

# **Východiska a teoretické koncepty projektu Školy pro budoucnost**

Příloha č. 1 výzkumné zprávy projektu Školy pro  
budoucnost

**Laura Henderson, Jana Dlouhá**  
Červen 2022

Zpráva je výstupem projektu Školy pro budoucnost, č. CZ.07.4.68/0.0/0.0/19\_068/0001445 realizovaného v rámci programu 07 Operační program Praha – pól růstu ČR (číslo výzvy: 07\_19\_068, název výzvy: OPPPR\_51, výzva SC 4.2 – Rozvoj vzdělávání v Praze I).

#### **Kontakt na zpracovatele**

RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí

José Martího 2/407

162 00 Praha 6

Email: [jana.dlouha@czp.cuni.cz](mailto:jana.dlouha@czp.cuni.cz)

#### **Organizace zapojené do projektu Školy pro budoucnost:**

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV)

UUUL – dětské muzeum

Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy

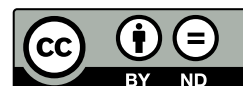
#### **Grafická úprava a sazba:**

Jiří Dlouhý

Obsah celého díla je licencovaný pod licencí CC BY ND – Uvedení autora a žádná odvozená díla.

Vydavatel: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí

ISBN: 978-80-87076-34-7



# Obsah

<b>Hlavní teoretická východiska</b>	<b>3</b>
Kreativní vzdělávání	3
Kompetence pro udržitelný rozvoj – srovnání s Kreativními návyky mysli	4
Transformativní učení vs. akční kompetence	5
Hlas dítěte	6
Vysoce funkční prostředí k učení (model HFC)	7
Well-being	9
<b>Identifikace problémů v českém vzdělávacím systému</b>	<b>10</b>
Aktivizace, participace a přesvědčení o vlastním vlivu	10
Well-being	11
Relevance: jak projekt Škola pro budoucnost naplňuje doporučení ČŠI a cíle současných vzdělávacích politik	12
<b>Kreativní vzdělávání v mezinárodním kontextu</b>	<b>15</b>
<b>Reference</b>	<b>17</b>



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



**spkv** SPOLEČNOST PRO KREATIVITU  
VE VZDĚLÁVÁNÍ  
**education**



UNIVERZITA KARLOVA  
Centrum pro otázky  
životního prostředí





# Hlavní teoretická východiska

Výzvy a požadavky na všeobecnou transformaci vzdělávání, jež zaznívají v teoretických debatách, jsou často s nadšením prosazovány přímo v praxi – jak tomu bylo i v projektu Školy pro budoucnost. V této části textu jsou představeny teoretické koncepty, ze kterých projekt vychází; je také diskutován jejich možný (teoretický) přínos pro český vzdělávací systém. Mezi hlavní principy tohoto typu výuky/učení patří především koncepty kreativních návyků mysli (Lucas, 2014) a kompetencí pro udržitelný rozvoj (UNESCO, 2017) – včetně srovnání těchto dvou konceptů (Henderson et al., 2021) a s důrazem na transformativní povahu učení (Dlouhá et al., 2021). Dále zde stručně popisujeme model participace Laury Lundyové (Lundy, 2007), koncept well-beingu (McLellan et al., 2012) a vysoce funkční třídy (CCE, 2012). Tato teoretická východiska byla v úvodu projektu představena jednotlivým aktérům tak, aby se jimi řídili při designu třídních projektů i jednotlivých aktivit; byla také použita jako základ teoreticky založeného kódování v kvalitativním výzkumu, o kterém pojednává hlavní část výzkumné zprávy (Dlouhá, Henderson, 2022).

## Kreativní vzdělávání

Ve vzdělávání jsou často zdůrazňovány kognitivní aspekty učení, avšak výzkumy v oblasti neurobiologie ukazují, že i ty jsou ovlivněny emočními procesy a jsou jejich součástí (Immordino-Yang a Damasio, 2007). Bylo dále zjištěno (Korbel, Paulus 2017), že vzdělávací přístupy, které rozvíjejí sociálně-emoční oblasti, nejsou na úkor osvojení si obsahu výuky. Pokud tedy budeme stimulovat kognitivní i afektivní doménu současně, můžeme lépe působit na rozvoj široké škály kompetencí – a právě kreativní učení účinně podporuje toto celostní působení (v kognitivní, afektivní, sociální a psychomotorické doméně), jak o tom svědčí velké množství literatury (Catterall & Waldorf, 1999; Dewey, 2005; Efland, 2002; Greene, 1995; Hetland & Winner, 2001; Marshall, 2005; Ofsted, 2006; Scripp, & Yung-Chin Paradis, 2013; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013; Everett a kol. 2015; Hunter a kol. 2018, v Henderson a kol. 2021).

I v českém prostředí je **kreativní vzdělávání** považováno za inovativní, transformativní a mezinárodně uznávaný pedagogický přístup, který kromě jiného poskytuje prostor pro sebereflexi, rozvíjí kritické myšlení, a podporuje angažovanost jednotlivců ve společnosti (Platforma uMĚNÍM, 2021). V praxi má kreativní vzdělávání podporovat dosahování celé škály vzdělávacích cílů, s důrazem na **kreativní návyky mysli** (Lucas, 2014) – jejich přehled viz Tabulka 1. Rozvíjení těchto tvořivých schopností může

mít značně příznivý dopad v mnoha oborech lidské činnosti – umožňuje se vyrovnávat se změnami, kterými současná společnost prochází, hledat inovativní řešení, a posunovat společenský dialog k cílům udržitelnosti. Kreativita je i jednou z odpovědí na požadavky měnícího se vzdělávacího systému (posun k mezioborovému a celoživotnímu učení) a trhu práce (u zaměstnanců se stále více vyžaduje široké spektrum kreativních a přenositelných dovedností). Obecně je tak schopnost kreativně myslet a pracovat jedním ze zdrojů společenského pokroku, a to nejen v rovině ekonomické. Kreativní schopnosti a přístup mohou také přispět k celkové spokojenosti jednotlivce ve společnosti – otevírají prostor pro zamyšlení i autentické (sebe)vyjádření například formou jedinečného životního stylu.

Ve světě je tento přístup široce využíván – mezi první programy kreativního vzdělávání patřilo Kreativní partnerství ve Velké Británii již před 20 lety a od té doby se rozšířil do mnoha dalších zemí. I když v českém prostředí aktivity kreativního vzdělávání také probíhají již více než 10 let, jejich reflexe zde dosud chyběla. Nyní se v této oblasti angažuje Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV) ve spolupráci s Centrem pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy (COŽP), a to ve dvou navazujících projektech – Vzdělávání pro budoucnost, a Školy pro budoucnost (ŠpB). Druhý z těchto projektů je podrobně popsán zde.

## **Kompetence pro udržitelný rozvoj – srovnání s Kreativními návyky mysli**

Podle analýzy, kterou provedli Henderson et al. (2021), se model kreativních návyků (Lucas, 2014) a klíčových kompetencí pro udržitelnost (Rieckmann, 2018) významně překrývají a spojením těchto modelů lze získat silnou synergii (Hunter et. al. 2018).

Jak bylo totiž uvedeno výše, kognitivní a sociálně-emocionální domény fungují společně, a proto je vzdělávání nejefektivnější, pokud je koncipováno tak, aby působilo napříč doménami. Níže uvedená tabulka ukazuje rozložení kreativních návyků mysli mezi kognitivní a sociálně-emocionální doménou a srovnává, jak korespondují s kompetencemi udržitelnosti.

S kreativními návyky mysli pracuje SPKV tradičně, tento koncept je dobře využitelný ve všech školních předmětech i mezioborově. Jeho příznivý dopad na výsledky učení byl podrobně dokumentován (Ofsted, 2006; Scripp, & Yung-Chin Paradis, 2013, Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013; Everett et al., 2015; Hunter et al., 2018); v projektu ŠpB se však nově zjišťovaly možnosti jeho využití k posilování angažovanosti žáků v rámci tzv. transformativního vzdělávání, které prosazuje hodnoty udržitelného rozvoje.

**Tabulka 1. Analýza vztahu mezi klíčovými kompetencemi pro udržitelnost a kreativními návyky myslí, které jsou rozloženy mezi kognitivní a sociálně-emoční domén (Henderson a kol. 2021).**

<b>Kompetence UR:</b> schopnost...	<b>Kreativní návyky myslí:</b> <b>Kognitivní doména</b>	<b>Kreativní návyky myslí:</b> <b>Sociální-emoční doména</b>
<b>Kompetence systémového myšlení:</b> pracovat s nejistotou	vytváření souvislostí	tolerance nejistoty
<b>Kompetence kritického myšlení:</b> zpochybňovat normy, reflektovat vlastní hodnoty, názory a činy	kritická reflexe pochybování, prověřování bádání a zkoumání rozvíjení správných technik přemýšlivost a kladení otázek zvědavost disciplinovanost	
<b>Anticipační kompetence:</b> vytvářet vlastní vize do budoucna	představitivost pohrávání si s možnostmi	odvaha nevzdávat se při nesnázích odvaha lišit se sdílení „výstupů“
<b>Normativní kompetence:</b> porozumět normám a hodnotám	pochybování a prověřování přemýšlivost a kladení otázek bádání a zkoumání	využívání intuice
<b>Kompetence sebevědomění:</b> přemýšlet o vlastní roli v místní komunitě a globální společnosti; umět se vypořádat se svými individuálními pocity a touhami; průběžně hodnotit a dále motivovat své činy	přemýšlivost a kladení otázek pochybování, prověřování kritická reflexe tvořivost a zlepšování se	využívání intuice vytrvalost odvaha lišit se odvaha nevzdávat se při nesnázích
<b>Kompetence spolupráce:</b> kolektivně rozvíjet a zavádět inovativní řešení		sdílení „výstupů“ odpovídající spolupráce poskytování a přijímání zpětné vazby

## Transformativní učení vs. akční kompetence

Vzdělávání tohoto typu směřuje k dosažení schopností měnit svět kolem sebe – má transformativní povahu. Je tedy výrazně orientované na budoucnost, vede žáky k jejímu aktivnímu utváření, a to na základě sdílených hodnot. Rozvíjí akční kompetence, které mají ovšem přímou souvislost s kompetencemi pro udržitelný rozvoj, jak je patrné z následující tabulky (viz též Dlouhá et al., 2021).

**Tabulka 2. Srovnání akčních kompetencí (Jensen, Schnack, 1997) s klíčovými kompetencemi k udržitelnosti – zde uvádíme jejich plný výčet (UNESCO, 2017).**

<b>Akční kompetence</b>	<b>Klíčové kompetence pro udržitelnost</b>
<b>Znalosti a vhled</b> Rozvoj znalostí o tématech sociální, environmentální a ekonomické udržitelnosti a možných řešení těchto problémů. Jensen a Schnack zdůrazňují, že znalosti jsou jen jednou součástí akční kompetence	<b>Kompetence kritického myšlení</b>
	<b>Kompetence systémového myšlení</b>
<b>Zapojení se</b> Rozvíjení odhodlání k akci. Klíčovou součástí je zapojení žáků do rozhodovacích procesů a možnost být aktivními občany.	<b>Kompetence sebeuvědomění</b>
	<b>Kompetence spolupráce</b>
<b>Vize</b> Kreativní uvažování nad tím, jak mohou žáci sami přispět k lepšímu světu.	<b>Anticipační kompetence – schopnost předvídání</b>
	<b>Normativní kompetence – schopnost porozumět normám a hodnotám</b>
<b>Akční zkušenosti</b> Účast žáků na projektech, které se zaměřují na řešení konkrétních problémů nebo jsou koncipovány na základě očekávání určitého dopadu. Akčnost (action-taking) zde znamená dobře uvážený a úmyslný proces, který přesahuje pouhou „aktivitu“ či „zkušenost“.	<b>Strategická kompetence</b>
	<b>Integrovaná kompetence k řešení problémů</b>

Samotné kompetence pro udržitelný rozvoj (v pravém sloupci tabulky 2) jsou podrobně popsány v předchozích pracích autorů (Dlouhá et al., 2019; Dlouhá et al., 2020; Dlouhá et al., 2021). V rámci projektu bylo využito několik z nich, a to v návaznosti na kreativní návyky mysli (viz tabulka 1). Akční zkušenost, která v kreativních návycích mysli chybí, byla jako hlavní vzdělávací cíl explicitně stanovena, a poté i vyhodnocena v rámci Think tanku.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Projekty Think tanku, jako součásti ŠpB, jsou popsány v příloze zprávy (Dlouhá et al., 2022b).

## Hlas dítěte

Projekt se snažil začlenit model dětské participace (viz obr. 1) do všech fází třídních projektů – od výběru tématu, přes realizaci až po závěrečné představení výsledků. Tento model vychází z Úmluvy OSN o právech dítěte z roku 1990, která ve svém článku 12 vytvořila důležitý prostor pro rozvoj konceptu „hlasu dítěte“:



„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zaručují dítěti schopnému formulovat své vlastní názory právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.“

Laura Lundy vytvořila v r. 2007 na základě tohoto článku 12 model dětské participace jako konceptuální nástroj, s jehož pomocí lze dítěti zajistit právo na vyslyšení v rámci vzdělávání – jeho názory by tak měly být brány v potaz ve všech otázkách, které se ho dotýkají. Model má za úkol pomoci osobám, které o dětech rozhodují, pochopit hlavní body článku 12; těmi jsou **prostor** (příležitost formovat své názory), **hlas** (možnost vyjadřovat názory), **publikum** (naslouchající těmto názorům) a **vliv** (názory dítěte by měly vyvolat patřičnou reakci).

**Obrázek 1. Model dětské participace Laury Lundy (2007)**



Tento model sloužil v projektech ŠpB jako optika, skrze kterou učitelé a umělci plánovali a realizovali svou práci s žáky. Učitelé, KK a umělci absolvovali specifické školení a podporu co se týče možností integrace tohoto modelu do výuky. I když také ostatní zde zmiňované koncepty byly základem pro výběr témat, pedagogických metod a postupů v jednotlivých projektech, naplnit model dětské participace bylo jedním z hlavních cílů celého projektu.

## Vysoce funkční prostředí k učení (model HFC)

Kreativní partnerství vyvinulo pedagogický přístup známý jako „vysoce funkční třída“ (High Functioning Classroom, HFC), který má zajistit, aby výuka propojila učení s reálnými situacemi, aby žáci byli fyzicky zapojeni do procesu učení, rozvíjeli se (kromě intelektuální) i po emocionální a sociální stránce; v tomto přístupu hlavní roli hrají vlastní zkušenosti, postřehy a otázky žáků (Collard et al., 2016). Charakteristiky prostředí, které tento model zajišťuje a poté hodnotí (na škále od méně příznivých po vysoce rozvinuté), jsou patrné z obrázku 2.

**Obrázek 2. Model vysoce funkčního prostředí k učení. Zdroj: (CCE, 2012; viz též Demlová et al., 2022)**

Řídící	<b>Role učitele</b>	Podněcující
Do jaké míry má práce učitele frontální charakter a pevné cíle versus vytváří podnětné a otevřené výukové prostředí a skrze interaktivní přístup žáky podporuje a aktivizuje?		
Neautentické	<b>Povaha činností</b>	Autentické
Do jaké míry jsou aktivity uměle vytvořené versus se odehrávají či jsou vztažené ke skutečnému světu?		
Časově omezené	<b>Organizace času</b>	Flexibilní
Do jaké míry je čas vyhrazený aktivitám omezený (např. vázaný na zvonění) versus žáci mají na učení k dispozici delší časové období?		
Frontální	<b>Organizace prostoru</b>	Flexibilní
Do jaké míry je prostor přizpůsoben výuce/projektu, vhodně vybaven nástroji a lze jej měnit dle okamžitých potřeb?		
Uvnitř třídy	<b>Řešení úkolů</b>	Kolaborativní
Do jaké míry žáci realizují činnosti samostatně – společně?		
Nízká	<b>Viditelnost procesu</b>	Vysoká
Do jaké míry mluvíme s dětmi o tom, co se při výuce a učení děje?		
Statické	<b>Místo k učení</b>	Mobilní
Do jaké míry se činnosti odehrávají v lavicích – ve volném prostoru ve třídě – v budově školy – v přírodě, ve městě, v kulturních institucích.		
Potlačené	<b>Emoce</b>	Přiznané
Do jaké míry mají žáci příležitosti a prostor vyjadřovat a reflektovat emoce?		
Neošetřené	<b>Vztahy</b>	Ošetřené
Do jaké míry pečujeme o a reflektujeme vztahy ve třídě?		
Ignorováno	<b>Rovné příležitosti</b>	Uznané
Do jaké míry jsou činnosti zvládnutelné, podnětné a motivující pro všechny žáky, versus zajímavé jen pro některé?		
V roli řízeného	<b>Role žaka</b>	Sebeřídicí
Do jaké míry mají žáci podmínky uvědomovat si své vzdělávací potřeby a aktivně se podílet na svém učení a rozvoji?		
Vnější	<b>Motivace</b>	Vnitřní
Do jaké míry jsou činnosti pro žáky smysluplné, naplňující a chápou jejich význam?		
Omezená	<b>Reflexe</b>	Průběžná
Do jaké míry mají žáci prostor reflektovat průběh a výstupy činností?		

Protože organizace aktivit v rámci projektů byla plně na umělcích/KK/ učitelích (a byla poplatná zvolenému tématu i uměleckým technikám), bylo naplňování tohoto modelu sledováno zpětně, jako průvodní jevy probíhajících procesů učení.

## Well-being

Jako rámec pro well-being v kontextu vzdělávání slouží teorie sebeurčení (Ryan and Deci, 2002), která vymezuje tři aspekty tohoto fenoménu:

**kompetence** (ve významu prožívání příležitostí k uplatnění a vyjádření svých schopností<sup>2</sup>), **autonomie** (vnímání původu nebo zdroje vlastního chování) a **příbuznost** (pocit spojení s ostatními, pocit sounáležitosti se svým společenstvím) (McLellan et al., 2012).

<sup>2</sup> Tento význam je poněkud odlišný od významu, který má pojem kompetence v jiných částech dokumentu - viz Dlouhá, Henderson (2022a).

Projekt ŠpB (a navazující výzkum) kladl důraz především na emocionální aspekty well-beingu, vyžadující zajištění zdravého a podnětného prostředí pro rozvoj osobnosti dítěte. V tomto kontextu má pro fyzické, duševní, sociální a emocionální zdraví a pohodu dětí zásadní význam především hra. Prostřednictvím hry si děti rozvíjejí odolnost a flexibilitu, což přispívá k fyzické a emocionální pohodě (Hewes, 2014). Hlavními charakteristikami hry je zábava, nejistota; hra ovšem přináší i specifické výzvy, například jak zaplnit „neproduktivní“ prostor a čas. (United Nations Committee on the Rights of the Child (2013) General comment No. 17 (2013)). Takto se fenomén well-beingu ukazoval především ve výpovědích žáků („Co jste na projektech oceňovali?“); v analýze výpovědí učitelů pak bylo možné vysledovat všechny tři aspekty.

# Identifikace problémů v českém vzdělávacím systému

Využití výše zmíněných teoretických konceptů v praxi není v českém prostředí samozřejmostí. Cílem této kapitoly je tedy odpovědět na otázku: Co českému systému chybí z hlediska vzdělávací praxe a je relevantní pro Školy pro budoucnost? Jsou zde citovány dokumenty, které mají českému vzdělávacímu systému přinést dlouho očekávané inovace (jde o podkladové dokumenty revizí rámcových vzdělávacích programů, RVP). Celkově se však zde odráží situace, kdy debaty o důležitosti kreativního vzdělávání jsou u nás v rámci vzdělávacích politik zatím v počátcích.

## Aktivizace, participace a přesvědčení o vlastním vlivu

Kapitola 1.4 Strategického rámce Česká republika 2030 (Úřad vlády České republiky, 2015) zdůrazňuje důležitost participace a rozvíjení aktivního občanství v rámci vzdělávacího procesu:

*„Vzdělávání rozvíjí individuální potenciál jedinců a jejich schopnost zvládat i ovlivňovat změny a podporuje soudržnou společnost orientovanou na udržitelný rozvoj... Vzdělávání zajišťuje každému přístup k rozvoji přenositelných kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život... Rozšiřovat se musí i rozmanitostí aktivních a participativních vzdělávacích postupů a metod, a to s ohledem na budoucí zapojení jedince do společnosti... a aktivizující participativní metody zaměřené na vlastní iniciativu žáků.“ (Úřad vlády České republiky, 2015).*

Podle výroční zprávy České školní inspekce Podle údajů ČŠI, (2019) se český vzdělávací systém snaží teprve nyní inovovat a zařazovat aktivizační a participační metody, které jsou přenositelné do reálného života: z výzkumu ČŠI totiž vyplývá, že dosud 80 % výuky probíhá frontálně „...s minimem aktivizujících prvků, což je zároveň pro velký podíl žáků vyloženě demotivační“. S přechodem žáků z prvního na druhý stupeň se pravděpodobnost pasivity žáků ve třídě se zdvojnásobuje na 22 % z 11 % na prvním stupni a aktivní zapojení žáků pracujících se zájmem ve třídě se snižuje z 82 % na 67 %. Aktivizace a zapojení žáků do výuky klesá s tím, jak žáci dospívají na konec základní školy, přičemž pouze 47 % žáků používá v hodinách svůj hlas: „Žáci dostávají málo příležitostí pro rozvoj komunikativních dovedností, samostatné rozhodování, kritické myšlení“. Pouze 27 % výuky podporuje žáky v hledání vlastních postojů a názorů na získané znalosti a kompetence a pouze 54 % výuky propojuje tyto

znalosti a kompetence s příklady z reálného života (ČŠI, 2019). Podle stejného výzkumu pouze 20 % hodin rozvíjí kreativitu nebo buduje pozitivní sebehodnocení a sebevědomí žáků. Zařazení aktivit zaměřených na rozvoj postojů, sebepojetí a sebedůvěry žáků se mezi 1. a 2. stupněm snížilo z 27 na 20 procent.

Bez příležitostí rozvíjet tvůrčí myšlení, růstové myšlení (growth mindset), schopnost pracovat s chybami nebo rozvíjet názory a postoje v rámci získaných znalostí a bez možnosti aktivně se zapojit do výuky jsou žáci špatně připraveni na to, aby se stali aktivními občany.

To se odráží ve výzkumu provedeném v rámci projektu Jeden svět na českých školách Člověk v tísní (JSNS), kde byly předmětem zájmu motivace a bariéry podílet se na řešení společenských problémů – vyplývá z něj, že více než polovina středoškoláků má obavy z budoucnosti a jen čtvrtina žáků věří, že problémy může ovlivnit vlastní aktivitou. S tím je spojena dynamika sociální nerovnosti, protože pocit, že mohou ovlivnit řešení, je častější u žáků z gymnázií a pocházejících z rodin s vysokou životní úrovní (JSNS, 2020).

## Well-being

V návaznosti na McLellana (2012) můžeme popsat well-being ve vzdělávacím kontextu optikou teorie sebeurčení (Deci a Ryan 2002), která postuluje, že máme tři vrozené psychologické potřeby – „kompetenci, autonomii a vztahovost – které, pokud jsou uspokojeny, vedou ke zvýšení sebmotivace a duševního zdraví, a pokud jsou potlačeny, vedou ke snížení motivace a well-being“. Pokud se podíváme na tyto tři aspekty teorie sebeurčení (kompetence, autonomie a vztahovost), které se používají jako rámec pro popis well-beingu ve vzdělávání (McLellan et al., 2012) v kontextu českého školství, pak výzkum ČŠI (2019) poukazuje na závažné nedostatky ve všech třech oblastech:

**Kompetence** je popsána jako prožívání příležitostí k uplatnění a vyjádření svých schopností (Ryan a Deci, 2002). ČŠI v souvislosti s touto kompetencí uvádí, že šance zažít pocit úspěchu se u žáků s nižšími „akademickými“ znalostmi snižuje ze 60 % na prvním stupni na 40 % na druhém stupni (ČŠI, 2019).

**Autonomie:** Výše popsaná nedostatečná aktivizace, iniciativa a participace žáků ukazuje na nedostatek autonomie.

**Vztahovost:** Podle výsledků šetření PISA 2015 týkajících se pohody žáků jsou české školy téměř na konci tabulky, pokud jde o pocit sounáležitosti žáků se školou, pocit, že jsou součástí komunity. OECD definuje sounáležitost jako „pocit přijetí a obliby ze strany ostatních členů skupiny, pocit spojení s ostatními a pocit příslušnosti ke komunitě... Ve škole dává vnímání sounáležitosti žákům pocit bezpečí, identity a společenství, což následně podporuje akademický, psychologický a sociální rozvoj“. (OECD, 2017, str. 118).

Navíc, děti samy nejsou zjevně se současným systémem spokojeny. Čeští žáci ve 4. třídě ZŠ v mezinárodním výzkumu TIMMS 2015 nejméně často říkají, že rádi chodí do školy (v ČR je obliba školy 68 %, v mezinárodním průměru pak 86 %) (Eduzměna, 2019).

Projekt Školy pro budoucnost se zaměřil na využití kreativního vzdělávání v oblastech, které můžeme z hlediska dosažení cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, považovat za klíčové, a to způsoby uvedenými níže. Využil k tomu koncept kreativního vzdělávání, který uplatnil v praxi. Konkrétním cílem bylo rozvíjet kompetence, které žáci potřebují k tomu, aby se mohli podílet na utváření společnosti, protože mezi vizí, cíli a skutečností existuje propast, kterou by právě rozvoj kompetencí pro aktivní účast mohl překlenout.

## **Relevance: jak projekt Škola pro budoucnost naplňuje doporučení ČŠI a cíle současných vzdělávacích politik**

Projekt Školy pro budoucnost navazuje na konkrétní doporučení ČŠI školám:

- Podporovat mezipředmětovou spolupráci a přípravu komplexnějších vzdělávacích projektů.
  - Projekt byl svým charakterem průřezový, kombinoval alespoň jeden předmět a umění. Všechny projekty 1. stupně však integrovaly více předmětových oblastí a některé projekty 2. stupně zahrnovaly 2 učitele předmětů a více než jednu předmětovou oblast.
- Zvyšovat míru spolupráce učitelů, zejména v méně obvyklých oblastech, například ve vzájemných hospitacích, mimoškolních aktivitách a ve spolupráci s učiteli dalších škol.
  - Projekt nabídl učitelům možnost pracovat společně s umělci a ve spolupráci s konzultanty kreativity. Kromě jedné třídy, která měla s touto spoluprací potíže, byly týmová práce a vzájemné učení učiteli i umělci neustále hodnoceny jako inspirativní a pozitivní.
- Vytvářet podmínky pro spolupráci žáků napříč ročníky i předměty, podporovat jejich motivaci zvýšením relevance výukových situací z hlediska praktického využití.
  - Ze zpětné vazby žáků vyplynulo, že proces učení zapojující všechny smysly, vedený prostřednictvím rozvoje praktických uměleckých dovedností, byl hodnocen velmi pozitivně.
- Reflektovat individuální specifika tak, aby i žáci se slabšími studijními předpoklady zažili úspěch.
  - Záznamy v reflektivních denících učitelů svědčily o tom, že projekt dal učitelům možnost poznat své žáky novým způsobem, a zejména také pracovat s dříve pasivními žáky, kteří během projektu poprvé ožili, zapojili se do výuky a kolektivu a vystoupili na závěrečných prezentacích.

- Zaměřit se zejména na uplatňování aktivizačních metod ve výuce.
  - Cílem ŠpB byla aktivizace žáků; projekt poskytl hodnotící nástroje, které pomohly žákům a učitelům reflektovat míru aktivizace a participace.
- Motivovat žáky k participaci na chodu školy prostřednictvím školního parlamentu či jiných školních aktivit. Dbát na to, aby školní parlament neplnil funkci pouze formálně zřízeného orgánu, ale umožňoval žákům v rozumné míře ovlivnit chod škol.
  - Projekt zkoumal, jak by participace mohla být zahrnuta do každodenního chodu projektu, takže na rozdíl od systému školního parlamentu zajistil, že byly vyslyšeny hlasy všech žáků. Tímto způsobem projekt překročil doporučení týkající se participace.
- Zaváděním systému sdíleného vedení (distributive leadership) umožňovat učitelům, žákům i rodičům podílet se na rozhodování ve škole.
  - Všechny třídní projekty poskytly žákům možnost řídit vlastní učení. Několik projektů mělo přímý vliv na infrastrukturu školy (vybavení tříd, zahrada, nástěnné malby), což vyžadovalo komunikaci s vedením školy. Některé třídy měly přímý dopad i mimo školu, na svou komunitu.
- Podle ČŠI, ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků, jejich počet se mezi 1. a 2. stupněm snížil z 27 na 20 procent (ČŠI, 2019).
  - Mezi nejčastější vzdělávací cíle třídních projektů patřil v projektu ŠpB rozvoj sebevědomění; projekt také poskytoval dostatečný čas a prostor, aby žáci mohli projevit svůj hlas, v souladu s modelem participace Laury Lundy(2007).

V procesu revize RVP je ohrožen význam umění a kulturního povědomí pro celkový rozvoj žáků, a jejich role/výskyt v učebních osnovách byly minimalizovány. Výsledky projektu kreativního vzdělávání ŠpB ukazují, že právě teď je klíčový okamžik pro uznání pozitivního vlivu, který má na žáky začlenění umění do projektové výuky. Revize RVP má totiž vycházet z cílů Strategie 2030+.

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Jak ukázala výzkumná zpráva (Dlouhá, Henderson, 2022a), právě to nabízí projekt Školy pro budoucnost. Zde používaný pedagogický přístup může být nejen přínosný po vzdělávací stránce, ale i ekonomicky efektivní: výzkum společnosti PricewaterhouseCoopers LLP zadaný Culture Creativity and Education zkoumal čistý pozitivní ekonomický přínos deseti-letého národního projektu kreativního učení ve Velké Británii. Z analýzy

vyplýnulo, že investice do kreativního vzdělávání vyjádřená jako poměr přínosů a nákladů přináší – na každou 1 libru (GPB) investovanou do programu – přínosy v hodnotě 15,30 liber (PricewaterhouseCoopers 2010). Ve světle současného Národního plánu obnovy by podpora kreativního vzdělávání mohla být dobře investovanými penězi. Podle UNESCO (2020) pak nedostatek sociálně-emočního učení ve vzdělávacích systémech může mít za následek potenciální ztráty ve ekonomické produktivitě, a to až o 29 % hrubého národního důchodu.



## Kreativní vzdělávání v mezinárodním kontextu

Vzdělávací programy procházejí podstatnými změnami na celém světě; je totiž široce rozšířen názor, že kromě znalostí předmětů potřebují děti a mladí lidé rozvíjet soubor důležitých kompetencí pro učení a život. Roste také počet prací, které zdůrazňují potřebu podporovat učitele při měření pokroku v rozvoji těchto dovedností. Například Taylor et al. (2020) ve svém výzkumu zjistili, že tvořivost a kritické myšlení jsou nyní konkrétně vyjádřeny v učebních osnovách 21 zemí, avšak v žádné z nich nebyl poskytnut návod, jak tyto klíčové kompetence hodnotit.

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která je zodpovědná za nejvlivnější ze všech hodnocení žáků PISA (Programme for International Student Assessment), v publikaci *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking* z roku 2019 rovněž uznala, že je třeba změnit vzdělávací systémy a tedy i hodnocení výsledků žáků. Uvádí: „Žijeme ve světě, kde se věci, které se snadno učí a testují, také stále snadněji digitalizují a automatizují. V tomto ohledu je stále důležitější kreativita a kritické myšlení, a to jak pro zajištění využití technologií, tak pro další spolupráci na udržitelnějším a humánnějším světě. Nepřekvapuje proto ani to, že většina učebních osnov na ně klade větší důraz, ani to, že je učitelé považují za obtížné učit a testovat.“ (OECD, 2019). Dokument dodává, že školy zítřka musí podporovat studenty v tom, aby byli samostatně myslící a dokázali efektivně spolupracovat s ostatními.

V přímé reakci na tuto výzvu realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (Centre for Educational Research and Innovation – CER) pětiletý projekt „Podpora a hodnocení tvořivosti a kritického myšlení ve vzdělávání“, jehož cílem bylo rozvíjet společné chápání tvořivosti ve vzdělávání a etablovat její formativní hodnocení. V roce 2022 se stalo kreativní myšlení poprvé součástí hodnocení PISA, což je důležitým symbolem jeho významnějšího postavení ve vzdělávání, neboť co se testuje ve školách, na to se také školy zaměřují.

Nejde ovšem jen o rozvoj osobnosti – ve hře jsou právě i ekonomické faktory. Celoživotní učení mimo školu je stále více uznáváno jako klíč k podnikatelskému a ekonomickému úspěchu: 94 % podniků uvádí, že očekává, že se lidé budou učit novým dovednostem v zaměstnání. Nejvíce si přejí dovednosti spojené s kreativitou, tedy kritické myšlení, řešení problémů, aktivní učení, odolnost, schopnost zvládat stres a flexibilitu. Právě tyto dovednosti se pak různé programy snaží u studentů rozvíjet.

Komise pro vzdělávání dokládá, že 40 % zaměstnavatelů uvádí, že je pro ně stále obtížnější získat lidi s těmito dovednostmi (World Economic Forum, 2020).

Důležitost každodenního soužití s uměním je pak zakotvena i ve Všeobecné deklaraci lidských práv (1948): „Každý má právo svobodně se účastnit kulturního života společnosti, užívat plodů umění a podílet se na vědeckém pokroku a jeho výtěžcích.“ (Článek 27). O čtyřicet let později byl princip demokratického přístupu k umění zdůrazněn v Úmluvě o právech dítěte (Spojené národy 1989), která si vymíňuje, že „[s]táty, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají a zabezpečují právo dítěte na účast v kulturním a uměleckém životě a napomáhají k tomu, aby dětem byly poskytovány odpovídající a rovné možnosti v oblasti kulturní, umělecké, oddechové činnosti a využívání volného času“. Důležitost aktivní participace mladých lidí na umění a kultuře pro rozvoj kreativity a schopností inovace je dále zdůrazněna závěry Evropské rady o přístupu mladých lidí ke kultuře (2010).

Úplný přehled všech mezinárodních doporučení týkajících se kreativního vzdělávání přesahuje rámec této zprávy, ale stojí za zmínku, že UNESCO důrazně doporučuje integraci hry, kultury a umění, zejména v souvislosti s well-being a budováním odolnosti:

„Zdůrazněte hodnotu umění, kultury a hry pro podporu well-beingu – rozvíjí kreativitu, motorické dovednosti a rozhodování; snižuje také úzkost a zvyšuje emocionální odolnost. Využívejte hudbu, tanec, malování apod. k posílení komunikačních a mezilidských dovedností, ale i pro kognitivní rozvoj, od soustředění až po schopnost riskovat.“ (UNESCO, 2020).

## Reference

Reference viz Hlavní část výzkumné zprávy (Dlouhá, Henderson 2022a).



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



UNIVERZITA KARLOVA  
Centrum pro otázky  
životního prostředí



