předčasného ukončení studia. Svým postesknutím nám Nathanová (2017) poskytuje příhodný můstek ke správné hybné síle: „Všechny ty řeči o odhodlání opomíjejí nutnost umístit do popředí a středu zájmu zkušenosti samotných dětí. ... Když se důraz na odhodlání stane

samostatnou pedagogikou, zcela ignorujeme kontext života studentů a jejich rodinné okolnosti.“ (str. 76)

Testování

Jestliže se zabýváme fenoménem posedlosti akademickými cíli, musíme se výslovně zmínit také o roli testování. Současný způsob „externího hodnocení učení“ (známky, externí testy, přijímání na školy na základě zkoušek v programu Advanced Placement) je pro posedlost akademickými cíli doslova pohonem, jenž bezútešný stav systému jen zhoršuje a zesiluje. Testování nefunguje jako nástroj změny, je-li spojeno s akontabilitou, která s sebou nese závažné důsledky, a je-li do značné míry založené na principu trestů (a odměn). Málokoho motivuje skutečnost, že je hodnocen, tím spíš, pokud hodnocení neumožňuje (v případě neúspěchu) žádná další řešení. Jal Mehta z Harvardu tento problém vystihl ve své knize *The Allure of Order* („Přitažlivost řádu“, 2013), v níž dospívá k názoru, že „standardy a akontabilita jsou pro dosažení výstupů, o které usilují tvůrci politik, chabým nástrojem.

Zlepšení výuky a učení vyžaduje rozvoj dovedností a odbornosti. Pouhé zvýšení nároků (i když je doplněné o fakta) k dosažení výsledků stěží dopomůže“ (str. 7). Nemá smysl dál kritizovat něco, co mělo už dávno zmizet v propadlišti dějin, jen si ještě dovolím zmínit knihu Daniela Koretze *The Testing Charade* („Šaráda jménem testování“, 2017), jejíž podtitul hovoří za vše: „Jak předstíráme, že zlepšujeme školství“. Tato kniha podává vyčerpávající a detailní pohled na věc.

V některých zemích a oblastech zkoušejí kombinovat testování se strategiemi, které řeší i dovednosti a odbornost učitelů potřebné k dosažení lepších výsledků. To může do jisté míry fungovat tam, kde se školy, kterým se příliš nedaří, učí od těch úspěšných. A jelikož úspěšné jurisdikce existují (někdy se jim říká „pozitivní odchylky“), může to pro nás být určitým povzbuzením. Reálně se však jedná pouze o „výjimky“ potvrzující pravidlo. V konečném důsledku totiž vždy nakonec převáží ono pravidlo, tedy standardizované rozřazovací testy, které se stávají samoučelným prostředkem, protože překonat je vyžaduje nadlidské úsilí a značnou odvahu. Prosadit zásadní změnu je za těchto okolností v podstatě nemožné.

Vezměme si jako názorný příklad Austrálii. V roce 2008 zavedla tato země národní program s názvem NAPLAN – National Assessment Program: Literacy and Numeracy (Národní program pro hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti) s každoročním testováním ve 3., 5., 7. a 9. ročníku. Za posledních dvanáct let však

Ač se od vysokoškolského vzdělávání očekává, že bude „mocným motorem sociální mobility“, namísto toho se stává spíše pravým opakem.

školy celkově vykazují pouze minimální nebo žádné zlepšení (zde bych si dovolil tvrdit, že je to z důvodů přímo souvisejících s nesprávnými hybnými silami). V roce 2019 vláda pověřila tým složený z významných výzkumníků, aby program vyhodnotili a navrhli doporučení na zlepšení. Výzkumníci se drželi svého mandátu a doporučili, aby testování probíhalo ve 3., 5., 7. a 10. ročníku (namísto 9.) a aby zahrnovalo i přírodovědnou gramotnost (McGaw, Louden a Wyatt-Smith, 2020).

Takovéto „štelování“ systému přesně vystihuje to, co mám na mysli: zaměření na akademické výsledky (hodnocení NAPLAN) zužuje kurikulum, aniž by se jakkoli řešila motivace studentů nebo těch, kdo je učí.

S tím samým v bledě modrém se setkávají studenti v USA, Anglii a jiných zemích. V Asii je situace poněkud složitější. Celkově vzato jsou asijské země v akademické oblasti úspěšné, ale jak jsem zmíňoval dříve, **platí za to určitou cenu**. Dalo by se namítnout, že jejich kultura umožňuje větší míru

posedlosti akademickými cíli, nicméně i oni si všímají, že s nárůstem úzkosti, stresu a dysfunkční intenzity, kterou popsal Markovits (2019) v textu o „pasti meritokracie“ v USA (viz také Ng, 2016, o Singapuru), se dostávají na hranice možností. Když k tomu přidáte nesmírně selektivní vstupní rozřazovací testy k přijetí na instituce terciárního vzdělávání (například SAT – Scholastic Aptitude Test neboli test akademické způsobilosti, a ACT³ v USA), útok posedlosti akademickými cíli na rovnost a smysluplné učení dosáhne svého vrcholu. Kapitola Manipulace výsledků testu z knihy Paula Tougha (2019) je hororovým příběhem o pokřivenosti systému, kdy studenti a jejich rodiče vyhledávají drahé soukromé učitele a nejrůznější další cesty, jak za každou cenu docílit vyššího počtu bodů, a dostat se tak na výběrové univerzity. Dokonce i jeden z těchto soukromých učitelů, jehož živobytí je na příjmech od studentů vyhledávajících jeho služby závislé, Toughovi řekl, že vysoké školy nabádá k pravému opaku, tedy aby „snížily význam standardizovaných testů ve prospěch rozmanitějšího a osobnějšího hodnocení schopností studentů“ (str. 103). Testy SAT a ACT naštěstí postupně ztrácejí na popularitě, neboť stále více institucí terciárního vzdělávání vyhledává pro přijímání nových studentů kvalitativnější kritéria.

V Austrálii je problém stejný. Rozřazování je tam založené především na systému vyhodnocování výsledků ve 12. ročníku, který se nazývá ATAR (Australia Tertiary Admission Rank, tj. australský žebříček pro účely přijímacího řízení na vysoké školy). Ten studentům přidělí číselnou hodnotu, která ovlivňuje jejich možnosti přijetí na vysokou školu. Profesorka Sandra Milliganová se

svým týmem z Melbournské univerzity napsala článek s názvem *Beyond ATAR: A Proposal For Change* (Překonejme ATAR: Návrh na změnu) (O'Connell, Milliganová a Bentley, 2019), v němž tvrdí, že ATAR upřednostňuje úzké pojetí akademických znalostí a přehlízí ostatní kvality, podle nichž je možné vyhodnocovat potenciál studentů, co se učení týče (například individuální posuzování způsobilosti – *credentialling*, studijní profily a podobně).

Když je ve hře něco tak zásadního jako přijetí na univerzitu, někteří lidé udělají cokoli, aby systém obešli, takže budou třeba i podvádět a porušovat zákon. K tomu pak můžeme přidat neblahé vedlejší účinky úzce zaměřeného kurikula, nadměrného stresu a zneužívání privilegií. Když to dáme všechno dohromady tak, jak to učinil Andy Hargreaves (2020a) ve svém nedávném průzkumu systémů plošného hodnocení, zjistíme, že testování s vysokou, a dokonce i střední mírou dopadu na budoucí uplatnění studentů se setkává s řadou problémů, které podkopávají snahy o zlepšování a také reálnou účinnost takového hodnocení.

Shrnuto v bodech to vypadá následovně:

1. Posedlost akademickými cíli jde proti strategiím usilujícím o zlepšení učení, ať už na úrovni K-12, nebo v terciárním vzdělávání, a staví většinu studentů mimo hru.
2. Dobře z toho nevycházejí ani ti „úspěšní“.
3. Ty nejdůležitější cíle vzdělávání (jako například globální kompetence, které brzy představím) stojí stranou zájmu.
4. Strategie postavená na hodnocení výsledků sama o sobě málokdy vede ke zlepšení.
5. Potřebujeme systém, který externí testování optimalizuje tak, aby zůstala zachována možnost systém monitorovat, ovšem pomocí lepších nástrojů ke zjišťování angažovanosti a výkonu.

Zkrátka potřebujeme novou primární hybnou sílu!

Wellbeing a učení

V našem čím dál spleťtější a rozporuplném světě už si nemůžeme dovolit oddělovat wellbeing od učení. Mimo jiné proto, že *wellbeing je učení*². V narůstající komplexnosti lidského světa představují wellbeing a učení integrovaný pojem. Nemůžete mít úspěch v jednom bez druhého. Vzájemně se vyživují v tom smyslu, že úspěch plodí úspěch. Jak uvidíme dále, pokroky v neurovědních

2 / Autor v originále označuje běžně užívané pojmy wellbeing a učení malými písmeny (wellbeing and learning). Současně zavádí nový integrovaný pojem *wellbeing a učení*, kterým propojuje oba pojmy do jednoho nerozdělitelného celku, a označuje jej velkými písmeny (Wellbeing and Learning). V našem překladu tento nový propojený pojem označujeme kurzívou. (Pozn. red.)

Testy SAT a ACT naštěstí postupně ztrácejí na popularitě, neboť stále více institucí terciárního vzdělávání vyhledává pro přijímání nových studentů kvalitativnější kritéria.



výzkumech učení jednoznačně hovoří ve prospěch bežešvého propojení obou těchto prvků. A to vše jednoznačně prospívá tomu, na co jsem poukazoval výše.

Wellbeing je mnohem více než pouhá nepřítomnost nepohody (ill-beingu).

V narůstající komplexnosti lidského světa představují wellbeing a učení integrovaný pojem. Nemůžete mít úspěch v jednom bez druhého.

Jeden z klíčových důvodů, proč by se *wellbeing* a *učení* měly stát dominantní správnou hybnou silou, souvisí s tím, co jsem výše nazval *vnitřní motivací*. Akademické znalosti jsou, přinejmenším zpočátku, vnější motivací – prostředkem k dosažení určitého cíle. S tím, jak komplexní a náročný je současný

život, je nepravděpodobné, že by **počátečním** impulzem k učení byly akademické znalosti samy o sobě. Linda Nathanová (2017) se značně přiblížila k základní pravdě, když vyzorovala, že povrchní důraz na známky a akademické obsahy není pro většinu studentů motivující.

Naproti tomu tvrdí, že je nezbytné „umět si představit kurikulum, které je strukturováno tak, že u studentů posiluje vědomí sebe sama a jejich pocit začlenění do podporující komunity“ (str. 142). Na závěr pak naprosto nesmlouvavě poznamenává:

Je frustrující vědět, že způsob učení používaný při přípravě na standardizované testy u studentů neposiluje pocit naléhavosti a sounáležitosti a že pro učení, které by ho posilovalo, je tak málo prostoru. (Nathanová, 2017, str. 158)

Když to shrneme, akademické cíle mají svou hodnotu, tím spíše pak hluboké učení, jenže pro většinu žáků není v roce 2021 důraz na akademické učení výchozím bodem.

V této části představuji některé ze základních aspektů modelu založeného na *wellbeingu* a *učení*, které bude potřeba zahrnout. Zbylé tři správné hybné síly pak v následujících kapitolách doplní celkový obraz zásadní změny paradigmatu. Členkou našeho týmu je neuroložka a dětská psychiatrička Jean Clintonová. Při jednom z našich rozhovorů jsem ji požádal, aby formulovala tu nejlepší výchozí definici wellbeingu. Zde je:

Člověku se žije dobře, když se cítí bezpečně a má pocit, že si ho ostatní váží a že jeho život má nějaký cíl a smysl. Také potřebujeme být zapojeni do smysluplných aktivit, které jsou ostatním prospěšné. Čelíme-li nesnázím, zcela zásadní je schopnost orientovat se ve zdrojích, které nám mohou pomoci se z náročné situace dostat, čemuž se říká odolnost. K tomu je potřeba umět rozpoznat a stanovit hodnoty, cíle a potřeby a stejně tak i své osobní přednosti. Toho nám myslím pomohou dosáhnout globální kompetence (6K – o nich za chvíli), pokud je zároveň kladen důraz na soucit a empatii. (osobní rozhovor, 2020, viz také Clintonová, 2020)

Současný systém je na míle vzdálený tomu, aby vycházel vstříc potřebám žáků, které se týkají *wellbeingu* a *učení*. Sociologové Jal Mehta a Amanda Datnowová (2020) se zabývali veřejnými školami v horizontu posledních sta let a dospěli k tomu, že „mezi fungováním

škol a tím, jak se mladí lidé učí, zeje bezedná propast", přičemž školy žalostně nezvládají:

- vytvářet příležitosti k práci na něčem, co žákům dává smysl,
- vytvářet silné vztahy mezi žáky a dospělými a mezi vrstevníky navzájem (vztahy a pocit sounáležitosti),
- naplňovat potřebu člověka být vnímán z pohledu svých předností, tedy toho, co může nabídnout,
- respektovat potřebu uznání osobní identity,
- reagovat na to, že žáci chtějí mít příležitost být okolnímu světu přínosem.

Správná hybná síla č. 1 nahrazuje posedlost akademickými cíli výchozím zaměřením na *wellbeing a učení*. Jak *wellbeing*, tak učení doposud značně trpěly tím, že od sebe byly oddělovány. Jejich kombinace naopak vytváří interaktivní sílu, která představuje mocnou novou **tezi sjednoceného učení**. Ta se stává úhelným kamenem pro vypořádání se s rostoucí spletností života, které dnes lidstvo čelí, a k její transcendenci.

Chceme-li najít řešení, které by bylo životaschopnou náhradou stávajícího systému, musí být konkrétní, ucelené a jasné. Slovy Thomase Kuhna (1962) musí takové řešení představovat praktickou alternativu k současnému selhávajícímu systému. Na takové alternativě pracujeme my i mnozí další již od roku 2014. Nové paradigma se v zásadě opírá o základní kompetence, které integrují učení a *wellbeing*. Poskytuje také nástroje k implementaci, jako například efektivní pedagogiku a způsoby vyhodnocování pokroku.

Robert Taylor a kolektiv (2020) z Centra pro přepracování kurikula (Center for Curriculum Redesign, CCR) nedávno dokončili průzkum, který analyzoval kurikula z dvaadvaceti jurisdikcí po celém světě. Celkově identifikovali dvanáct kompetencí: čtyři dovednosti (kreativita, kritické myšlení, komunikace a spolupráce), šest charakterových vlastností (bdělá pozornost či všímavost – *mindfulness* –, zvědavost, odvaha, odolnost, etika a vůdcovské schopnosti) a dva aspekty metaučení (metakognice a zaměření na růst). Autoři zjistili, že ve většině systémů z dvaadvaceti vybraných jurisdikcí bylo v oficiálních dokumentech vzdělávací politiky těchto dvanáct kompetencí „vyjmenováno“. Asi čtvrtina dokumentů obsahovala zmínky o „rozvoji“ kompetencí, ovšem co se týče „pedagogiky“ a „hodnocení“, neobsahovaly strategické dokumenty zmínku **žádnou**. V dokumentech vzdělávací politiky jsou tedy formulovány cíle, ale žádné cesty k jejich implementaci! Slovy autorů: „Žádná z dvaadvaceti jurisdikcí neměla k dispozici veřejně dostupné dokumenty, které by zahrnovaly i pedagogické (a hodnotící) postupy cílené na zmíněných dvanáct kompetencí.“ (str. 7) To neznamená, že by se s kompetencemi na žádné škole nepracovalo, ale co se nového paradigmatu týče, „přítomnost systému“ zde jaksí chybí.

Při své vlastní práci jsme šli v tomto směru ještě dále. Po sedmi letech je naše práce ověřená v terénu, má dobré ohlasy a pokrývá rozsáhlé území (Quinnová a kolektiv, 2020). V této studii nebudu srovnávat detaily (kolik má být kompetencí, jaké atd.), chci jen říci, že pojetí Centra pro přepracování kurikula je s tím naším v zásadě v souladu.



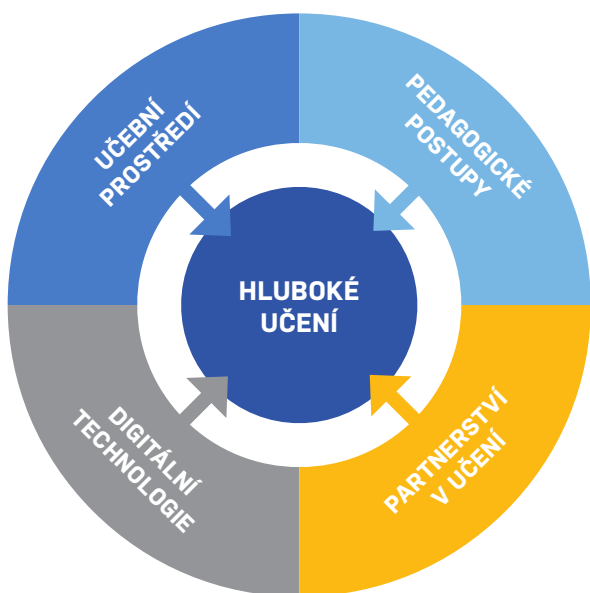
Základem je, že CCR i my posouváme hlavní smysl učení k propojení *wellbeingu a učení* s ohledem na to, jak prospívat a zlepšovat se v našem dnešním komplexním světě. Společné prvky tohoto nového přístupu zahrnují následující:

- V učení je v dnešním dynamicky komplexním světě nezbytné vycházet z vnitřní motivace žáků a dále tuto motivaci rozvíjet. Ústřední význam má v tomto ohledu pocit žáků a studentů, že to, co dělají, má smysl a význam, dává jim pocit sounáležitosti, propojení a vlastní prospěšnosti světu. Klíčové téma vyplývající z této konstelace motivujících prvků zní „Zapoj svět – změň svět“, k němuž jsme dospěli při práci se žáky a které se také stalo podtitulem naší první knihy (Fullan, Quinnová a McEachenová, 2018).
- Hluboké učení je proces rozvíjení, chápání a využívání šesti kompetencí (6K), kterým souhrnně říkáme globální kompetence: charakter, občanství,

spolupráce, komunikace, kreativita a kritické myšlení. Stojí za zmínku, že o takzvaných dovednostech (později čtyřech kompetencích) pro 21. století se sice hovoří již nejméně třicet let, ale nikam jsme s nimi zatím nedošli. Ano, možná tehdy ještě nezahlásel čas, ale především jsme zjistili, že charakter a občanství představují „základní dovednosti“, které jsou katalyzátory pro uskutečnění změn ve světě a úzce souvisejí s vnitřní motivací současných žáků. Mezi původní čtyři dovednosti pro 21. století však nebyly zahrnuty.

- Součástí souboru šesti globálních kompetencí je rozvoj socio-emočních a akademických znalostí a dovedností, a to skrze efektivní pedagogiku a účinné vyhodnocování pokroků. Náš model zahrnuje čtyři prvky učební koncepce (viz obrázek 2): pedagogické postupy, partnerství v učení, učební prostředí a digitální technologie. Tato učební koncepce – kombinace těchto čtyř prvků – zahrnuje využívání a rozvíjení toho, co je známo o neurovědních aspektech učení, jako například: „žák jako ten, kdo klade otázky a buduje své vědění“, „učení se smysluplně propojuje s žákovými zájmy a názory“, „propojení žáků se světem skrze řešení reálných problémů“, „dělat chyby a poučit se z nich učení posiluje“, „spolupráce a další formy propojování se s druhými lidmi posilují rozvoj nervových spojů a tím i učení“ a tak dále.

Čtyři prvky koncepce učení



- Výše popsaný koncept *wellbeingu a učení* se vztahuje na **všechny** žáky a zahrnuje i závazek usilovat o rovnost pro všechny. Moderní učení je kvalitní učení, které ve vás zůstane. Domníváme se také, že takovéto hluboké učení je vhodné pro všechny žáky, ale obzvláště přínosné je pro ty, kteří jsou odpojení. Je také třeba navázat partnerství se systémy, které se

zaměřují na explicitní řešení četných „systémů před-sudků“, které jsou stále přítomné. Výsledné průlomky budou dobré pro žáky, jejich rodiny i celý svět.

V našem modelu hlubokého učení jsou *wellbeing a učení* neoddelitelnými a základními prvky jediného celku. Společně tvoří jednu správnou hybnou sílu. Je důležité poznamenat, že naše paradigma (stejně jako paradigma CCR) je komplexní a **začleněné do stejného jednotného modelu**. Nicméně náš model Nových pedagogik pro hluboké učení (New Pedagogies for Deep Learning – NPDL) se od současných modelů *wellbeingu*, jako je sociálně-emoční učení (Social Emotional Learning, SEL) liší. Zařazení SEL je do jisté míry užitečné, ovšem představuje pouze neúplné pojetí *wellbeingu*, který ve skutečnosti zahrnuje i rovnost a smysluplnost, význam a propojení se světem v širším slova smyslu. Posedlost akademickými cíli je tak mocná, že hrozí riziko, že se SEL pouze našroubuje na snahy o zlepšování akademických výsledků namísto toho, abychom vyvíjeli zbrusu nový jednotný a účinný systém učení. *Wellbeing a učení* se musí stát novou základní hybnou silou, která zahrnuje vyšší úroveň rovnosti, znalostí, angažovanosti a duchovního propojení ve světě.

Hovoříme koneckonců o změně paradigmatu, kde jeden model vystřídá jiný. Domníváme se, že podmínky pro takovou změnu začínají být příhodnější. Jak již bylo řečeno dříve, propojujeme učení a *wellbeing* – cíle udržitelného rozvoje (Sustainable Development Goals): SDG 3 (zdraví/*wellbeing*) a SDG 4 (vzdělání) – do jednoho modelu. Gramotnost (včetně matematické, digitální a finanční) je součástí základního vzdělání pro každého. A především víme, že žáci a učitelé (a případně i rodiče) učení a život v novém paradigmatu milují. Díky našemu přístupu „spěchej pomalu“ jsme zjistili, že po počáteční fázi pečlivého budování kapacit se tempo změny viditelně zrychluje.

Sesadit úzce zaměřené akademické cíle z postu primární hybné síly bude nicméně i tak vyžadovat obrovské úsilí, protože mají doposud téměř absolutní moc nad tím, jak jsou školy organizovány, co a jak se v nich učí a jakým způsobem se hodnotí výsledky. Tato posedlost akademickými cíli a s ní související testování značně omezují možnosti k uskutečnění výraznější změny. Změna, o které hovoříme, bude vyžadovat proměnu politiky na státní úrovni. Ta zase bude mít větší šanci na úspěch, když pro ni bude existovat podpora napříč celým systémem – zdola, ze střední úrovně a tak dále.

Významnou součástí nového řešení je omezení důrazu na standardizované testy a jejich nahrazení integrovaným systémem formativního hodnocení v kombinaci s periodickými sumativními testy zaměřenými na klíčové indikátory. Existuje jedno trefné přirovnání: Když polévku ochutnává šéfkuchař, je to formativní. Když ji ochutnává zákazník, je to sumativní. Formativní hodnocení se týká myšlenek, informací a činností, které **zlepšují** učení jakožto neustále probíhající proces.

Sumativní hodnocení je periodická inventura toho, co a kolik se toho kdo naučil za určité časové období. Ve školství vždy existoval nedostatek dat týkajících se průběžného zlepšování. Ačkoli jednotliví učitelé tyto informace běžně shromažďují, dále je nesdílejí a jejich význam není doceněn. Jakýkoli pokus to změnit nařízením shora je s největší pravděpodobností odsouzen k neúspěchu. Nařizováním se znehodnocuje jak vnitřní rozvoj, tak možnost využít k rozvoji poznatky z externího hodnocení. Klíčem k úspěchu je mít systém, který proces monitoruje a zasahuje do něj tak, aby pomáhal, s ohledem na průběžné zlepšování. Připomínám, že toto hodnocení zahrnuje jak wellbeing, tak akademické učení. Proto jsme vytvořili nástroje, které učitelům pomáhají vyhodnocovat pokrok na škále: „nedostatek podkladů“, „formující se“, „rozvíjející se“, „narůstající“ nebo „vyspělý“ ve vztahu k přibližně čtyřem dimenzím, které definují každou z šesti globálních kompetencí (viz Quiniová a kolektiv, 2020). Učitelé tuto škálu používají ke sledování toho, zda žáci dělají pokroky v osvojování dané kompetence, a na základě konkrétních zjištění

pak mohou jednat. Ať už se rozhodnou podniknout cokoli, vždy za tím bude stát průběžné formativní zlepšování.

Aby se tato transformace mohla uskutečnit, budou muset učitelé i žáci přejít na nový způsob učení a hodnocení. Nedílnou součástí učení se globálním kompetencím je, aby se učitelé i žáci dostatečně

dobře seznámili s novým kurikulem, které je na kompetencích založené, aby pak byli schopni pokrok spolehlivě a systematicky vyhodnocovat. Učitelé ani žáci nemohou dosáhnout vyšší úrovně myšlení a jednání, pokud nebudou vědět, jak pokrok vypadá. Zkrátka schopnost učitelů a žáků ověřovat si dosahované vzdělávací výsledky a postupy hodnocení musí být středobodem jakéhokoli návrhu na to, že právě formativní hodnocení má pohánět systém. Sociální inteligence (správná hybná síla č. 2) v tomto vývoji bude hrát zásadní roli.

Když se vrátím k novým výzkumům a poznatkům, Sandra Milliganová (2020a a b, Milliganová a kolektiv, 2020) a její kolegové se tímto novým formativním hodnocením, které se zaměřuje na průběžné posuzování vývoje žáků s ohledem na nové kompetence, přímo zabývají – stejně jako naše vývojová kontinua pro šest globálních kompetencí (Quiniová a kolektiv, 2020). Milliganová se svým týmem zároveň usiluje o „hodnocení výstupů“ formou portfolií, zaměřených na zaznamenávání doložitelných pokroků v globálních kompetencích. Jediné, na čem se neshodneme, je fakt, že Milliganová mezi kompetence nezahrnuje „charakter“ a „občanství“, které jsou zásadní součástí našeho rámce (a řekli bychom, že mají zásadní význam pro každého žáka jakožto občana). Ať tak či onak, formativní hodnocení zaměřené na „profily žáků“ a „veřejné vystavování prací“ nebo jiné formy prokazování



způsobnosti představují výrazný pokrok v souvislosti se správnou hybnou silou č. 1. Takovému hodnocení by mělo zahrnovat také sumativní měření „globálních kompetencí“ jakožto výstupů, na čemž v současné době pracujeme jak my, tak Sandra Milliganová a další.

I jiní významní výzkumníci dospěli k závěru, že formativní hodnocení vede k lepším výstupům. Dylan William (2020) upozorňuje, že důraz by se měl klást na „kurikulum, pedagogiku a hodnocení, a to v tomto pořadí“. Ve své základní učebnici William (2018) popisuje svůj systém jako *integrované formativní hodnocení*. Síla formativního hodnocení je zde podrobně rozepsána: vyjasňování a pochopení učebních záměrů, získávání důkazů o učení žáků, zpětná vazba, která posouvá učení kupředu, aktivace žáků jako zdroje vzájemného učení a jako majitelů vlastního učení (William, 2018). Dáme-li to všechno dohromady, představují tyto prvky ve většině škol zásadní změnu *kultury učení*. K tomu bych chtěl dodat, že je důležité aplikovat tento způsob uvažování na globální kompetence.

Koronavirová krize nám poskytuje jedinečnou příležitost spoléhat méně na standardizované testy a více na formativní hodnocení prováděné učiteli ve skupinách (čímž dochází k průniku s hybnou silou č. 2 – sociální inteligencí). V mnoha zemích a oblastech bylo externí testování dočasně pozastaveno. Já se nicméně obávám, že jakmile se situace zklidní, objeví se tlak „dohnat to, co se zameškalo“, čímž bychom se zase vrátili do područí nesprávné hybné síly č. 1. Naskytá se nám však příležitost celý systém hodno-

Aby se tato transformace mohla uskutečnit, budou muset učitelé i žáci přejít na nový způsob učení a hodnocení.

Koronavirová krize nám poskytuje jedinečnou příležitost spoléhat méně na standardizované testy a více na formativní hodnocení prováděné učiteli ve skupinách.



cení přepracovat ve prospěch formativního hodnocení a snížit důraz na externí hodnoticí systém. V návaznosti by to pak mohlo stimulovat motivaci k učení, a to díky posílení formativního hodnocení, omezení raných sankčních opatření, zaměření se na růst a podobně. Správně prováděné formativní hodnocení paradoxně dobře slouží i k sumativnímu monitorování a s ním souvisejícím výstupům. Celkově vzato je k vytvoření nového rámce založeného na čtyřech správných hybných silách a jejich syntéze nezbytná záměrná akce.

Primární správná hybná síla č. 1 zaměřuje pozornost a zdroje na *wellbeing a učení* ve vztahu ke globálním kompetencím. To bude ten nejlepší způsob, jak motivovat žáky (a jejich učitele) a také nejlepší pojitko se základy matematické a čtenářské a pisatelské gramotnosti a s dalšími předměty. Zaměření na *wellbeing a učení* nás zároveň nutí brát v úvahu **úplně všechny žáky**. Máme teď jako generace jedinečnou příležitost napadnout „systémy nerovnosti“, o nichž jsem se zmínil výše.

Zde je stručný přehled strategického plánu:

1. Stanovit východisko, podle něhož bude hlavní strategie klást větší důraz na zlepšování než na vyhodnocování (s výjimkou případů protiprávního jednání); data budou ukazovat míru dosaženého (či nedosaženého) pokroku u všech žáků.
2. Zavázat se k tomu, že se zaměříme na všechny žáky, a zejména že odstraníme to, co nazývám „systémy předsudků“.
3. Rozšířit perspektivu na *wellbeing a učení* tak, aby se zaměření na zlepšování soustředilo na globální kompetence a na učení v jejich kontextu, včetně provázanosti s akademickými předměty.
4. Vyjít z pedagogiky hlubokého učení a zaměřit se na provázání rolí vyučujících, žáků, rodičů a komunity.
5. Učit se jeden od druhého s využitím poznatků o kolaborativním učení a s ohledem na podmínky efektivního

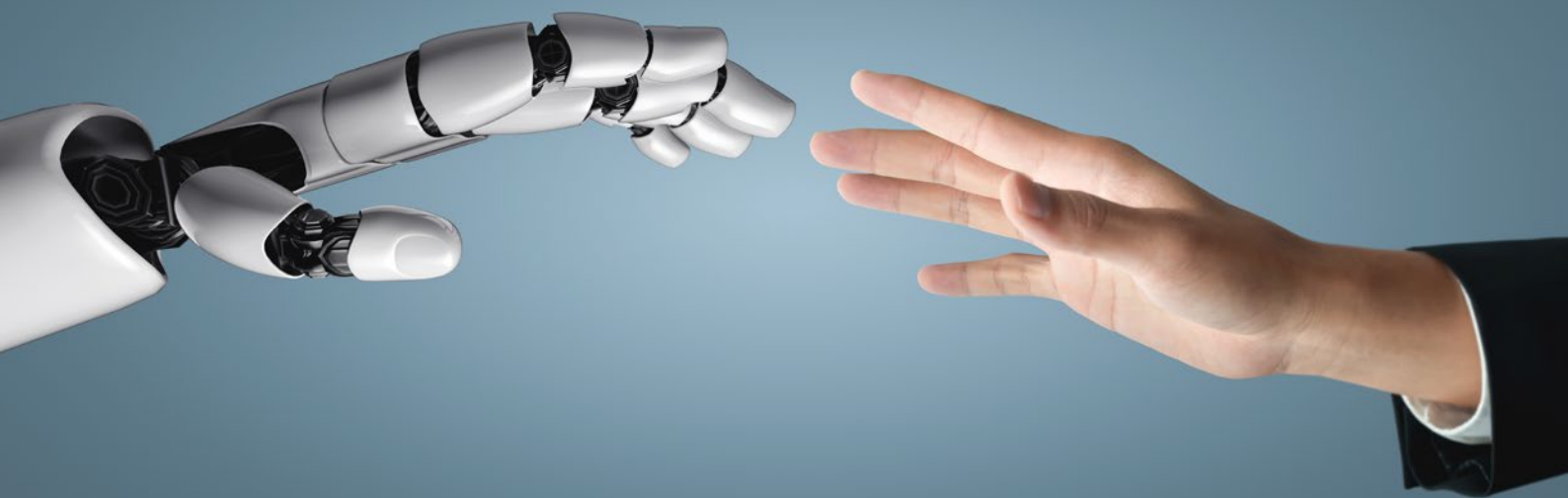
rozvoje skupiny, které zahrnují: preciznost (nikoli však zvnějšku nařízenou), transparentnost, neodsuzující přístup, vzájemnou podporu, externí sítě (o nich více v kapitole o hybné síle č. 2, sociální inteligenci).

6. Stát se systémovým hráčem, který je přínosem pro ostatní aktéry systému a zároveň se od nich učí. Zaměřit pozornost na to, jaké periodické sumativní hodnocení bude nejpřínosnější jak pro kontrolovatelnost procesu, tak současně pro růst.

Přitom můžeme začít věnovat větší a účinnější pozornost žákům, kterým se tolik nedaří. Bude se řešit ill-being, ale postupně převáží wellbeing. Odpojení studenti budou potřebovat periodické diagnostické testy (které dnes již existují) přímo zaměřené na wellbeing a jeho propojení s učením. Výsledkem bude větší rovnost, tedy zlepšení výkonu u všech žáků. Celkově dojde k výraznému zvýšení angažovanosti žáků a jejich učení. Zásadní je (a k tomuto bodu se ještě vrátím v závěru), že proměna učení, kterou navrhuji, **bude utvářet žáky, kteří se stanou hybateli společenských změn.**

Nyní se můžeme posunout k širším souvislostem a podívat se na úlohu sociální inteligence ve vztahu k inteligenci strojové a na navýšení investic do rovnosti v systému jako celku.





Sociální inteligence ve vztahu ke strojové inteligenci

Moje pracovní hypotéza zní, že přeceňujeme stroje a podceňujeme lidi. Je fascinující v reálném čase sledovat, jak se to děje v době, kdy lidská civilizace balancuje na samém okraji útesu. Jinými slovy: technologie nás raketovým tempem předbíhají, protože jsme nezvládli rozvinout sociální inteligenci.

Strojová inteligence

Hovoříme o změně paradigmatu. Se závratným rozvojem technologií, ještě urychleným pandemií, není otázkou, zda dojde k zásadní změně, nýbrž jakou podobu bude tato změna mít a zda bude pro člověka dobrá či nikoli. Vítejte v nepředvídatelném světě umělé inteligence, ve „strašidelném údolí“ („uncanny valley“). Jako obvykle začnu tou méně žádoucí z dvojice hybných sil. Připomínám, že u všech čtyř párů chceme, aby preferovaná hybná síla fungovala ve zdravém partnerství se svým protějškem, nikoli aby ho zničila. Strojová inteligence nebo také umělá inteligence

Moje pracovní hypotéza zní, že přeceňujeme stroje a podceňujeme lidi.

(anglicky „artificial intelligence“, AI) představuje obrovský potenciál dobra i zla. Chceme dosáhnout toho, aby tato potenciálně nesprávná hybná síla (stroje) fungovala konstruktivně v souladu se správnou hybnou silou (sociální inteligencí).

Meredith Broussardová je softwarová vývojářka a odborná asistentka na Newyorské univerzitě, která o sobě tvrdí, že je už od malička posedlá technologiemi. Po mnoha letech, která strávila ponořená do technologického vývoje, napsala knihu s názvem *Artificial Unintelligence: How Computers Misunderstand the World* (2018) („Umělá **Ne**inteligence: Jak počítače nerozumějí světu“).

Poznamenává, že „umět zacházet s počítači není to samé jako umět vycházet s lidmi“. Poukazuje na to, že „výpočetní systémy vytvářejí vesměs lidi, kterým jsou kulturní systémy, v nichž žijeme, buď lhostejné, anebo je nechápou“ (str. 83). Broussardová tvrdí, že když se podíváme na svět očima výpočetní techniky nebo když se pokoušíme řešit závažné společenské problémy pouze za použití technologií, máme tendenci dělat stále stejné předvídatelné chyby, které brání pokroku a posilují nerovnost (str. 7). Jak podotýká Broussardová, „když věříte, že rozhodnutí vygenerované počítačem je lepší či spravedlivější než rozhodnutí člověka, přestáváte zpochybňovat adekvátnost vstupních dat, se kterými systém pracuje“ (str. 44). Profesorka politologie Virginia Eubanksová (2017) tento předpoklad zcela jednoznačně potvrdila ve své hloubkové studii dvou automatizovaných systémů sociálních služeb (jeden se týkal bydlení a ve druhém případě šlo o orgán sociálně-právní ochrany dětí). Toto je její hlavní závěr:

To, co jsem zjistila, mě šokovalo. Po celé zemi se s chudými lidmi a příslušníky dělnické třídy pracuje pomocí nových nástrojů digitálního řešení chudoby... Systémy automatizovaného vyhodnocování způsobilosti je odrazují od žádostí o podporu z veřejných zdrojů, kterou potřebují k přežití a zajištění důstojného života... Prediktivní modely a algoritmy je klasifikují jako rizikovou investici a problematické rodiče... Automatizované rozhodování otřásá sítě sociálního zabezpečení, kriminalizuje chudé, posiluje diskriminaci a ohrožuje nejhlubší lidské hodnoty. (str. 11, 12)

Broussardová zdůrazňuje, že žádná digitální utopie neexistuje: „Nikdy neexistoval a nikdy nevznikne žádný technický vynález, který by nás jakkoli vzdálil základním problémům lidské přirozenosti.“ (str. 8) Úskalí vývoje technologií, které „necháváme“ dělat naši práci, odhaluje ve své poutavé, téměř pětistránkové knize *The Alignment Problem* („Problém sladění“, 2020) autor Brian Christian. Rozpoznávání obličejů, autonomní automobily, stroje, které se učí rozhodovat o podmíněných trestech, maximalizace odměn a mnoho dalšího. Christian pojmenovává fantastické možnosti vývoje a zcela jasně varuje, že jde o proces, který nikdy nebude završen. Je spousta věcí, které se daří, a spousta věcí, které se mohou pokazit, ale strojům je to jedno, i když někdy chybu dodatečně napraví.

Pojďme se teď podívat přímo na oblast vzdělávání. Holmes, Bialiková a Fadel z amerického Centra pro přepracování kurikula (Center for Curriculum Redesign, CCR) vypracovali výbornou souhrnnou zprávu o aktuálním stavu využití umělé inteligence ve školství (*Artificial Intelligence in Education, AIED*) (2019). Dokládají, že podniky a vlády nalévají do umělé inteligence horentní sumy. V letech 2013–2017 se tyto výdaje zosminásobily a očekává se, že v roce 2024

by měl roční úhrn těchto investic dosáhnout šesti miliard dolarů. Pro nás je obzvláště zajímavá zmínka o tom, že „kompetence“ (řekněme šest globálních kompetencí) „jsou hůře měřitelné než faktické vědomosti, takže hodnocení se na ně málokdy zaměřuje“ (str. 12). Systém se proto raději drží toho, co se lépe měří, to znamená obsahu učiva (tedy akademických předmětů). Autoři poukazují na to, že stroje jsou lepší v činnostech založených na opakování, výpočetních schopnostech, klasifikaci a rozhodování založeném na konkrétních zadáních, zatímco lidé jsou lepší v prožívání autentických emocí a budování vztahů, formulování otázek napříč různými škálami, rozhodování o využití omezených zdrojů, vytváření produktů a řešení vhodných pro lidi a rozhodování na základě abstraktních hodnot (str. 24–25). A stále stojíme před nezodpovězenou otázkou relevance strojů pro motivaci žáků (viz diskuze o „propasti“ zející mezi vyučovanými předměty a tím, co žáci skutečně chtějí, co jim dává smysl, má pro ně význam, dává jim pocit sounáležitosti a toho, že světu něčím přispívají).

Holmes, Bialiková a Fadel podávají přehled různých možností využití umělé inteligence: algoritmy, strojové učení, kontrolované učení (s učitelem), nekontrolované učení (bez učitele), zpětnovazební učení, instruktáž za pomoci počítače a tak dále. Ty následně dávají do souvislostí s možnostmi využití ve vzdělávání, například: inteligentní výukové systémy (intelligent tutoring systems – ITS), klasifikace a neurální sítě. K těmto různým formám učení uvádějí konkrétní příklady. Autoři také zmiňují nedávné rozšíření aplikací o kolaborativní učení, monitoring v rámci fóra studentů, průběžné hodnocení, asistenci při učení pomocí umělé inteligence (AI Learning Companions, AI Teaching Assistant) a umělou inteligenci ve vzdělávání (AIED) jako nástroje pro výzkum učení. Hlavním závěrem, ke kterému výzkumníci z CCR došli, je skutečnost, že každý den vznikají stále nové formy AIED, což nás, alespoň podle autorů, přivádí k různým etickým otázkám.

Ve světě neprobíhá v podstatě žádný výzkum, neexistují žádné pokyny, nevyvíjejí se žádné strategie a nebyla přijata žádná regulace týkající se specifických etických otázek, které vyvstávají v souvislosti s využíváním umělé inteligence ve vzdělávání.

(Holmes, Bialiková a Fadel, 2019, str. 169)

Řečeno bez obalu, umělá inteligence má obrovskou finanční podporu, je to jeden velký byznys (Broussardová ho nazývá *technošovinismem*) a žije si vlastním životem. Je všudypřítomná a má nesmírnou moc, ale z našeho pohledu je *bezcitná*. Některé formy umělé inteligence jsou samozřejmě užitečné, ovšem ve své podstatě není technologie přímo kontrolovatelná a bývá stavěná nad člověka. Z těchto a mnoha dalších důvodů bychom neměli dovolit, aby byla technologie primární hybnou silou, kterou se bohužel automaticky snadno stává.

Sociální inteligence

Nechme teď stroje chvíli stranou a pojďme se věnovat sociální inteligenci. Sociální inteligence je nedílnou součástí nové vědy o učení (a jako taková se spolu s hybnou silou č. 1 – *wellbeingem a učením* – řadí k faktorům nezbytným pro lidský rozvoj). Zeptal jsem se neuroložky z našeho týmu, Dr. Jean Clintonové, jestli mají lidé přirozeně sklon navazovat vztahy s jinými lidmi. Odpověděla, že rozhodně ano, a poslala mi video, v němž muž nese stoh knih a snaží se otevřít dveře vitríny. Na opačném konci místnosti je žena s batoletem, které si muž všimne a doleze k němu. Natáhne ruku, otevře dvířka vitríny a pak se zas odbatolí zpět k mámě, jako by se nic nestalo. Brian Christian (2020) stejný výzkum okomentoval následovně: „Malé dítě již od věku osmnácti měsíců spolehlivě rozpozná člověka v nesnázích, pochopí, o co mu jde a co mu v jeho počínání překáží, a zcela spontánně mu pomůže, je-li to v jeho silách, a to i když dotyčný o pomoc nežádal a nenavázal s ním oční kontakt a aniž by za pomoc očekávalo (či dostalo) jakoukoli odměnu.“ (str. 251) Autoři původního výzkumu (Warneken a Tomasello) poznamenávají, že takovéto nápomocné chování je „evolučně nesmírně vzácné“ (ve srovnání s jinými druhy, citováno v Christian, 2020, str. 252). Tomasello říká, že „zásadní rozdíl mezi lidskou kognicí a jinými druhy je schopnost spolupracovat s ostatními na činnostech se sdílenými cíli a záměry“ (citováno v Christian, 2020, str. 252).

Lidé se rodí se schopností spolupracovat, ovšem pak nastává fáze socializace, během níž mohou být buď izolováni či omezeni na určitou skupinu, anebo naopak úspěšně rozvíjet spolupráci s ostatními. Síla skupiny tedy vychází z procesu socializace, v dobrém i špatném. Klíčovou proměnnou je zde důvěra. Z longitudinálního výzkumu vývoje vědomí „já“ a „my“ v USA (k čemuž se ještě vrátíme v závěru textu) provedeného R. D. Putnamem a S. R. Garrettovou vyplývá, že tento vývoj je velmi znepokojivý. Zjistili například, že v roce 1960 se k vysoké míře „sociální důvěry“ hlásilo 58 % respondentů, zatímco v roce 2010 se míra sociální důvěry propadla (jak říkají sami autoři výzkumu) na

33 %. Tento trend sociální inteligenci (schopnost spolupracovat s ostatními na řešení komplexních problémů) značně oslabuje.

Sociální inteligence je přirozená tendence spolupracovat s ostatními na dosažení společných cílů. V současném vzdělávání, které vychází z individualistické tradice, se sice časem začaly objevovat různé formy spolupráce,

ovšem tyto rané formy byly povětšinou povrchní (neměnily například kulturu školy, natož učitelskou profesi). Když to shrnu, sociální inteligence skupiny a jednotlivců, kteří ji tvoří, nebyla v historii vývoje učení náležitě pěstována.

Když to shrnu, sociální inteligence skupiny a jednotlivců, kteří ji tvoří, nebyla v historii vývoje učení náležitě pěstována.



V posledních deseti letech jsme byli svědky silnějších forem spolupráce mezi učiteli, které jim pomáhaly se na cíle lépe soustředit a dosahovat lepších výsledků. Například John Hattie se se svým týmem zaměřuje na to, co nazývá „viditelným učením“, přičemž zkoumají, jak různé učební postupy ovlivňují výsledky učení studentů (Hattie a Smith, 2020). Poměrně dlouho jim trvalo, než se dopracovali k týmové práci, kterou nazvali „vnímanou kolektivní účinností učitelů“. Vypočítávají velikost účinku různých postupů na učení studentů. Uvádějí, že statisticky významná velikost účinku je 0,40, ovšem takový účinek není příliš velký. Většina z asi 250 zjištěných postupů má hodnotu pod 1,0 (využívání formativního hodnocení vychází na 0,9, což je poměrně vysoký účinek). Když se zaměřili na vyhodnocování kolektivní účinnosti, vyšla jim velikost účinku 1,57, tedy nejvyšší hodnota ze všech a o mnoho vyšší než u ostatních postupů. Klíčovou otázkou je, v čem tato účinnost vlastně spočívá nebo co ji způsobuje. John Hattie a jeho tým našli čtyři faktory, které účinnost pozitivně ovlivňují:

- Učitelé a vedení školy sdílejí přesvědčení, že jsou schopni společně dosáhnout výsledků.³
- Základem tohoto přesvědčení jsou konkrétní důkazy o učení žáků – „průkazná fakta o dopadu“.
- Kultura spolupráce při zavádění vysoce účinných strategií výuky.
- Ředitel školy se přímo a často účastní konkrétní spolupráce.

3 / Sám Hattie definuje pojem vnímaná kolektivní účinnost učitelů (collective teacher efficacy) takto: „Víra učitelského sboru, že dokáže pozitivně ovlivnit žáky.“ (www.visible-learning.org) Učitelé s vysokou mírou kolektivní účinnosti jsou přesvědčeni, že učební úspěchy žáků mají v rukou především oni jako tým učitelů, a nikoli vnější okolnosti, například nepříznivé rodinné poměry žáků, chudoba a jiné neovlivnitelné okolnosti. (Pozn. red.)



Tyto faktory jsou konkrétní a dobře se uvádějí do praxe. Odrážejí sociální inteligenci skupiny.

Dalším pozitivním příkladem je práce předních výzkumníků Andyho Hargreavese a jeho kolegy Michaela O'Connora na téma „spolupracující profesionalita“ (2018). Na základě výzkumu sedmi profesních učících se komunit (sítí) z celého světa zdůrazňují tři důležité faktory:

- Spolupráce je nedílnou součástí kultury a života školy.
- Pedagogové se při náročných pracovních výzvách navzájem podporují.
- Spolupráce je otevřená kultuře žáků a kultuře širší komunity.

Všechny tyto příklady jsou založené na silné sociální inteligenci, která se stala nedílnou součástí kultury škol, nových sítí a samotného systému.

Obecně vzato je spolupráce čím dál více vnímána jako užitečná. Mezinárodní průzkum OECD k výuce a učení z roku 2018 (Teaching and Learning International Survey, TALIS), který se dotazoval učitelů z mnoha zemí světa, se o hodnotě spolupráce mezi učiteli mnohokrát zmiňuje. Nedávná práce z australského státu Victoria rozvádí téma sociální inteligence ve zprávě *Unleashing the Power of the Collective* („Osvobození síly kolektivu“, Singhanian a kol., 2020). Jde o studii padesáti škol, které v rámci sítí s názvem Connection (Propojení) pomáhají znevýhod-

něným školám. Data získaná z hodnocení ukazují vyšší míru zapojení žáků, posuny v učení a rozvoji žáků obecně i v rámci programu STEM (kurikulum s mezipředmětovým a aplikovaným přístupem pro výuku v oblasti vědy, technologií, strojírenství a matematiky – Science, Technology, Engineering and Mathematics), vyšší uplatnění názorů žáků, nárůst metakognice a všeobecných schopností. Další příklad od stejné pracovní skupiny rozšiřuje využití sociální inteligence k potenciální systémové změně (Bentley a Singhanian, 2020). Autoři zjistili nejen to, že cílevědomá práce v rámci sítí přináší lepší výsledky, ale přišli také na to, že sítě obecně věnují více pozornosti „souladu s prioritami systému a zapojení široké škály aktérů“ (str. 7) – k tomuto bodu se ještě vrátím v souvislosti se správnou hybnou silou č. 4 – systémovostí.

Na všechny tyto příklady je nezbytné pohlížet v kontextu (nízké či vysoké) sociální inteligence a (ne)účinnosti. Nesejde na tom, zda si myslíte, že se člověk s tendencí k vysoké sociální inteligenci sloužící dobru již narodí. Faktem je, že ji lze pro dobro přirozeně mobilizovat. Problém je v tom, že naše sociální inteligence je dnes ve srovnání s technologií značně **pozadu**, tedy nedostatečně rozvinutá. Příčinou problému není pouze síla nesprávné hybné síly, nýbrž také slabost té správné.

Stroje a jejich umělá inteligence jsou velkou hrozbou. Už jsme měli možnost vidět, že nejsou tak skvělé, jak si někteří myslí, ovšem jejich kolosální výpočetní schopnosti mohou

působit vskutku děsivě. Dlouho jsme přečeňovali stroje a zanedbávali sociální inteligenci. Když se na věc podíváme blíže, je možné, že stroje nejsou zase až tak sofistikované, jak si myslíme, a že člověk není tak inteligentní, jak by mohl být? Zajímalo by mě, co by se stalo, kdybychom tomu věřili a řídili se tím. To by bylo úžasné východisko! Právě v něm spočívá obrovský potenciál správné hybné síly č. 2.

Rosemary Luckinová je profesorkou oboru Koncepce výuky zaměřené na žáka (Learner Centered Design) na University College London. Její kniha nese výstižný název *Machine Learning and Human Intelligence* („Strojové učení a lidská inteligence“, 2018).

Dlouho jsme přečeňovali stroje a zanedbávali sociální inteligenci.

Hned zpočátku říká: „Obávám se, že naše posedlost měřením a zjednodušováním nás okrádá o schopnost přemýšlet a sami za sebe rozhodovat o tom, co má hodnotu. Bagatelizujeme a podceňujeme lidskou inteligenci, zatímco umělé in-

teligenci přikládáme hodnotu, která jí nepřísluší.“ (str. 2) V podstatě je to, jako by řikala: „Posilujte správné hybné síly č. 1 a 2 a nespolehejte přitom tolik na jejich nesprávné protějšky.“ Její námítky jsou mi sympatické, protože v zásadě tvrdí, že jsme svou lidskou roli doposud značně zanedbávali.

Především jsme nevládli rozvinout sociální inteligenci adekvátně tomu, jaký druh vzdělání potřebují mladí lidé pro zbytek 21. století. Luckinová říká, že lidé vlastně nevládají naplnit *svůj vlastní* potenciál. Současný vzdělávací systém vůbec neodpovídá tomu, kde bychom mohli evolučně být.

Luckinová říká, že naše přehnaná fascinace stroji „není ani tak výsledkem skutečného odrazu inteligence technologií, jako spíš podceňování toho, co znamená být člověkem“ (str. 62). Dále pak uvádí sedm složek inteligence, z nichž pouze jednou je inteligence akademická. K těm dalším šesti patří: sociální inteligence (schopnost sociální interakce), metavědění (vědění o vědění), metakognitivní inteligence (regulační dovednosti), meta-subjektivní inteligence (rozpoznávání vlastních emocí i emocí druhých lidí), metakontextuální inteligence (fyzické prostředí) a vnímání vlastní účinnosti (posuzování sebe sama na základě zkušenosti) (str. 65–66).

Luckinová říká, že umělá inteligence je přeborníkem v rutinních kognitivních dovednostech pro získávání znalostí (první ze sedmi složek inteligence). Může tedy lidem pomoci zvýšit míru sofistikovanosti jejich vlastní inteligence, ale „neumí sama od sebe projevit celý bohatý inteligenční repertoár, který je vlastní člověku. Je to především proto, že umělá inteligence nechápe samu sebe, nedokáže odůvodnit svá rozhodnutí a nemá uvědomění sebe samé“ (str. 91).

Luckinová uznává, že život pedagogů se zásadně změní „nikoli proto, že by jejich role mohla být plně automati-



zována, nýbrž proto, že budou muset vyučovat podle odlišného kurikula a nejspíš také úplně jiným způsobem“ (str. 95), (například vyučovat šest globálních kompetencí a používat s nimi související pedagogiky a hodnocení). Budeme muset vyučovat „nad rámec rutinního kognitivního zpracování akademického učiva, abychom zahrnuli všechny složky spletitého modelu inteligence“ (str. 95). Všechno, co říkáme o hlubokém učení, vyžaduje jít nad rámec akademických předmětů. Pro rozvoj sociální inteligence je nezbytné, „aby strategie vzdělávání a odborné přípravy poskytovaly vhodné příležitosti k sociálním interakcím, které by žákům a studentům pomohly hluboce porozumět světu“ (str. 101).

Luckinová zdůrazňuje, že „krása využívání umělé inteligence (pro lepší získávání akademických znalostí) tkví v tom, že lidským pedagogům umožní zaměřit se na zbývající šest složek naší inteligence“ (str. 121). Říká také, že „vývoj umělé inteligence pro výuku akademického mezipředmětového vědění a rozvoje příslušných dovedností včetně vyhodnocování individuálního pokroku směrem ke stanoveným cílům je technicky přímočarý. Využití takových systémů by mohlo lidským pedagogům značně ulehčit práci, a oni by se tak mohli více zaměřit na holistický rozvoj spletité inteligence svých žáků“ (str. 125). Zde bych však nabádal k opatrnosti, neboť jsem toho názoru, že Luckinová v tomto případě poněkud zveličuje. Učit se akademickým vědomostem a dovednostem pomocí strojů nepovažuji za až tak „technicky přímočaré“. I výuka využívající technologie musí být založena na kvalitní pedagogice a je nutné, aby pedagogové učení pomocí umělé inteligence organizovali

Všechno, co říkáme o hlubokém učení, vyžaduje jít nad rámec akademických předmětů.

a doplňovali. Luckinové hlavní argument však platí. Umělá inteligence může učitelům zásadně pomoci, v mnohém jim ulehčit a umožní jim dělat spoustu věcí efektivněji a účinněji. Tady můžeme využít to, co jsme se o možnostech technologií naučili během pandemie, a učení urychlit. Hlavní sdělení Luckinové dále spočívá v tom, že potřebujeme najít lepší způsoby, jak rozpoznat a rozvíjet (naši) lidskou inteligenci ve směrech, kde daleko přesahuje moc a potenciál inteligence umělé (str. 139).

Z poslední důkladné analýzy „soutěže mezi školstvím a technologiemi“ vyšly stroje vítězně. Claudia Goldinová

Ve společnosti založené na dovednostech nelze dosáhnout snížení nerovnosti, aniž bychom zlepšili vzdělání pro všechny.

a Lawrence Katz (2008) z Harvardu provedli dnes již klasickou studii srovnávající počátek 20. a počátek 21. století. Ukazují, že první tři čtvrtiny 20. století „byly obdobím dlouhodobého ekonomického růstu a *snižující se nerovnosti*“ (str. 3, kurzíva v originále) – tomuto tématu se budu podrobně věnovat v kapitole o hybné síle č. 3. Jinými slovy, „v první polovině 20. století mělo školství před technologiemi

náskok, ale ke konci století technologie školství předběhly“ (str. 8). Goldinová a Katz vycházejí z předpokladu, že „lidský kapitál (naše sociální inteligence), ztělesněný samotnými příslušníky národů, je nejpodstatnější součástí bohatství každého národa“ (str. 41). Tímto autoři propojují první a druhou hybnou sílu.

V letech 1980–2005 (vzhledem k vydání studie v roce 2008 data dále nepokračují) se říkalo, že technologie poškozují dělníky („to by zvládly počítače,“ tvrdili někteří), ale podle Goldinové a Katze „spočívá vysvětlení spíše ve zpomalení nabídky dovedností než ve zrychlení poptávky po dovednostech“. Technologie získala obrovský náskok, protože vzdělání ustrnulo. Naprostá většina zisků z technologií připadla elitě, zatímco pracující třída „uvízla v bahně“.

Když se v roce 2021 zamýšlíme nad svou bezprostřední budoucností, působí následující poznámka poněkud znepokojivě, není-liž pravda?

Téměř všichni autoři (Deklarace nezávislosti Spojených států) psali velice přesvědčivě o zásadním významu vzdělání v demokracii. Jeho rolí je umožnit Američanům plnit své občanské funkce, jako je hlasování ve volbách, a připravit je na to, aby byli schopni kandidovat a vést národ (str. 135). (V období přibližně od roku 1900 do roku 1970) vznikla zdola v touze po sociální mobilitě iniciativa, která vedla k masovému nárůstu počtu středních škol v USA. (Goldinová a Katz, str. 167)

A nyní zpět k výše zmíněné soutěži: „V závodě mezi rozvojem technologií a školstvím běželo školství v první polovině (20.) století rychleji, ovšem za posledních tři-

cet let (1978–2008) technologie pokulhávající školství o velký kus předběhly.“ (str. 292) Během téhož období se dramaticky zvětšily rozdíly v příjmech a kvalitě života mezi bohatými a střední třídou.

Vzdělávání, technologie a rovnost jsou zkrátka neoddělitelně spjaté. Jinými slovy, ve společnosti založené na dovednostech nelze dosáhnout snížení nerovnosti, aniž bychom zlepšili vzdělání pro všechny. A právě skutečnost, že k tomuto zlepšení nedochází, je důvodem, proč veškeré snahy o snížení nerovnosti za posledních padesát let selhaly. První závod technologie vyhrály, protože jsme nedávali pozor. Smyslem správných hybných sil – *všech čtyř dohromady* – je to, že nám dávají možnost pravidla soutěže mezi vzděláváním a technologiemi lépe nastavit. Tentokrát se vzdělání, přesněji řečeno učení, bude závodu účastnit vědomě, a výsledek bude úplně jiný. Od roku 2008, kdy Goldinová a Katz vydali svou knihu, technologie nesmírně pokročila (v roce 2007 byl vyvinut iPhone) a nyní se může stát mnohem mocnějším spojencem, tedy za předpokladu, že správně určíme pořadí důležitosti – nejprve sociální inteligence, potom využívání digitálních technologií. Podle tohoto scénáře budou vítězi všichni zúčastnění: učení, technologie i rovnost.

Co se týče správné hybné síly č. 2, je třeba říci, že jsme svou sociální inteligenci značně zanedbali. Naším nepřítelem nejsou stroje, ale my sami! K podobnému závěru dospělo několik autorů, například Broussardová (2018): „Lidé plus stroje jsou mnohem výkonnější než lidé bez strojů či stroje bez lidí.“ (str. 175)

Nyní se dostáváme ke třetí dvojici hybných sil. Velkou roli zde hrají prostředky, které jsou k dispozici. Doposud se s nimi nezacházelo tak, aby přispívaly k vyrovnanému rozvoji.



Investice do rovnosti ve vztahu k úsporným opatřením

Před téměř 250 lety napsal Adam Smith své *Bohatství národů* (*The Wealth of Nations*, 1776, česky kniha naposledy vyšla v roce 2017), kde představil koncept neviditelné ruky jako metaforu pro neviditelné síly vlastního zájmu a svobody výroby v kombinaci se spotřebou, které regulují nabídku a poptávku, aniž by musela zasahovat vláda.

Dopadlo to ovšem tak, že ona neviditelná ruka cestou někde usnula a kontrolu nad zisky převzali privilegovaní (majitelé a akcionáři), čímž podobu trhu značně překroutili ve svůj prospěch, a připadl jim tak lví podíl ze všech zisků na úkor pracujících (dělníků) a střední třídy. Stejně jako u ostatních hybných sil, i zde začneme nejprve tou „nesprávnou“ – tedy úspornými opatřeními pro masu v ostrém kontrastu k extrémní prosperitě těch nejbohatších.

Úsporná opatření

První dvě nesprávné hybné síly se neustále všemožně staví do cesty rovnosti a ta třetí – úsporná opatření – jejich dílo završuje. Za posledních čtyřicet let se bohatým

dařilo sklízet obrovské podíly celosvětových zisků, zatímco většina lidí trpí pod zástěrkou *hrubého domácího produktu* (HDP), který se jim předkládá jako ukazatel společenského růstu. Jak uvidíme, následkem je, že většina lidí je nucena se čím dál víc uskovňovat. Tuto skutečnost velice detailně odhalily a popsaly tři ekonomky: Heather Bousheyová (2019), Mariana Mazzucatová (2018) a Kate Raworthová (2017). Zjištění v jejich třech knihách můžeme použít jako odrazový můstek k naší třetí hybné síle (viz také Andy Hargreaves, 2020b).

Podrobnosti o tom, k čemu všemu v oblasti financí od roku 1980 došlo, bychom mohli popsat spoustu stran. Existuje například celá řada ukazatelů dokládajících prohlubující se propastný rozdíl mezi relativními příjmy

bohatých a chudých (a stále více i střední třídy, která si za tu dobu značně pohoršila) a to, co ho způsobuje. Od konce 2. světové války do konce 70. let 20. století rostla životní úroveň většiny lidí úměrně k celkovému hospodářskému růstu. Pak ovšem došlo k prudkému zlomu a přibližně od roku 1980 až do současnosti se situace stále zhoršuje. V letech 1980–2016 rostly příjmy 90 % pracujících pomaleji než národní průměr. Například příjmy pracujících ve čtyřicátém percentilu se meziročně zvýšily o 0,3 %, tedy z 26 400 na 29 800 dolarů, zatímco příjmy horních 0,1 % se ve stejném období zčtyřnásobily (Bousheyová, 2019, str. 5).

Klíčem k pochopení rozdílné dynamiky růstu je podle Bousheyové „porozumět interakci mezi trendy v oblasti příjmů, blahobytu a mobility“ (str. 24). Vyšší příjmy lze ukládat do větších objemů, ty investovat a tím celkové jmění znásobovat. Ti, kteří stále více ztrácejí půdu pod nohama, jsou odříznuti od všech výhod, které by

mohly jejich schopnost vydělávat do budoucna posílit. Další způsob, jak tuto diskrepanci vyjádřit, je pomocí HDP (velikosti ekonomiky se zohledněním inflace). V letech 1975–2017 se reálný hrubý domácí produkt Spojených států ztrojnásobil z 5,49 trilionů na 17,29 trilionů dolarů (Mazzucato, 2018, str. 13). Dopad na rovnost je obrovský, protože většina z těch-

Nedostatek prostředků a provázané systémy diskriminace většiny lidí v podstatě znemožňují se ze svého počátečního nevýhodného postavení vymanit. Toto není vyjádření zoufalství, ale spíše poznatek, že k dosažení zásadního průlomu nebudou stačit pouze peníze.

to zisků připadne těm nejbohatším. Jasným důkazem je například to, že vzestupná sociální mobilita (tj. že děti vydělávají více než jejich rodiče a mají tím pádem vyšší životní úroveň) příslušníků nižší střední a dělnické třídy narozených po roce 1980 prudce klesla. Bousheyová zde cituje Raje Chettyho: „V minulosti byl ekonomický růst mnohem spravedlivější. Dnes rostou příjmy především těm, kteří vydělávají nejvíce ze všech. Výsledkem je, že na ostatních příčkách – ve střední třídě a úplně dole – se mnohem menšímu počtu dětí daří mít vyšší příjmy, než měli jejich rodiče.“ (Bousheyová, str. 23)

Jinými slovy, od roku 1980 směřují zisky měřené podle stálého růstu HDP (i přes recesi v roce 2008) již několik desetiletí systematicky do kapitálu (bohatým), a nikoli k pracujícím (dělníkům a střední třídě). Například skokové pokroky v technologiích, zpočátku mnohdy financované vládami, s sebou přinesly nesmírné zisky, jejichž výsledkem je růst kapitálu podniků a jejich akcionářů, nikoli však dělníků.

Disproporcí v distribuci příjmů můžeme vypočítat mnoha různými způsoby a všechny nás nakonec dovedou k úpadku společnosti (a jak uvidíme, škodí nakonec i těm

na horních příčkách žebříčku). V letech 1980–2007 se podíl horního jednoho procenta lidí na celkovém objemu bohatství zvýšil z 9,4 % na 22,6 %. V roce 2015 se součet jmění šedesáti dvou nejbohatších lidí na planetě přibližně rovnal majetku spodní poloviny celosvětové populace, tedy 3,5 miliardy lidí (Mazzucato, 2018, str. 4). Mazzucato ve své podrobné analýze ukazuje, že HDP obsahuje mnoho prvků, které nadhodnocují, a další, které neodrážejí skutečnou hodnotu, takže HDP by neměl být hlavním měřítkem růstu. Tím nejpodstatnějším je však skutečnost, že „ve většině zemí světa došlo k prohloubení nerovnosti, čímž dochází k vyliďňování střední třídy“ (Raworthová, 2017). Rozdíl mezi chudými a střední třídou je menší než rozdíl mezi střední a vyšší třídou. Prosperují pouze ti nejbohatší.

Situace se celkově zhoršuje. Sociální a politický vliv bohatých vzrostl. V mnoha zemích se stává prioritou držet daně a veřejné výdaje nízké, „protože ti, kteří disponují nejvíce penězi, manipulují politické procesy“ (Bousheyová, 2019, str. 105). Bousheyová říká: „Dospíváme ke shodě na tom, že politika a tvorba politických strategií je čím dál více přizpůsobována prioritám těch nejbohatších a nezaměřuje se na potřeby národa jako celku.“ (str. 105)

To, co společnost ze všeho nejvíce sráží na kolena, není pouze tato finanční disproporce, nýbrž ponížení, které zažívají všichni, kteří jsou takovým systémem znevýhodnění (viz Arnade, 2019). Nedostatek prostředků a provázané systémy diskriminace většiny lidí v podstatě znemožňují se ze svého počátečního nevýhodného postavení vymanit. Toto není vyjádření zoufalství, ale spíše poznatek, že k dosažení zásadního průlomu nebudou stačit pouze peníze. Za Trumpovy éry se vyrojila spousta knih, které se snaží postihnout fenomén rozvrácenosti, nedostatku, vzájemné nevraživosti a rostoucí nedůvěry. Nebudu zde tyto publikace rozebírat, nicméně v závěru se vrátím k otázce, zda „správné hybné síly“ mohou pomoci běh historie změnit.

V této chvíli je jisté, že uskrovnování pro masu a štedrost pro ty nejbohatší představují nesprávnou hybnou sílu.

Investice do rovnosti

Správná hybná síla č. 3 – investice do rovnosti – je pro budoucnost společnosti zcela zásadní. Její princip spočívá v tom, že je třeba nově investovat do infrastruktury související se zdroji a kapacitami lidí ve středních a spodních patrech společnosti. Je zřejmé a v pořádku, že v krátkodobém horizontu se tím zvýší finanční deficit (úrokové sazby jsou ovšem extrémně nízké). Dá se to vyjádřit i jinak. Současný vzdělávací systém nefunguje příliš dobře (např. je v něm nespočet demotivovaných a nespokojených žáků). V tomto stavu představuje špatnou finanční investici. Snižuje životní šance spousty mladých lidí a stojí společnost obrovské



množství peněz jak přímo (náklady na zdravotní péči, sociální dávky a věznice), tak nepřímo (neúspěšní absolventi málo vydělávají a tím pádem i málo utrácejí). Nový systém, založený na čtyřech správných hybných silách, by byl sice zpočátku nákladnější, ovšem investice by se společnosti brzy vrátila v podobě zvýšené produktivity (tak jako v letech 1950–1980 v USA, kdy se rovnost a prosperita vzájemně stimulovaly).

Všechny konkrétní návrhy musejí být praktické a provázané, nestačí jen jakýsi nákupní seznam ve smyslu „dejte nám peníze na to a na to“. Musejí být přesvědčivé a na první pohled musí být zřejmé, že představují výhodnou investici: v dohledné době povedou k sociálním i finančním přínosům pro celý systém. Musejí stát na výslovném závazku, že budou sloužit všem žákům a bojovat proti rasismu a třídnímu rozdělení. To vše je snáze proveditelné, pokud všechny čtyři hybné síly pracují ve vzájemném souladu.

Co je tedy potřeba udělat a do čeho investovat:

1. Zkoordinovat první dvě hybné síly: *wellbeing a učení* se sociální inteligencí. Současný vzdělávací systém prostě a jednoduše nefunguje. Paradigma vzdělávání se musí změnit tak, aby u žáků i vyučujících podněcovalo vnitřní motivaci k dosažení lepších výsledků, a to jak na individuální, tak na skupinové úrovni.
2. Maximálně využít paradigma moderních ekonomů, kteří tvrdí, že za určitých okolností je deficit nezbytný. Je potřeba dát si pozor na to, abychom pouze nehlásali ideje, ale abychom se zavázali je kvalitně implementovat. Zde je seznam několika věcí, pro které „stojí za to se zadlužit“, abychom dosáhli stabilnější prosperity:
 - a) dostupnost kvalitní péče o děti a předškolního vzdělávání (včetně zdravotní péče) pro všechny,

- b) celostátní programy placené rodičovské dovolené,
- c) kvalitní veřejné školy založené na modelech *well-beingu a učení* a sociální inteligence popsanych v kapitolách o hybných silách č. 1 a 2,
- d) prioritní boj proti útlaku určitých skupin populace,
- e) kvalita učitelské profese na všech vzdělávacích stupních a ve všech věkových kategoriích, založená na sociální inteligenci (spolupráce učitelů na zlepšení výsledků),
- f) partnerství škol s rodiči a komunitami za účelem zlepšení učení,
- g) vytváření sítí na lokální, regionální, státní, mezinárodní i globální úrovni.

3. Jak říká Raworthová, z širšího ekonomického hlediska „se nevyplatí čekat, až ekonomický růst sníží nerovnost, protože ten ji nikdy nesníží. Namísto toho je nutné vybudovat ekonomiku, která bude postavená na spravedlivé distribuci“ (str. 148). Je tedy potřeba:
 - a) poskytnout všem dostupnou lékařskou péči,
 - b) přepracovat daň z příjmů a přerozdělování financí,
 - c) vytvořit plán pro „nepodmíněný základní příjem“,
 - d) stanovit nová, jiná měřítka ekonomického růstu a prosperity než HDP.
4. Generovat nápady ze středu a zdola⁴. Evoluce vždy probíhá zdola nahoru, nečekejme na to, co se stane nahoře (viz Wilson, 2014).

4 / M. Fullan odkazuje na svůj model tří úrovní systémového vedení (leadershipu). Termín „střed“ znamená regionální úroveň vedení, „zdola“ lokální úroveň. Termín „nahoře“ odkazuje na centrální úroveň (stát, vláda). (Pozn. red.)



5. Rozšířit vedení za hranice států. K implementaci čtyř hybných sil je zapotřebí vedení na mezinárodní úrovni. Globální partnerství budou zcela nezbytná.

Tato doporučení jsou samozřejmě nesmírně komplexní. Pokud je implementujeme v souladu s ostatními třemi hybnými silami, přinesou výše zmíněné investice (trvající alespoň deset let) výrazný užitek v ekonomické i sociální sféře a přispějí k celkovému wellbeingu. Analýzy pro-investičních ekonomů našťestí začínají nabízet první opatrná vodítka k akci (v závěru článku k nim přidám odvážná doporučení z nové knihy Mariany Mazzucátové (2021) *Mission Economy: A Moonshot Guide to Changing Capitalism* („Mise Ekonomika: Troufalý plán na změnu kapitalismu“)). Budeme muset investovat do věcí, které mohou mít na změnu potenciálně výrazný vliv, a pečlivě je monitorovat. To, jestli a jak fungují, zjistíme přímo v praxi, kterou můžeme průběžně podle potřeby upravovat a přizpůsobovat. Prvky nové ekonomiky mají za úkol dát věci do pohybu. Měli bychom se přitom řídit zkušenostmi s průběhem komplexních změn: chceme-li rychlou změnu, postupujeme pomalu. Zpočátku se dají očekávat značné komplikace, ale efekt čtyř spojených hybných sil se brzy projeví a nově vzniklé vzorce urychlí dynamiku procesu. Pandemie věci do značné míry komplikuje, ovšem vzdělávacímu systému, který je zcela zjevně nefunkční, paradoxně nejspíš částečně ulevila. Čtyři hybné síly mohou být ideálním elixírem pro postpandemickou prosperitu.

Jedna zajímavost na závěr: Chrystia Freelandová je kanadská novinářka, spisovatelka a politička. V současné době zastává funkci kanadské vicepremiérky a ministry-

ně financí ve vládě vedené liberály. V roce 2012 vydala Freelandová knihu s názvem *Plutocrats* („Plutokrati“). Do detailu v ní popisuje vzestup miliardářů a dalších super-boháčů po celém světě od konce 70. let 20. století (s tímto vývojem jsme se již obeznámili). Dokládá, jak byl systém postupně manipulován ve prospěch bohatých (například v letech 2000–2006 měly zákony zvyšující míru regulace financí maximálně pětiprocentní šanci na schválení, zatímco zákony deregulující měly šanci třikrát vyšší) (str. 222–223). Zarážející je charakter a množství argumentů finančníků, kteří tvrdí, že tento systém byl *správný a spravedlivý!* Freelandová například jmenovitě cituje argumenty typu: „Nekvalifikovaný americký dělník je tím nejvíce přepláceným dělníkem na světě.“ „Věřte, že jsme schopni nás pomocí regulace a přerozdělování dovést zpět k prosperitě.“ „Své peníze rozhodně nespláchnu ve vaší deficitní ekonomice.“ „Horní jedno procento lidí nejspíš dává světu mnohem víc než zbylých 99 procent.“ (Všechny citáty Freelandová, kapitola 6) Nejpozoruhodnější není ani tak arogance těchto „vítězů“, jako jejich bezostyšnost. Taková byla situace v roce 2011. Nadějně, myslím, je, že o deset let později už se s takto nabubřelými výroky tak často nesetkáváme. Spíš od některého z bohatých můžeme tu a tam zaslechnout, že v něčem asi bude problém.

Kromě ekonomické nerovnosti je tu problém přinejmenším stejně závažný, který jsem již zmiňoval, a to takzvané „systémy nerovnosti“, týkající se koloniální, rasové, genderové/sexuální, třídní či jiné formy dominance a diskriminace. Potřebujeme tedy další kroky namířené proti diskriminaci. Můžeme to říct i jinak: ekonomická nerovnost bude existovat, dokud zde budou i jiné formy diskriminace. Potřebujeme na to jít z obou stran a zahrnout jak finance, tak spravedlnost. Samotná ekonomika řešení nepřinese. Potřebujeme integrovat první tři hybné síly spolu s výslovným impulzem ke změně systému. A to je to, čemu říkám hybná síla č. 4 neboli meta-hybná síla.

Kromě ekonomické nerovnosti je tu problém přinejmenším stejně závažný, a to takzvané „systémy nerovnosti“, týkající se koloniální, rasové, genderové/sexuální, třídní či jiné formy dominance a diskriminace.





Systemovost ve vztahu k fragmentaci

Čtvrtá dvojice hybných sil je svým způsobem jediná z původní sady z roku 2011, která se v jisté podobě uchovala. Tehdy se jmenovala „fragmentovaný versus systémový“. Fragmentaci jsme nyní postavili do nového světla a spíše analytický pojem „systémový“ jsme nahradili pojmenováním pro postoj v myšlení a v akci, tedy „systemovost“.

Fragmentace

Fragmentace znamená neucelenost, nahodilost, nepropojenost a roztříštěnost. Existují dva případy, kdy za určitých okolností nemusí být až tak špatná. Za prvé je to tehdy, když je nějakým způsobem špatný systém, když autoritativně prosazuje nějaký dysfunkční model. Zde může fragmentace umožňovat určitou míru svobody – a to rozhodně není na škodu. Za druhé pak, když systém není schopen pracovat na souhře všech čtyř hybných sil. V tomto případě je užitečné krátkodobě pracovat alespoň na jedné nebo dvou z nich, anebo uzpůsobit předchozí nesprávnou hybnou sílu tak, aby co možná nejvíc fungovala jako podpůrná. Například model posedlosti akademickými cíli by se mohl zlepšit díky

novému vývoji v oblasti kurikula, konkrétně pozměněním struktury středních škol tak, aby ve větší míře umožňovaly práci v malých skupinách či individuálně, a tak podobně. Možná však bude potřeba úplně nové kurikulum. Pokud je současný obsah kurikula pro všechny nebo i jen některé studenty překážkou, jeho odstranění bude důležitým krokem na cestě k vybudování nového systému. Z krátkodobého hlediska se dá uvažovat o spoustě jednorázových a jednoúčelových změn, které budou přínosné i ve chvíli, kdy ještě nebude možné uskutečnit systematictější změnu. Takže i částečné změny, které jsou pro dobro věci, by se měly podporovat, zvláště pokud pomohou vytvořit tlak nezbytný pro další průlom.

Nicméně si troufám tvrdit, že celá řada učitelů, rodičů, žáků, podporovatelů (a sami si můžete dosadit další) má většinou dojem, že systém v podstatě neví, co dělá. Mnozí by možná dokonce řekli, že v tom, co se děje, vlastně žádný systém není. Jsou tu nějaké standardy, klasifikace, hodnocení učitelů a různé pokyny, které si protřečejí. Ovšem ví pravá ruka, co dělá ta levá? Jsou jednotlivé úrovně systému vzájemně zkoordinované? Jaký vliv má již tradiční časté střídání vedoucích pracovníků? Když to shrnu, v posledních čtyřiceti letech není ani tak problém v tom, že by se systém nedostatečně měnil, ale spíše v tom, že je tu příliš mnoho nekoordinovaných, nahodilých, pomíjivých a roztržitých politik, strategií a programů a lídrů, kteří se střídají jako počasí.

V každém případě víme, že školství je od počátku tohoto století čím dál méně úspěšné, takže názor, že změnu systému nepotřebujeme, už neobstojí. V této studii se snažím říct, že takovou šanci – která se opakuje jednou za generaci – máme právě teď, a tak bychom ji rozhodně neměli propásnout.

Systémovost

Během své aktivní práce na změnách přímo uvnitř systému (od roku 1997) jsem zažil a vyzkoušel všechny možné přístupy – zdola nahoru, shora dolů, ze středu ven a pak zase zdola nahoru. Nic z toho dlouhodobě nefunguje samo o sobě. V roce 2004 jsem si myslel, že mám všechny potřebné ingredience pro řešení sepsaná v brožurce o jednadvaceti stranách, kterou jsem vytvořil pro anglické Ministerstvo pro vzdělávání a dovednosti (Department for Education and Skills) ve spolupráci s Národní akademií pro školské lídry (National College for School Leaders). Tuto brožuru jsem nazval *System Thinkers in Action* („Systémoví myslitelé v akci“). Mimo jiné jsem tam napsal:

Chceme-li se vymanit ze statu quo, potřebujeme nový druh vedení... Ke změně současného systému (ke změně kontextu) bude zapotřebí mocných proaktivních sil. Toho lze dosáhnout přímo i nepřímo skrze systémové myšlení v akci. Těmito novými teoretiky jsou lídři, kteří pracují přímo ve vlastních školách... a podílejí se na utváření širšího rámce. K tomu, aby změnili organizace a systémy, budou lídři muset získat zkušenosti s propojením s dalšími částmi systému. Tito lídři pak musejí pomáhat dalším, podobně naladěným lídrům.
(Fullan, 2004, str. 9)

Měl jsem i další dobré nápady (alespoň jsem si to myslel). Zde je osm obzvláště významných:

1. veřejná služba s morálním účelem,
2. závazek změnit kontext na všech úrovních,
3. laterální budování kapacit skrze sítě,
4. nové vertikální vztahy založené na vzájemné závislosti,
5. hluboké učení,

6. dvojí závazek ke krátkodobým i dlouhodobým výsledkům,
7. cyklické povzbuzování,
8. lídři pěstují lídry⁵.

Nebylo to špatné, ale nestačilo to. Skupinka systémových myslitelů rozptýlená napříč hierarchií systému celé školství bohužel nezmění. Tehdy jsem tomu věřil, ale dnes už vím, že jsem se mýlil. Parta vizionářských lídrů samozřejmě nemůže změnit celý systém. Spolu s Mary Jean Gallagherovou (bývalou vedoucí Ontarijské strategie pro čtenářskou a matematickou gramotnost) jsme proto vypracovali novou strategii, kterou jsme představili v příhodně nazvané knize *The Devil Is in the Details* („Děbel se skrývá v detailech“, Fullan a Gallagherová, 2020). Nastal čas formulovat nové systémové řešení založené na komplexu čtyř hybných sil popsanych v této studii. Toto nové řešení klade zodpovědnost za změnu systému rovnoměrně na každou z jeho tří úrovní – lokální, střední (regionální) a centrální (vládní). Vztah pojmů „systémovost“ a „systém“ je stejný jako vztah pojmů „soudržnost (koherence)“ a „struktura“. K racionálnímu aspektu (systém, struktura) se přidává aspekt *subjektivní*. Systémovost je způsob, jakým jednotlivci i skupiny o systému uvažují, jak ho vnímají a jak v souvislosti s ním jednájí. Jde o to, co se odehrává v lidech. Emoce i motivace vyvěrají z člověka, nikoli z necitlivého paradigmatu, které jsem zmiňoval na začátku. Než nastíním hlavní body, jež je třeba uvést do praxe, rád bych myšlenku systémovosti ještě podrobněji rozvedl.

Za prvé, „systémovost“ je definována jako pocit lidí na všech úrovních systému, že tím *systémem* jsou ve skutečnosti oni sami. Znamená to, že mají zodpovědnost za svou interakci se systémem. Učí se z něj, přispívají do něj a celkově jsou živoucí součástí jeho vývoje. Kombinace čtyř dvojic hybných sil má za úkol lidem pomoci takto uvažovat. Mocným nástrojem k utváření absolventů a občanů přesně s takovýmto profilem je pak kultivace šesti globálních kompetencí.

Za druhé, hybná síla č. 4 je *meta-hybnou silou*. Stojí nad ostatními třemi, aby jejich vzájemnou interakci pomáhala koordinovat a aby bylo možné se z ní učit.

⁵ Tento bod může být inspirativní i v aktuálním českém kontextu, ve kterém se do většiny konkurzů na ředitele hlásí pouze jeden uchazeč. V publikaci, na kterou Fullan odkazuje, čteme: „Lídři by měli podporovat rozvoj dalších lídrů. ... Největší hodnota ředitele školy na konci jeho funkčního období není pouze jeho dopad na vzdělávací výsledky žáků, ale také to, kolik po sobě zanechává dobrých lídrů, kteří mohou jít ještě dále. To je to, co nazývám „dlouhá páka vedení (long lever of leadership).“ (Pozn. red.)

V každém případě víme, že školství je od počátku tohoto století čím dál méně úspěšné, takže názor, že změnu systému nepotřebujeme, už neobstojí.

Za třetí, systém tvoří v zásadě tři úrovně (pro jednoduchost): *lokální, střední a centrální* neboli *mikro, mezo a makro*.

Za čtvrté, systémem jsou *všichni* na *každé* jeho úrovni. Jako takoví jsou všichni *stejně* autonomní, nezávislí a zodpovědní za to, co se v něm děje. Mají zodpovědnost v rámci svého subsystému, ale i napříč celým systémem.

Za páté, pokud máme lidi inspirovat, aby se posunuli ke správným hybným silám (dřív, než se to celé sesype), musíme jim ukázat správný směr. Tím mám na mysli, že systémovou změnu nelze provádět pouze shora dolů ani pouze zdola nahoru a ani pouze ze středu ven. Ukazuje se, že systém nelze změnit, aniž by *všechny vrstvy systému* přijaly změnu za svou. Jakmile si odpovědnost za změnu přivlastní jen jedna z vrstev, je neúspěch zaručen.

Za šesté, díky všudypřítomnému učení napříč vrstvami i v rámci nich se můžeme naučit, jak spolu různé složky systému souvisejí, jak průběžně fungují a jak by se daly vylepšit.

Tímto se dostáváme ke konceptu *propojené autonomie*. Nejedná se o dva koncepty, nýbrž o jeden integrovaný fenomén, který se proměňuje v závislosti na kontextu. Systémové řešení znamená, že člověk musí být napojený na ostatní a zároveň autonomní, přičemž míra obého závisí vždy na konkrétní situaci. Čtyři správné hybné síly pracující ve vzájemném souladu pomáhají stav

propojené autonomie dynamicky vyrovnávat, tak aby to vyhovovalo jednotlivcům i skupině. Průlomovou myšlenkou vyplývající ze systémovosti je, že všechny tři úrovně systému, samostatně i dohromady, jsou pro změnu nepostradatelné a společně a samostatně za ni nesou odpovědnost.

Průlomovou myšlenkou vyplývající ze systémovosti je, že všechny tři úrovně systému, samostatně i dohromady, jsou pro změnu nepostradatelné a společně a samostatně za ni nesou odpovědnost.

Ve snaze o implementaci čtyř hybných sil by se každá z úrovní měla vždy snažit o propojení s ostatními (v rámci své úrovně i napříč úrovněmi), abychom na cestě nebyli sami a měli možnost se od sebe navzájem učit. Sociální inteligence znamená rozšiřovat propojenou autonomii horizontálně v rámci své vlastní vrstvy i vertikálně směrem k oběma dalším vrstvám.

Systémové myšlení na všech úrovních znamená zaměřit se na to, v jakém vztahu jsou jednotlivé složky a jak systém průběžně funguje. Úroveň vládní může ve spolupráci s ostatními úrovněmi určit směr, ale úspěch cesty spočívá v tom, že ji každý vykoná jak sám za sebe, tak i ve sdílení s ostatními. Ke konci dne se vždy můžete vrátit ke své vlastní (i skupinové) autonomii, ovšem pokud

nebudete posilovat propojení v rámci skupiny i napříč úrovněmi, systémové změny nedosáhnete.

Mnoho snah o systémové změny selhává, protože různí lidé o změně hovoří a uvažují odděleně, aniž by přijali odpovědnost za osobní práci, akci a učení, bez níž úspěch není možný.

U nesprávné hybné síly č. 3 odhalila ekonomka Mariana Mazzucatová smrtící dlouhodobé následky dlouhotrvajících úsporných opatření. V souvislosti s korespondující správnou hybnou silou, investicemi do rovnosti, jsem pojmenoval několik alternativních řešení, která navrhuje Mazzucatová (a další autoři). Ve své další knize (má vyjít v roce 2021) je Mazzucatová ještě důraznější. Kniha sice ještě nevyšla, ale dozvěděl jsem se o ní z rozhovoru s autorkou (Giridharadas, 2020). To, že Mazzucatová o změně systému a systémovosti něco ví, jasně vyplývá z následujícího citátu:

Mým cílem je dosáhnout změny. Ke změně však nedojde, pokud se člověk zaměří pouze na kampaně nebo o ní jen teoretizuje. A pokud vím, existuje jen málo organizací, které by měly jak ideové vedení (které například mění způsob, jakým jsou napsané učebnice), tak trpělivost, pokoru a empatii, protože musíte umět naslouchat. Musíte vědět, jak trpělivě a dlouhodobě pracovat a jak pomáhat těm, kteří změnu vykonávají. Mluvit je snadné. Takových přednášejících, kteří mluví o tom, co by bylo dobré udělat, je mnoho. Málo je však těch, kteří se prostě pustí do práce a udělají, co je potřeba. (Giridharadas, 2020)

Jako meta-hybnou sílu potřebujeme aktivisty systémovosti, kteří dokážou vést a také přesvědčit své kolegy, a to na všech úrovních systému. Potřebná bude jak přesvědčivost, tak spousta energie. Dobrou zprávou je, že volání po změně systému teď zaznívá zdola a ze středu přinejmenším stejně silně jako z centra. Klíčové je, aby lidé dovedli udržet směr, protože systémovost znamená pochopení a ovlivňování dynamiky systému v delším časovém horizontu. Vedení nahoře si postupně moudře uvědomí, že jeho rolí je být hlavním zdrojem a ideovým vůdcem systémové změny a jejich správných hybných sil, nikoli být tím, kdo věci napravuje a protlačuje. Pokud se bude řídit doporučeními v tomto článku, zjistí, že studenti a žáci (dokonce i ti velmi mladí) jsou těmi nejschopnějšími vykonavateli změn ze všech.





Změna paradigmatu

Když chcete systémovou změnu, musíte změnit systém! Zní to jako samozřejmost, ale je důležité si to neustále připomínat, stejně jako přezdívky hybných sil, které jsem uvedl na začátku: sobectví, lhostejnost, bezohlednost, netečnost, podstata, neomezenost, důstojnost a celistvost. Tak totiž bude vypadat bitevní pole lidské budoucnosti.

Pokud bych měl zmínit nějaké obecné vodítko, pak je to toto: prostudujte si každou ze čtyř oblastí a rozhodněte se, čím začít. Pamatujte, že správná hybná síla č. 4 je meta-síla, takže vždy udělejte krok zpět a posuďte, jak se dotýká ostatních tří. Postupujte podle plánu na obrázku č. 3.

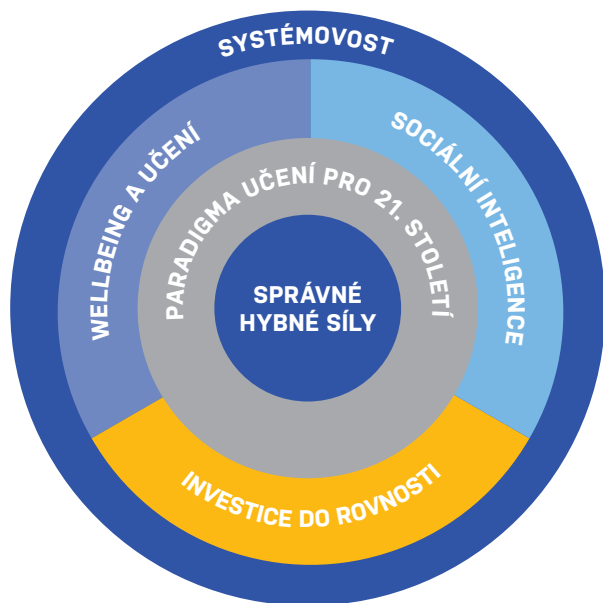
Vzpomeňte si na Thomase Kuhna (1962). Tvrdil, že ke „změně paradigmatu“ (posunům v principech, jimiž se řídí modely myšlení a jednání), dochází za dvou podmínek. Tou první je, že stávající model už zcela zjevně nefunguje. Jestliže to vztáhneme na dnešní společnost – klimatický kolaps, extrémní nerovnost, rapidní pokles společenské důvěry, zhoršování duševního a tělesného

zdraví –, není nic, co by nasvědčovalo tomu, že bychom se mohli zachránit bez nové razantní akce. Samotné školství je obrazem společnosti. Školství v současné době představuje kolosální míru nedostatečného využívání zdrojů. Úpadek na obou frontách (ve společnosti i ve vzdělávání) začal nejméně před padesáti lety a situace se rychle zhoršuje.

Kuhnova druhá podmínka se týká existence životaschopné alternativy. Takovou alternativu představuje kombinace čtyř správných hybných sil. Přinejmenším od vydání Machiavelliho *Vladaře* (1592) víme, že mocenským bojům zpočátku vždy vyhovuje status quo, protože ti, kteří přinášejí „nový řád věcí“, jsou v opozici vůči těm

u moci a ti ze statu quo profitují. Dalším důvodem je, že potenciální příznivci změn své názory obhajují poněkud „vlažně“, protože síly, které proti nim stojí, jsou mocné, a navíc „nejsou úplně ochotní v nové věci věřit, dokud s nimi nemají dostatečně dlouhou zkušenost“. Cílem tedy nyní je poskytnout lidem nové zkušenosti se správnými hybnými silami, a vytvořit tak systém, kde lidé budou dělat věci nově a tím inspirují další.

Hybné síly



Otázkou tedy je, jak z nového modelu udělat atraktivní alternativu. V tomto ohledu je dobré si vzpomenout na sílu „společenských hnutí“ (viz Rincón-Gallardo, 2020). Systémy se mění, když je **na všech úrovních** – dole, ve středu i v ústředí – určitá míra nespokojenosti. Moc změny paradigmatu je taková, že i když se něco zdá být nemožné, pod prohnílm povrchem se již mohou skrývat různé druhy podpory, z nichž se časem stanou průlomové síly, které změně napomohou, ať již každá zvlášť, nebo v kombinaci s ostatními.

Mějme stále na vědomí, že čtyři dvojice hybných sil tvoří jeden celek. Vzájemně na sobě závisí, stimulují se, pracují synergicky. Jejich síla spočívá v tom, že fungují společně. V této studii se snažím obhájit, že tomu tak je, nebo tomu tak může být, právě teď. Při správném načasování může změna paradigmatu, jakmile je jednou odstartována, proběhnout neuvěřitelně rychle (může trvat například deset, a ne padesát let).

Některé ze zásadních aspektů mého návrhu apelují na osobní zájem (v podstatě) každého člověka, včetně těch bohatých. Epidemiologové Richard Wilkinson a Kate Pickettová (2019) dali dohromady obrovské množství dat, která ukazují, že spravedlivější společnosti „zlepšují wellbeing všech“. Dokladem toho jsou ostatně nejen

zmíněná data, nýbrž i pocit většiny lidí, že se naše planeta řítí do velkého nebezpečí. Raworthová popisuje situaci následovně:

... převažující směřování vývoje světové ekonomiky je ve vleku dvojí dynamiky – rostoucí sociální nerovnosti a prohlubujícího se ekologického úpadku. Řečeno bez obalu, tyto trendy jsou ozvěnou okolností, za kterých se dřívější civilizace ... zhroutily. (Raworthová, 2017, str. 132)

Kdykoli masy dlouhodobě strádají a situace se stále nelepší, ba naopak zhoršuje, zatímco málo početná elita prosperuje, je společnost velice zranitelná. Takže strategie, které mají potenciál zlepšit úděl většiny lidí, mohou být atraktivní pro všechny. Jsou konec konců blízké tomu, co si mnozí pro svůj život a pro lidstvo přejí. Stojí za to se pro inspiraci krátce podívat na výzkumy *evoluce*. Biolog a držitel Pulitzerovy ceny Edward O Wilson (2017) nám připomíná, že lidstvo svou budoucnost začalo nepřímo ovlivňovat teprve tehdy, když se stalo gramotným, a to skrze něco, čemu říká *kulturní evoluce*. Většina z nás by asi souhlasila, že tento kulturní vliv je směsí dobrého i špatného – s tím, že v dnešní době převládá to špatné.

Následující Wilsonův výrok považuji za naprosto úžasný:

Exaktní vědy jsou oprávněny zkoumat všechno, co se považuje za skutečné a možné, ovšem humanitní vědy, neseny fakty i fantazií, mají moc zabývat se nejen tím možným, nýbrž i vším, co si vůbec dovedeme představit. (Wilson, str. 70)

Zapojení správných hybných sil a jejich celkový účinek pro mne představuje jeden z možných dalších kroků (s otevřeným koncem) v evoluci lidstva. Mohlo by se to týkat toho, na co naráží Luckinová, když píše, že lidé fungují hluboko pod úrovní svého potenciálu. Ani na okamžik nevěřím, že se věci obrátí k lepšímu samy od sebe. Smyslem správných hybných sil je v podstatě utvářet budoucnost s využitím potenciálu našeho lepšího já. Evolučně by to podle mého názoru mohlo vést ke společenskému i kulturnímu zlepšení. Na základě poznatků z oblasti výzkumů evoluce a neurovědy se domnívám, že bezprostřední budoucnost se přikloní směrem k dobru a čtyřem správným hybným silám, protože dostatečné množství lidí bude přitahováno k tomu, co rozpoznají jako přínosné pro sebe jako jednotlivce i pro lidskou pospolitost, a začnou stavět na slibných trendech. Musíme však vykopnout míč správným směrem. V jiné ze svých knih Wilson (2014, str. 162) říká: „Neurovědci neúnavně pracují zdola nahoru.“ Společenská hnutí jsou prvkem, který propojuje síly působící zdola nahoru, ze středu i shora dolů, aby dosáhly zásadních změn. Čtyři hybné síly z našeho seznamu „lidského paradigmatu“ jsou zdrojem inspirace, který napomáhá změnu uskutečnit z iniciativy a ve vzájemném partnerství všech úrovní.



Rád bych se na závěr vrátil k provokativní analýze společenských trendů zaměřené na „já“ nebo „my“ v USA v letech 1890–2020 od Putnama a Garrettové. Možná si vybavíte, jak Amerika procházela vývojem od období sebestřednosti přes období důrazu na „my“ k dnešnímu období extrémní sebestřednosti. Zvolíme-li jako prioritu správné hybné síly, dosáhneme nového stavu – nového řádu věcí, v němž „já“ i „my“ budou prosperovat společně. Tak může vypadat propojená autonomie ve své vrcholné podobě.

Nacházíme se v krizi a existuje pouze jedna společenská instituce, která má potenciál být středobodem možných řešení – je to nový systém učení založený na čtyřech správných hybných silách. Zvláště mladí lidé (které vnímám z padesáti procent jako uzlíček nervů a z padesáti procent jako bytosti dychtící po změně světa k lepšímu) jsou hlavním zdrojem budoucího úspěchu – vykonavatelé změn v pohybu, zběhlí v dovednostech šesti globálních kompetencí, z nichž vedoucí postavení mají charakter a občanství. Do mladých lidí jsme ani zdaleka neinvestovali dostatečně. Při naší práci na hlubokém učení jsme se nesetkali s jediným dítětem, které by nechtělo být aktérem změny. Když jsme se hlouběji ponořili do globálních kompetencí, nemohli jsme přehlédnout jeden výrazný fenomén, který je jednoznačně individuální i kolektivní. Ihned jsme ho nazvali „Zapoj svět – změň svět“. Nebo také „Uč se a žij – lépe a déle“.

Pokud se zvládneme vypořádat i se systémy diskriminace, které jsou v současné společnosti silně zakořeněné, budou nové ekonomické modely důkazem toho, že rovnost a růst se mohou vzájemně vyživovat. Jakmile se nový trend dá do pohybu, bude úspěch plodit další a další úspěchy. Zjistíme, že sociální inteligence je mohutným zdrojem, který jsme dosud sotva začali rozvíjet, natož abychom z něj čerpali. Dominantním hybatelem

pro následující fázi budou lidé (neboť představují také sociální aspekt), a to díky propojené autonomii. Nemusíme všechny problémy vyřešit ještě v tomto desetiletí, ale musíme obrátit trend a dokázat, že rovnost a inkluze jsou nedílnou součástí prosperity pro všechny. Paradigmata fungují tak, že je vyživuje jejich vlastní vnitřní dynamika. Pokud vybereme a vhodně nakombinujeme jednotlivé ingredience, můžeme očekávat zrychlený růst a zlepšení situace.

Kromě přesvědčivosti výše zmíněných argumentů a dopadu působení čtyř správných hybných sil je jasné, že pro změnu současného statu quo bude nezbytné i zapojení politických sil a moci. Budou zde i nějací poražení, ale většina tím získá, dokonce i ti, kteří pochybovali, že by radikálních změn vůbec bylo možné dosáhnout. Velké množství lidí ze všech úrovní současného systému bude nakonec muset uznat, že se v novém společenském řádu budou mít lépe.

Výsledky, které můžeme očekávat (a které musíme monitorovat) lze definovat z makroskopického i mikroskopického hlediska. Na mikro-úrovni můžeme očekávat větší míru angažovanosti a pocitů sounáležitosti, akademické pokroky ve smyslu většího počtu úspěšných absolventů, snížení rozdílů ve výsledcích mezi podskupinami, prokazatelné známky zvládnání šesti globálních kompetencí, vyšší míru spokojenosti učitelů a lídrů škol a školských obvodů a také větší zapojení rodičů a členů širší komunity. Na makro-úrovni s určitým časovým odstupem zaznamenáme vyšší míru mobility napříč generacemi, snížení rozdílů v bohatství, větší občanskou angažovanost a vzrůstající sociální důvěru v rámci celého společenského spektra. Nakonec selepší i spolupráce mezi jednotlivými státy. To všechno je odrazem správného postavení učení v komplexních společnostech, jinými slovy – role učení spočívá v podpoře prosperity naprosté většiny členů komplexní společnosti.

Říkával jsem, že naděje není strategie. Thomas Homer-Dixon, vědec zaměřený na komplexitu, z University of Waterloo v kanadském Ontariu nedávno publikoval svou nejnovější analýzu pod názvem *Commanding Hope: The Power We Have to Renew a World in Peril* („Vládnout nadějí: Moc, kterou máme, abychom obnovili ohrožený svět“, 2020). Pojmenovává dojem, který dnes většina z nás má, jako „plíživý pocit, že svět je čím dál šílenější“ (str. 2). Následně uvádí nespočet důkazů: „Hromadící se vědecké důkazy potvrzují, že klíčové trendy, které jsou ukazateli toho, zda se lidstvu daří – ekonomicky, sociálně, politicky a environmentálně – skutečně prudce upadají.“ (str. 2)

Paradigmata fungují tak, že je vyživuje jejich vlastní vnitřní dynamika. Pokud vybereme a vhodně nakombinujeme jednotlivé ingredience, můžeme očekávat zrychlený růst a zlepšení situace.

Vzhledem k neustále se zhoršujícím podmínkám naší společnosti se u lidí vyvinul silný pocit „naučené beznaděje“ – to jediné, co jim zbývá, je nadávat nebo to vzdát. Budoucnost se stává sebenaplňujícím proctvím. Většina pozitivních alternativ se zdá být jen zbožným přáním s naivními vyhlídkami na úspěch, za které ani nestojí za to bojovat. Když se podívám na současné návrhy reformy školství, připadají mi všechny nějak zvláště nepřesvědčivé, aniž bych přesně věděl proč. Homer-Dixon do tohoto problému vnáší světlo. Říká, že řada těchto návrhů je „překombinovaně technokratická a jaksi příliš jalově chlácholivá na to, aby nás skutečně motivovala“ (str. 234). Chlácholení – to je trefné – nabídnout povrchní dočasnou úlevu, ale v podstatě řešení neslané nemastné, které nikoho neurazí, je nenapadnutelné, neškodné... Časem si na něj

zvykneme, protože vlastně nemá žádný dopad. Tento pocit mám ze strategií zaměřených na rovnost ve vzdělávání během posledních padesáti let – velké fanfáry, ale kde nic tu nic. I ony se stávají součástí syndromu beznaděje.

Zvláště mladí lidé jsou hlavním zdrojem budoucího úspěchu – vykonavateli změn v pohybu. Do mladých lidí jsme ani zdaleka neinvestovali dostatečně.

Ve světle zkoumání nových správných hybných sil a nevyužitého potenciálu (a odhodlání, především mládeže) mám dojem, že přišel čas na vytvoření nespočtu případů „naučené naděje“.

Ty pomohou dávat nápady a lidi dohromady, posunout je dál (vertikálně i horizontálně) a postupně nastolit nový pořádek. Jsem zastáncem myšlenky, že lidský rozum a lidský duch neznají žádné hranice (a momentálně rozhodně fungují hluboko pod úrovní svého potenciálu). Víme, že v prostředí společnosti probíhají změny mnohem rychleji. Homer-Dixon říká: „Výrazné nelineární posuny, které jsou co do rozsahu a hloubky dopadu vskutku revoluční, vidáme častěji v našich sociálních systémech než u technologií.“ (str. 135) Tvrdí, že plané naděje jsou k ničemu, ovšem naděje, která má určitou míru hmatatelnosti a základnu konkrétních možností, má šanci se ujmout. Kombinace čtyř správných hybných sil nám tuto příležitost může poskytnout.

Naděje, která se opírá o konkrétní akci, je naprosto nezbytná. Mazzucato říká: „Výzvou jsou velké cíle, které je potřeba dát v různých sektorech dohromady.“ A pak mocně uzavírá: „Nemluvme jen o záměru a hodnotě pro zainteresované osoby, ale o tom, co znamená záměr ukotvit v systému, ne pouze v korporacích, ale v systému, tak aby zcela novými způsoby ovlivňoval veřejný i soukromý sektor.“ (Giridharadas, 2020)

„Hmatatelná naděje“, „ukotvený záměr“ – zkratka a dobře, naděje může být strategií, pokud se opírá o přesvědčivou vizi, která vychází ze zkušenosti. Správné hybné síly poskytují mnoho příležitostí vytvářet společně nové případy individuální i kolektivní „naučené naděje“.



Představují portál, kterým můžeme projít a vytvořit nový ekosystém – takový, který je integrovaný, funguje synergicky a má nekonečný potenciál. Vzhledem k nesmírně zdiskreditovanému paradigmatu, jemuž čelíme na denní bázi, je možná tou nejlepší cestou vpřed využít čtyř správných hybných sil a vytvářet nové reality a enklávy kritického množství lidí, které navrátí naději její právoplatné místo – roli záměrného činu, který utváří lepší budoucnost, a nikoli něco, co závisí na tom, co se člověku stane. Pokud se tato vize skutečně ujme, ke změně systému dojde rychleji, než si kdokoli z nás dokáže představit.



Poznámky

1 / Podle definice slovníku Merriam-Webster uvedené na Wikipedii označuje anglické slovo **academics** především v USA **akademické** předměty vyučované ve škole.

V kontextu hybných sil zde překládáme pojem „academics obsession“ jako „posedlost akademickými cíli“. (Pozn. překl.)

2 / Latinskoamerický – v anglickém originále je použito slovo Latinx, které je genderově neutrální alternativou k Latino (*m.*) nebo Latina (*ž.*) a označuje původ či vztah k dědictví Latinské Ameriky, viz slovník Merriam-Webster.

3 / Wikipedie: „ACT (původně zkratka pro American College Testing, Americké vysokoškolské testování) je standardizovaný test používaný v rámci přijímacího řízení na vysoké školy v USA. V současné době jej spravuje stejnojmenná nezisková organizace. Test ACT zahrnuje čtyři oblasti akademických dovedností: anglický jazyk, matematika, čtenářská gramotnost a vědecké uvažování. Nabízí také volitelný příjmový písemný test. Je uznáván všemi čtyřletými vysokými školami a univerzitami v USA a 225 univerzitami mimo Spojené státy.“



Bibliografie

Arnade, C (2019) *Dignity: Seeking Respect in Back Row America*, Sentinel, New York.

Bentley, T a Singhania, A (2020) *Leading Through Crisis: Resilience, Recovery and Renewal*, ACEL Monograph, Strawberry Hills, NSW.

Boushey, H (2019) *Unbound: How Inequality Constricts Our Economy and What We Can Do About It*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Broussard, M (2018) *Artificial Unintelligence: How Computers Misunderstand the World*, MIT Press, Cambridge, MA.

Christakis, N (2020) *Apollo's Arrow: The Profound and Enduring Impact of Coronavirus on the Way We Live*, Little, Brown Spark, New York.

Christian, B (2020) *The Alignment Problem: Machine Learning and Human Values*, W W Norton, New York.

Clinton, J (2020) *Love Builds Brains*, Tall Pine Press, Edmonton, AB.
Eubanks, V (2017) *Automating Economic Equality*, St Martins Press, New York.

Freeland, C (2012) *Plutocrats: The Rise of Global Super-Rich and the Fall of Everyone Else*, Anchor House, Toronto.

Fullan, M (2004) *System Thinkers in Action*, Department for Education and Skills (in partnership with National College for School Leadership, NCSL), London.

Fullan, M (2011) *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, CSE Seminar Series Paper 204, Centre for Strategic Education, Melbourne.

Fullan, M (2020) *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Fullan, M a Gallagher, M J (2020) *The Devil is in the Details*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Fullan, M a Quinn, J (2016) *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Fullan, M, Quinn, J a McEachen, J (2018) *Deep Learning: Engage the World Change the World*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Fullan, M, Quinn, J, Gardner, M a Drummy, M (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*. A collaborative effort between 'New pedagogies for deep learning' (npdl), and Microsoft Education.

Giridharadas, A (2020) *A Conversation with Mariana Mazzucato*. The.Ink

Goldin, C a Katz, L (2008) *The Race Between Education and Technology*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Hargreaves, A (2020a) „Large-scale assessments and their effects: The case of mid-stakes tests in Ontario“, *Journal of Education Change*, 21, str. 393–420.

Hargreaves, A (2020b) „Austerity and inequality; or prosperity for all? Educational policy directions beyond the pandemic“, *Educational*

- Research for Policy and Practice. link.springer.com/article/10.1007/per-cent2Fs10671-020-09283-5.
- Hargreaves, A a O'Connor, M (2018) *Collaborative Professionalism*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hattie, J a Smith, R (Eds) (2020) *10 Mindframes for Leaders*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Holmes, W, Bialik, M a Fadel, C (2019) *Artificial Intelligence in Education*, Center for Curriculum Redesign, Boston, MA.
- Homer-Dixon, T (2020) *Commanding Hope: The Power We Have to Renew the World in Peril*, Alfred Knopp, Toronto.
- Kirp, D (2019) *The College Dropout Scandal*, Oxford University Press, New York.
- Koretz, D (2017) *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better*, University of Chicago Press, Chicago.
- Kuhn, T (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lewis, A a Diamond, J (2015) *Despite the Best Intentions*, Oxford University Press, New York.
- Luckin, R (2018) *Machine Learning and Human Intelligence*, UCL Institute of Education Press, London.
- Machiavelli, N (1992; 1532) *The Prince*, PT Collier, New York.
- Malin, H (2018) *Teaching for Purpose: Preparing Students for Lives of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Markovits, D (2019) *The Meritocracy Trap*, Penguin, New York.
- Mazzucato, M (2018) *The Value of Everything: Making and Taking in the Global Economy*, Hachette Book Group, New York.
- Mazzucato, M (2021) *Mission Economy: A Moonshot Guide to Changing Capitalism*, Penguin, New York.
- McGaw, B, Loudon, W a Wyatt-Smith, C (2020) *Naplan Review Final Report*, States of New South Wales, Queensland, Victoria and Australian Capital Territory, Australia.
- Mehta, J (2013) *The Allure of Order*, Oxford University Press, New York.
- Mehta, J a Datnow, A (2020) „Changing the grammar of schooling“, *American Journal of Education*, 126, 4, str. 1–8.
- Milligan, S (2020a) „School learning and life“, prezentace na konferenci University of Melbourne Network of Schools, květen 2020.
- Milligan, S (2020b) *Future Proo ng Australian Students with „New Credentials“*, University of Melbourne, Melbourne.
- Milligan, S, Luo, R, Kamei, T, Ruce, S a Kheang, T (2020) *Recognition of Learning Success for All*, Learning Creates Australia, Melbourne.
- Nathan, L (2017) *When Grit Isn't Enough*, Beacon Press, Boston, MA.
- Ng, P T (2017) *Learning from Singapore*, Routledge, New York.
- O'Connell, M, Milligan, S a Bentley, T (2019) *Beyond ATAR: A Proposal for Change*, Koshland Innovation Fund, Melbourne.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2018) *The Teaching and Learning International Survey*, OECD, Paris.
- Putnam, R a Garrett, S (2020) *Upswing: How America Came Together a Century Ago and How We Can Do it Again*, Simon and Schuster, New York.
- Quinn, J, McEachen, J, Fullan, M, Gardner, M a Drummy, M (2020) *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Raworth, K (2017) *Doughnut Economics: 7 Ways to Think Like a 21st Century Economist*, Chelsea Green Publishing, White River Junction, VT.
- Rincón-Gallardo, S (2020) *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*, Routledge, New York.
- Sandel, M (2020) *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Singhania, A, Hard, N a Bentley, T (2020) *Unleashing the Power of the Collective in Education*, RMIT University, Social Ventures Australia (SVA), Melbourne.
- Smith, A (vydalo nakladatelství Penguin v roce 1999; původní vydání je z roku 1776) *The Wealth of Nations*, Penguin Classics.
- Taylor, R, Fadel, C, Kim, H a Care, E (2020) *Competencies for the 21st Century*, Center for Curriculum Redesign, and Brookings Institution, Boston, MA.
- Tough, P (2019) *The Years that Matter the Most*, Houghton Mif in Harcourt, Boston, MA.
- William, D (2018) *Embedded Formative Assessment, 2nd Edition*, Solution Tree, Bloomington, IN.
- William, D (2020) „Curriculum, pedagogy, assessment, in that order“, Keynote, ASCL Výroční konference, Association of School and College Leaders, Leicester, UK.
- Wilkinson, R a Pickett K (2019) *The Inner Level: How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity, and Improve Everyone's Well-being*, Penguin Press, London.
- Wilson, E O (2014) *The Meaning of Human Existence*, W W Norton, New York.
- Wilson E O (2017) *The Origins of Creativity*, W W Norton, New York.

Doplňující četba

Následující článek sice nebyl v textu konkrétně citován, ale byl při přípravě této studie použit a mohl by být pro čtenáře zajímavý.

Fullan, M (2020) „System change in education“, *American Journal of Education*, 126, 4, str. 653–666.



O autorovi

Michael Fullan, OC, ředitel organizace New Pedagogies for Deep Learning, je celosvětově uznávanou autoritou v oblasti reformy vzdělávání. Svým dlouholetým úsilím pomáhá dosáhnout morálního cíle definovaného jako „učení pro všechny děti“.

Jako emeritní profesor a bývalý děkan na Ontario Institute for Studies in Education (OISE) na University of Toronto radí Michael tvůrcům politik a regionálním lídrům po celém světě, jak vést v oblasti vzdělávání. V prosinci roku 2012 obdržel Řád Kanady. Je držitelem čestných doktorátů z několika světových univerzit.

O tomto textu

V roce 2011 publikovalo Centrum pro strategické vzdělávání (CSE) v Melbourne významnou studii profesora Fullana s názvem *Choosing the wrong drivers for whole system reform* („Volba nesprávných hybných sil pro celosystémovou reformu“). V roce 2021 Michael Fullan upozorňuje, že stávající model vzdělávání je velmi zastaralý a že nastal čas zaměřit se na určení „správných hybných sil“. V textu se zabývá čtyřmi nesprávnými a čtyřmi správnými hybnými silami, jejich relativními nedostatky a přednostmi a také tím, jak změnit to, čemu říká „silně zdiskreditované paradigma, s nímž se dnes a denně potýkáme“. Nejlepší cestou vpřed je podle jeho názoru využít čtyři správné hybné síly k vytváření nových realit a ohnisek kritického množství lidí, které naději vrátí její právoplatné místo – jako záměrný čin vytvořit lepší budoucnost.



skav.cz
partnerstvi2030.cz

Překlad vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (skav.cz)
v roce 2021 v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+
za finanční podpory Nadace České spořitelny a Nadace RSJ.

ISBN: 978-80-907826-2-4

