

Zavádění podnikavosti a tvořivosti do školních osnov

Krajina vnitřní mysli a okolního světa

© Kerstin Bragby, Bengt Söderhäll & Pär Vilhelmson (eds)

Obsah

Předmluva	3
Úvod	5
Rozvíjení kreativní a podnikavé pedagogiky	25
Příklad ze Söderhamnu - Jak rozvíjet podnikavost?	35
Škola sv. George – Drak ožívá...	55
Škola sv. Marka – „Na výchovu dítěte je potřeba celá vesnice“	72
Nevšednost v každodenním životě – Celý svět jako dobrodružná třída	91
Shrnutí – Alfa a omega – počátkem knihy je její konec	113
Odkazy	120

Informace o projektu

PROJECT ACRONYM: ECECC

PROJECT TITLE: Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum

ČÍSLO PROJEKTU: 502140-LLP-1-2009-1-SE-COMENIUS-CMP

SUB-PROGRAMME OR KA: School education

PROJECT WEBSITE: www.ececcc.eu

BENEFICIARY ORGANISATION: Municipality of Söderhamn (Švédsko)

PROJECT COORDINATOR: Sven-Olof Larsson

PROJECT COORDINATOR ORGANISATION: Municipality of Söderhamn

PROJECT COORDINATOR TELEPHONE NUMBER: +46(0)702823841

PROJECT COORDINATOR EMAIL ADDRESS: sven-olof.larsson@soderhamn.se

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské komise.

Tato publikace vyjadřuje pouze názory autora. Komise nenesе žádnou odpovědnost za jakékoliv použití informací obsažených v této publikaci.

RESPONSIBLE PUBLISHER: For the content is respectively authors responsible

COPYRIGHT: Editors and authors

LAYOUT: Marianne Carlsson, Università di Gävle

TISK: Tiskárna Jihočeský inzerť expres s.r.o., Na Barborce 1405/2,

373 16 Dobrá Voda u Českých Budějovic

NÁKLAD: 500 ex

ISBN 978-91-980506-2-2

Předmluva

S radostí předávám tuto příručku Vám, čtenářům. Bylo pro mě potěšením účastnit se poslední dva roky projektu EU Zavádění podnikavosti a tvořivosti do školních osnov (Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum – ECECC). Tato příručka je jedním z jeho plodů. Projekt ECECC se podílel na rozvoji partnerství, které bylo nasměřováno na vzdělávání k tvořivosti a podnikavosti v rámci programu Comenius, který je součástí programu Celoživotního vzdělávání.

Švédské město Söderhamn se představilo jako koordinátor projektu a zařadilo blízkou spolupráci mezi Univerzitou v Gävle, českou společností ProEduca, Fondazione Luigi Clerici v Cremoně a v Miláně a anglickou University of Portsmouth. Možnost navázat spolupráci mezi městy, univerzitami a soukromými organizacemi pro nás byla výzvou, která ale byla zároveň zajímavá a poučná.

Chtěl bych poděkovat představitelům všech zúčastněných organizací za jejich vytrvalost, flexibilitu a pozitivní přístup, jež byly nepostradatelné pro úspěch tohoto projektu. Chci poděkovat i učitelům, kteří při své každodenní práci inspirují a podporují studenty a kteří se s námi podělili o své bohaté zkušenosti. Jejich role při vzdělávání žáků k podnikavosti je naprosto zásadní.

Děkuji i těm z Vás, kteří jste se podíleli na rozsáhlém materiálu pro jejich detailní průzkum, kteří jste se s námi podělili o teoretické znalosti a pracovní výsledky, které jsou součástí této příručky.

Nakonec bych se s Vámi chtěl podělit o některé své myšlenky, které se zformovaly během projektu: Musíme vnímat schopnost tvořit v celé bohatosti. Musíme vnímat žáky jako naši budoucnost. Než se s budoucností setkají, budeme vzděláváním formovat celou jejich osobnost. Ještě možná není úplně zřetelná, ale už existuje a čeká na nás.

V Söderhamnu, červen 2012

Sven-Olof Larsson
vedoucí projektu

DĚKUJEME PŘEDSTAVITELŮM ZÚČASTNĚNÝCH ORGANIZACÍ:

Portsmouth, Anglie: Natalie Long

Fondazione Luigi Clerici, Milán: Lucia Coletti a Monica Guerra

Cremona: Lina Stefinini a Nicoletta Ferri

ProEduca, Česká republika: Lucie Brzáková

Univerzita v Gävle: Kerstin Bragby, Bengt Söderhäll a Pär Vilhelmsson

Söderhamn: Bibbi Lodmark, Lotta Svensson a Peter Holmström

Úvod

Knížka, kterou držíte v rukou, je výsledkem projektu ECECC – *Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum (Začleňování kultury podnikavosti a kreativity do učebních osnov)*. Nejde o příručku ve vlastním smyslu slova. Chtěli bychom, aby byla informativní a praktická a aby vedla k pochopení toho, jak lze tvořivost a podnikání zasadit do učebních osnov a do regionálního rozvoje, jakož i do mnoha forem vzdělávací a vývojové praxe z pohledu kultury.

Jaké jsou rámce projektu a jak jsme shromáždili naše příklady?

Projekt se zaměřuje na učení prostřednictvím sdílení postupů z praxe a tím na určení a prosazení myšlenky a kultury inovace, kreativity, podnikání a podnikavosti v učebních osnovách v Evropě. V průběhu projektu měli učitelé díky sdílení příkladů zajímavých postupů z praxe příležitost rozvinout své pedagogické dovednosti a didaktické kvality a přemýšlet o nich. Měli také možnost prohloubit své chápání kultury a prostředí učení, na jejichž vytváření se podílejí a které jsou součástí vyššího společenského a vzdělávacího kontextu, jenž tuto kulturu a prostředí také ovlivňuje.

Učení v těchto případech z větší části neprobíhá v izolovaných třídách. Třída se rozšiřuje do vnějšího okolí, města a světa. Má různé formy, využívá bezpočtu materiálů, výrazů a procesů. Internet se stává naprostou paralelou virtuálního vesmíru, který zahrnuje. Má ještě jiné aktéry než pouze učitele, žáky a zaměstnance. Formální a neformální vzdělávací prostředí učení se scházejí a mění. Ve většině případů se jeho aktéři vzájemně ovlivňují a jsou ve vzájemném vztahu, chápou sami sebe v druhém a druhého v sobě samých jako tvůrčího účastníka světového života. Transparentnost kultury a prostředí učení se posiluje a prohlubuje. Každý se stává žákem a učitelem ve snaze učinit učení vědomým a určitým a jednat v rámci schopnosti tvořit, učit se a realizovat se.

Tímto jsme se dostali k zásadnímu povědomí o pevně zakotvené a rozvrstvené, jakož i o organické a vlastní povaze učení a vzdělávání. Statický typ třídy se stává neurčitým. Tím se odhaluje skutečnost, že učení probíhá v organizačních, jakož i kulturních, konkrétních a abstraktních úrovních či vrstvách, jež se navzájem prolínají. Vrstevnatá a holistická komplexnost hýbe předscénou s klasicky oddělenými částmi, kterými jsou obsah, cíl, metoda, učitel a student, jako svými interdynamickými silami. Stejně činí nadšený, zvědavý a podnikavý „homo ludens“¹ a lidský prvek ve hře kultury.

1 *Homo Ludens* či „hrající si člověk“ je kniha, kterou v roce 1938 napsal nizozemský historik, kulturní teoretik a profesor Johan Huizinga. V této knize se diskutuje o důležitosti hry v kultuře a společnosti. Huizinga v knize používá termín „*teorie hry*“, kterým definuje koncepční prostor, ve kterém ke hře dochází. Huizinga se domnívá, že hra je primární a nezbytnou (i když ne dostačující) podmínkou pro vznik kultury (Wikipedia 20120503).

*Tento jakýsi zvláštní oheň uskutečňuje to, co by se mohlo stát,
vytváří nové možnosti s druhými,
je ryzí společenskou formou tvořivosti,
znamená nové praktiky, prostřednictvím kterých se rozšiřují lidské možnosti bytí,
společnosti, života a nejen podnikání (a my bychom dodali nejen vzdělávání),
je to vášně, jejíž cílem je jednat*

Daniel Hjort

Tento projekt si kladl za cíl poskytnout učitelům podporu a nástroje s ohledem na kreativní a podnikavé strategie učení, jež podporují přirozenou tvořivost a podnikavost nejen dětí, ale i učitelů. Primární cílovou skupinou jsou učitelé ve školním vzdělávání. Sekundární cílovou skupinou jsou manažeři škol.

Projekt se nezaměřoval na syntézu obecných metod, nýbrž na objevování inspiračního a zvláštního, jež se spočívá v tom, jak praxe vzniká ze svého vlastního kontextu. Analýzou toho, co vzniká, máme možnost lépe pochopit společné a specifické rysy, které přispívají ke kultuře a prostředí kreativního a podnikavého učení, jakož i co ho omezuje, usnadňuje či udržuje. Projekt se zaměřoval na zkoumání a zjištění toho, jak jsou organizovány zdroje učení. Jak se objevují, přeorientovávají, znovu tvoří a formují situace a cesty učení tak, aby obsáhly předmět, učební osnovy i možnosti zúčastněných osob, a jak vedou k očekávaným kvalitám výuky a učení. A také jak se tvůrčí a podnikatelské dovednosti účastní, učí a vytvářejí v různých rolích.

Dopad projektu na cílové skupiny z dlouhodobého hlediska má „prohloubit a rozvíjet tvůrčí a podnikavé učení nejen prostřednictvím možností vzdělávání, ale i s důraznějším vědeckým podtónem.“ Z krátkodobého hlediska má „dát evropským učitelům přístup ke vzdělávacím příležitostem i k praktickým znalostem v oblasti kreativity a podnikavého učení prostřednictvím předávání know-how.“

Koncepce a naše vlastní skutečná cesta učení

Původně jsme předpokládali, že budeme hledat různé konotace a/nebo definice klíčových koncepcí podnikání ve škole a kreativního a podnikavého učení. Definice existují v dokumentech na různých vzdělávacích řídicích úrovních. Uvědomili jsme si však, že se chceme dozvědět více o křížovatkách mezi kreativitou a podnikavostí a pochopit, jak vznikají jako vlastní a začleněné kvality v praxi, spíše než jako různé přepracované koncepce, jež je třeba provádět či po nich pátrat ve učebních dokumentech.

Nějakou dobu nám trvalo, než jsme začali. Předpokládali jsme však, že tento jev se někde, nějak a snad všude a různými způsoby děje, a že ho můžeme nalézt, a to ne ve zevšeobecněném smyslu, nýbrž ve specifčnosti kontextů, ve kterých vznikal. Tento předpoklad jsme zakotvili v tomto modelu, někdy používaném k analýze jedinečných obsahů didaktických situací. Pokud používáme slovo jedinečný, pak tím také myslíme jedinečnost, která může vrhat světlo na jiné situace obecně:

Tvrdíme..., že existuje potřeba intenzivního kvalitativního studia uvnitř komplexní didaktické domény výzkumu, kde se neustále prokazuje, že dělat zevšeobecnující závěry je nemožné či problematické. Didaktické přístupy k problémům týkajícím se výuky a učení jsou vždy komplexní, kontextuálně vázané a navíc historicky formované, což znamená nezbytnost intenzivního studia.²

2 Gerhard Arfwedson (ed) (2002) *Mellan praktik och teori*, s. 7, Stockholm.

Poprvé jsme se setkali v lednu 2010 v Söderhamnu, kde jsme stanovili předběžnou operativní definici „podnikavosti“ založenou na několika tvrzeních. Tato tvrzení jsou:

Dělám
Můžu
Odvažuji se
Přizpůsobuji
Inovuji

Při hledání zajímavých praktických postupů jsme pátrali po příkladech kreativních vyjádření jednoho či více z těchto tvrzení v aktivitách, jež jsme si vybrali k pozorování.

Každý účastník hledal zajímavé postupy z praxe v různých kontextech, které představujeme. Silný důraz na ně byl kladen na setkání Sdílení vědomostí II konaném v Českých Budějovicích v České republice (20. – 21. ledna 2011).

Po shromáždění těchto zajímavých postupů z praxe jsme se o ně vzájemně podělili, hlouběji je analyzovali a postupně jsme je připravili jako „volně sepsané případy“ (jelikož důkladný výzkum nebyl v rámci našich zdrojů možný). Naše postřehy jsme analyzovali z hlediska vyučování a učení, přemýšleli jsme o nich a podrobili je zkoušce na setkání v Miláně (červen 2011) a na závěrečném setkání v Söderhamnu (duben 2012). Výsledky budou stále ještě přicházet, avšak naše dosud vykonaná práce má v této příručce určené k šíření výsledků projektu časovou a konečnou formu. Dalším pokračujícím aspektem je, že tento úvod je již součástí našeho shrnutí, a my vás žádáme, abyste si tento začátek znovu přečetli jako součást konce knihy, kde krátce shrneme některá celková stanoviska. Od tohoto místa dále však zahajujeme náš rozhovor s vámi o postřezích a úrovních chápání, které začaly vycházet najevo na naší cestě učením, ačkoli se s vámi podělíme také o tom, jak k této cestě došlo.



Obsah knihy

Hledali jsme konkrétní příklady v praxi. Pro naši prezentaci jsme vybrali příběhy ze švédského města Söderhamnu, ze škol St. George a St. Marks v Anglii, škol a mateřských škol v obcích v oblasti Milána a Cremony na severu Itálie (Česká republika a Estonsko byly též součástí naší cesty, v této příručce však nejsou zastoupeny konkrétními příklady). V tomto úvodu představujeme koncentrovanou verzi našeho chápání, rámců analýz a objevných myšlenek týkajících se toho, jak lze tvořivost a podnikavost zasadit do kultury a učebních osnov. Po té následuje kapitola nazvaná „Kultura podnikavé a kreativní pedagogiky“, která představuje krátký historický nástin a některé obecné pohledy na toto vzdělávací zaměření. Pak přicházejí na řadu různé příklady a nakonec krátké shrnutí, které společně s tímto úvodem tvoří celkový souhrn.

První popsaný příklad pochází ze *Söderhamnu* ve střední části Švédska. Tento příklad zahrnuje celou komunitu a popisuje, jak zde v širokém měřítku, od mateřských až po vyšší střední školy včetně celé organizace a obchodního života komunity, kultivují podnikatelskou vizi, postoje a přístupy. Popisuje také činnosti a vztahy s univerzitou v Gävle, která se projektu účastnila prostřednictvím vzdělávání učitelů v podnikavém učení, didaktice a pedagogice.

Dalším příkladem je škola *St Marks* v *Southamptonu* na jihu Anglie a zaměření se na celou základní školu jako na subjekt a prostory s vnitřním prostředím a vnějším okolím a na její vztahy s městem. Tato škola své učební osnovy zakládá na otevřeném, kreativním, zaujatém a strategickém prohlubování a rozšiřování kultury a prostředí učení.

Následuje příklad ze školy *St George* v *Newportu* na *Isle of Wight* vzdáleného od *Southamptonu* 20 minut lodí. Jde o školu pro děti a mládež s vážnými, komplexními, hlubokými a četnými poruchami učení. Zaměřuje se na použití venkovních prostor s cílem obrátit každou situaci na situaci učení a na založení vlastních podnikatelských aktivit v imaginárních a umělecky vytvořených školních prostorách. Jde o spolupráci mezi žákem a personálem a o kreativní partnerství se skupinou umělců a řemeslníků *Eccleston George*. *Creative Partnership* (kreativní partnerství) – je (či byla) anglická organizace pro zavádění kreativity do učebních osnov prostřednictvím spolupráce s různými umělci, řemeslníky a vědeckými pracovníky. V obou anglických příkladech hrála důležitou roli.

Tímto se dostáváme k posledním představeným příkladům, které pocházejí z různých škol a mateřských škol v okolí *Milánu* a *Cremony* na severu Itálie. Pedagogika má v těchto příkladech dlouhou tradici. Zaznívají z ní různé historické vrstvy regionální kultury, přičemž vztah mezi školami, rodinami a podnikáním zkoumá z pohledu podnikavého ducha. V našem příkladu je však zmíněna jen stručně. Staví dítě do středu procesu učení jako aktivního, kompetentního a schopného hráče a pečlivě naslouchá jazyku, schopností a výrazovým prostředkům dětí. Učitel i děti se v těchto příkladech účastní objevných, uměleckých a vědeckých způsobů didaktické práce ve vnitřním prostředí i vnějším okolí. Význačným rysem je rozšířená cesta učení a témata sebeorganizace.

Zajímavé příklady z praxe jsou „nejlepší“

Jak jsme již uvedli, projekt *Začleňování kultury podnikavosti a kreativity do učebních osnov* se v těchto zajímavých evropských příkladech zaměřil na prosazení myšlenky inovace, podnikání a podnikavosti do učebních osnov a praxe. Snažili jsme se zjistit, jak se mohou kreativita a podnikavost stát součástí tvorby, návrhu a určení formy školské kultury a jejich učebních osnov a prostředí učení. Patří sem pravidla účasti, postoje, přístupy, obsah a způsoby strukturování a organizování zdrojů pro výuku a učení.

Zaměření našeho průzkumu bylo široké a snažilo se podrobněji prozkoumat kvality, které vycházejí z jednání a odvahy, experimentování a inovace v malém i velkém měřítku. Uvedené příklady jsou zajímavé, nejsou však lepší v porovnání s jinými po systematickém zmapování všech praktických postupů v těchto zemích či oblastech. Jsou signálem, že i odlišné metody mohou dát školské kultuře, vyučování a učení nové kvality. Tyto kvality lze různě spojovat s kreativními a podnikavými schopnostmi a jejich praktickým chápáním.

Postupy z praxe, které jsme vybrali, se věnují a čelí mnoha typům úkolů a problémů zevnitř i zvnějška. Představují pokračující experimenty, jež v určitém rozsahu stabilizovaly a umožnily existenci nové praxe. Zároveň se potýkají se svými historicky a situačně danými a komplexními východisky. Jsou konfrontovány s náročnými úkoly, které na ně kladou změny politiky vzdělávání, vnější strukturující síly a budoucnost v nestálém světě. Tyto příklady jsou zajímavé, jelikož mají odvalu sdílet a odhalit svou cestu učení.

Mohou nám říci a naučit nás něco nového o dynamice a náročnosti vytvoření nových vztahů mezi sny, vnitřní motivací a budováním učební síly. Sdílejí něco o tom, jak vymyslet sociální klima a organizovat zdroje pro učení, které má smysl a účel. Mohou fungovat jako model toho, jak experimentovat s použitím všech smyslů, spojovat emoční a mentální aspekty, jakož i inteligenci srdce, těla a ducha. Ukazují jedinečné způsoby kombinování vědecké a umělecké mysli s kulturním, společenským a ekonomickým podnikáním. To vše s cílem spoluvytvářet kolektivní způsoby vzájemného ovlivňování a výměny.

Fungují v nových uspořádáních vztahů mezi žáky, studenty, učiteli, řediteli škol, kreativními partnery, rodiči, politiky, atd. Jsou příkladem způsobů vyučování a kreativní tvorby učebních osnov a hodnocení. Různým způsobem využívají vnitřní a vnější prostředí jako „třetího pedagoga“. Mohou nám napovědět, jak kultivovat udržitelná, kreativní a podnikavá učební prostředí napříč všemi stupni a v souvislosti s vizí budoucnosti. Společně vytvářejí obrysy objevujícího se „vnitřního myšlenkového světa a vnějšího světa“ tvořivosti a podnikavosti, včetně vnitřní logiky svých protagonistů i vnější logiky strukturujících a vymezujících faktorů (Lindblad et al, 1999). To, jaký dopad budou jejich vize mít nebo jak budou ovlivněny vývojem vzdělávací scény v 21. století a jejími výsledky, je v rukou nás všech.

Porozumění kreativním změnám a transformacím kultur a prostředí učení

Bez dlouhého otálení, a aniž bychom se ztratili v teoretické a vědecké džungli, vám předkládáme ke strávení následující pasáž. Zaměřuje se na to, jak jsme se postupně inspirovali omezit naše myšlení a analýzu v souvislosti s pochopením toho, jak ohnisko našeho zájmu v příkladech funguje. Jde stejně tak o výsledek a souhrnný závěr jako o úvod k vědecké poznámce, kterou jsme slíbili. Rozhodli jsme se zkoumat formou dialogu mezi teorií a praxí se špetkou filozofie. Máte-li na tuto pasáž chuť jako na předkrm, můžete si ji přečíst teď. Můžete ji však také přeskočit a přejít přímo k části *Směrování otázek* níže a potom k hlavní části a přečíst si příklady. Potom se vraťte zpět a dejte si tuto pasáž jako bohatý čokoládový dort k dezertu.

Paradoxní problémy

Porozumění tomu, jak lze paradoxní problémy řešit tvůrčím způsobem a jak se používá a funguje změna v komplexních a měnících se procesích, se nedá snadno zredukovat do racionálních logických a zjednodušujících pojmů, ani rozložit na kousky a kousičky, které vám dovolí čistě zkontrolovat a popsat, jak se všechny části vzájemně ovlivňují. Je snadné ztratit se mezi úsilím o systematickou definici a analýzu částí a uchopením celku.

Každý ve vzdělávacím systému to dobře pozná, jakmile dojde na dilema sledování a hodnocení jedinečnosti pomocí norem a kvalitativních a kvantitativních opatření. Kvantitativní celek – jeho složitost a vědomí – se snadno zredukuje, zkrátí či dokonce naprosto vytlačí, je-li rozdělen na části a zbaven kontextu, aby se zapadl do normalizovaných cílů, měřitelných oddílů a souborů kvantifikovatelných kritérií. Každý, kdo působí ve vzdělávání, se s tímto paradoxním strukturálním konfliktem setkal.

*Ne vše, co se počítá, lze měřit
a ne vše, co se měří, se počítá*

Albert Einstein

Vyučování a učení v praxi zahrnuje neuvědomělé, chaotické a iracionální procesy, které se zvládají pomocí zapojení holistického a intuitivního přístupu a kvalitativních komplexních změn v chápání a výkonu. Využívá také racionální logické struktury s oddělenými rozeznatelnými prvky, které umožňují rozlišovat, analyzovat a formovat úsudek, strategii a vědomě vybírat. Avšak úkolem, který před námi stojí, je využít hlubší chápání výměny mezi těmito dvěma modely logiky a myšlení a především být schopni využít jejich konstruktivní, optimální a stupňující interakční pravidla účasti. Jde o jeden kritický návrh k pochopení jejich prokreativity a interdynamičnosti.

*Intuice je božský dar,
myslící rozum věrný sluha.
Je paradoxní, že uctíváme sluhu
a božský dar znesvěcujeme.*

Albert Einstein

Zdá se, že jedním z klíčů k obratnému výkladu tohoto citátu je nechat intuici obsadit předscénou a nechat předvést celková pohledy a jádro hry, využít racionalitu k objasnění a zaměřit se na oplátku na část, detaily a odlišování, jež je potřeba prosadit, zdokonalit a znovu nově propojit, a tím zdokonalit používání a vyjádření předvedení scénáře a obsahu. Nesmíme však dovolit, aby racionalizace dostala navrch nebo aby se oddělené, z kontextu vytržené části staly hvězdami. Pomáhá nám, když cítíme, že můžeme čerpat z úplných zkušeností z naší praxe, abychom zorganizovali celou vyučovací složku do podpůrných schémat a výslovně vysvětlili a konceptualizovali naše chápání. Když nám jsou provedení, koncepce a normy vnucovány a stávají se pravidlem, zkruslují a oddělují nás od schopnosti kultivovat vlastní výkon, pak víme, že je něco jaksi v nepořádku.

Jeden z hlavních úkolů, které vidíme v krocích pro vytvoření nových vyučovacích a učebních strategií, souvisí s opuštěním omezujícího a kontraproduktivního plánování, kontroly a vnější disciplíny a s naučením se důvěřovat vnitřní motivaci, zájmu, spontánnosti a improvizaci, aby se okamžité prožívání zkušenosti stalo hnací silou. Přitom nesmíme zapomenout moudře, citlivě a tvořivě režimovat a strukturovat učební arény, neztrácet aktivní dynamický a strategický směr a plánovat proces, který aktualizuje výsledky, včetně hodnocení.

*Podnikavost tvoří a využívá možnosti,
zapaluje lidi,
ale také nechává vstoupit usměrněný a neutuchající zájem,
jež organizuje zdroje a dává sílu k tomu,
aby se vše podřídilo cíli*

Daniel Hjort (náš překlad)

I když se učíme plánovat vztahy mezi složkami kultury vzdělávání s vyšší rozmanitostí přínosných vztahů, které nás přibližují cíli, stále zde samozřejmě bude etická potřeba situačně volit mezi krátkodobými a dlouhodobými cíli. Patří zde problém zahrnutí nejen sebe sama jakožto jednotlivce, nás obou, nás jako skupiny či školy či našich vzdělávacích cílů, nás jako regionu či jako země do tohoto konfliktu... Nakonec bude vyžadována „globální“ vědomá myšlenka a akce. Nezáleží na tom, jak se zorganizujeme a jak budeme efektivní. Neustále budeme stát před úkolem jednat moudře ve vztahu s celkem a částí na různých úrovních interakce. Budeme muset využít svou *kreativitu, moudrost a roli důvěrníka a zkoumat úlohu vzdělávání* (Creativity, wisdom and trusteehip: exploring the role of education, Craft et al, 2008).

Paradox požadavku, aby vzdělávací systém, jakož i společnost budily dovednosti a schopnosti, které mohou pomoci zvládnout a tvořit budoucí zaměstnání, jež nelze plánovat v souvislosti s neznámou budoucností, obsahuje zdánlivě nelogický a kreativní skok. Velkým paradoxem a těžkým úkolem pro učitele přitom je, že máme dojem, že musejí začít tyto dovednosti a schopnosti realizovat společně s žáky, že podle toho musejí přebudovat vzdělávací kontext tak, aby byl součástí budoucnosti. Z dlouhodobého hlediska vidíme, že tytéž schopnosti, dovednosti a chápání budou vyžadovány od všech aktérů na všech společenských a vzdělávacích úrovních organizace. Přitom čím rychleji se nám to povede, tím udržitelněji a prozíravěji můžeme společnými silami transformovat a vyvinout vzdělávací systém a budoucnost našich dětí.

Jedno z hledisek modelu, který tvrdí, že „didaktické přístupy k problémům týkajícím se vyučování a učení jsou vždy *komplexní, kontextově vázané a navíc historicky formované*“, je, že pedagogický příklad či činnost vzniká na různých dimenzionálních úrovních či vrstvách prolínajících se v čase a rozsahu. Vždy existuje vztah mezi tou nejtěsnější částí a všeobsažným celkem, přičemž výzva spočívá v jejich pochycení a zvládnutí v celé složitosti, a to prakticky i teoreticky.

Použití dvou modelů myšlení

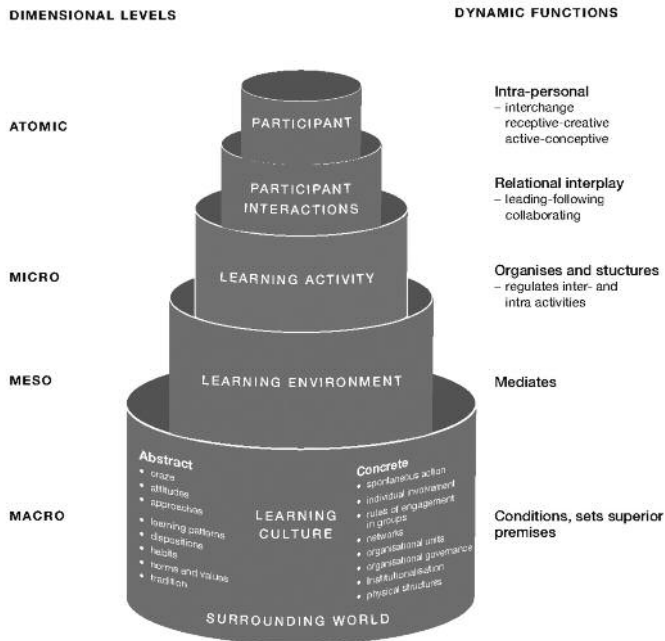
Vysvětlíme, jak jsme analyzovali, chápali a vytvořili naše příklady. Pochopili jsme, že jsme intuitivně navzájem propojovali, ale zřejmě také vzájemně zaměňovali dva modely myšlení. Náš racionální model myšlení je založen na systému myšlení na úrovních a v měřítku – **atomové, mikro, mezo a makro** –, jež rozlišuje mezi vzájemnou dynamickou hrou různých částí a činitelů (Holling 2000, 2001 Dumont et al, 2010), jelikož se rozlišují jako různé úrovně či vrstvy různých měřítek celku (viz obr. 1). Holistický pohled na změnu a přeměnu vnímanou jako růst byl mnohem snadněji pochopen jako propojené vrstvy, organická vnitřní dynamika a výměna, proces vzniku (viz obr. 2). Holistická zkušenost se vyjadřuje lépe poeticky, metaforicky a pomocí příběhů.

Začali jsme si uvědomovat, že to, co jsme chtěli pochopit a analyzovat, byly jak vnitřní, tak abstraktní rozměry a logika procesů, prostředí a kultur učení, jakož i vnější konkrétní formy a struktury organizace a jejich logika (viz obr. 1). A nejdůležitější je, že jsme zjistili, že pocítujeme, bojujeme a pracujeme s kreativním a měnícím se rozhraním mezi nimi. Koncepce transformativních cyklů změny (viz obr. 1 a 2) nám pomohla udělat si obrázek o tom, jak složité procesy se dějí v malých, rychlých i pomalých cyklech v závislosti na měřítku (učební situace či celá školská kultura), ve kterém fungují. Každá úroveň či každé měřítko jsou vzájemně závislé a propojené. Transformativní cyklus celé kultury probíhá zároveň na všech úrovních.

Abychom byli konkrétní (viz obr. 1 a 2): např. situace učení ve vnějším prostředí zahrnuje vnitřní atomovou úroveň jednotlivce a způsob, jakým je tento jednatel smyslově a aktivně zapojen. Vzájemná hra s ostatními je mikroúroveň této situace, jež může odhalit, jak se vzájemné vztahy účastní učení. Pokud půjdeme dále, můžeme také pochopit, co se děje na úrovni učení jakožto činnosti, jak je organizováno a strukturováno a jak reguluje učební vztahy. Můžeme zahrnout mezoúroveň prostředí učení (v tomto případě ne vždy tradiční třída) a ptát se, jak se zde zprostředkovává učení. Víme, že makroúroveň je přítomna v mnoha rozměrech, kultura učení, jež podmiňuje a upravuje vyšší prostory, z nichž vychází situace. Víme také, že kultura učení je historicky formovaná a uvedená do kontextu, ovlivněná okolním světem jako celkem, jakož i současnou mikrosituací. Tento způsob myšlení v transformativních či adaptabilních cyklech, jejichž úrovně do sebe zapadají, je inspirován teorií panarchie vyvinutou Hollingem (2001, et al 2000). My jsme si ji však protřídili a přestavěli podle sebe tak, aby vyhovovala tomuto materiálu a účelu našich analýz a chápání toho, jak vznikají kultury učení.

Začleňování se děje ve vrstvách a v rozmanitosti vzájemných propojení

Na konci našeho úsilí jsme vytvořili celkový trojrozměrný graf, který nám pomůže podělit se o naše zjištění a pohledy a vyjádřit je explicitně.



Obr. 1. Přízpůsobení panarchie (Holling, 2000, 2001) použité na kulturu učení podle Kerstin Bragby 2012.

Úrovně a vzájemná dynamika

Kultura učení, vycházející z vnitřního světa svých účastníků i z okolního světa, je zobrazena jako celek ve spodní části svatebního dortu. Z tohoto **základu** vycházejí různé úrovně vzdělávací kultury stupňované od makro k mezo, mikro a atomové úrovně – **všeobsahující úrovně kultury učení ponořené do okolního světa** s různými dynamickými funkcemi. **Kultura učení** stanovuje vyšší prostory, které ji podmiňují, **prostředí učení**, které zprostředkovávají proces učení, **učební aktivity**, které ji organizují a strukturují a upravují vnitřní a vzájemné působení, **interakce účastníků**, jež vytvářejí hry vzájemných vztahů společně tvůrčí spolupráce, vedení-následování, atd., a **jednotlivý účastník** se svou osobní vnitřní vzájemnou výměnou mezi smyslově tvůrčí a aktivně chápající účastí.

Elementární faktory tvořící kulturu

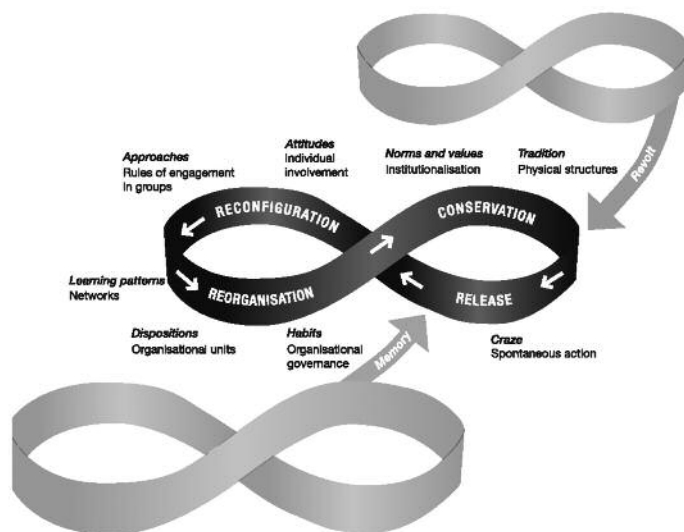
Kultura pojí dohromady abstraktní a konkrétní póly elementárních faktorů, jenž tvoří a historicky neustále přetvářejí kulturu stanovováním vyšších prostor a jejich podmiňováním. Tyto elementární faktory jsou spektrálně odlišeny podle abstraktních a konkrétních pólů. Jejich spektrální pole popisuje abstraktní a konkrétní stranu elementárních faktorů vzhůru nohama – od faktorů s upevňujícími vlastnostmi k faktorům s proměnlivější povahou. Abstraktní složky se ve své nejpevnější abstraktní formě nazývají **tradice**. Ty se mění nejpomaleji a mají svůj konkrétní protějšek ve **fyzických strukturách**. Následují abstraktní **normy a hodnoty**, jež se často konkretizují prostřednictvím **institucionalizace** a jež lze měnit rychleji, avšak

jejich změna stále trvá dlouhá období. Dále následují rychleji se měnící, ale stále ještě zakořeněné a dlouhodobé prvky, *zvyky* – **organizační řád**. Potom přicházejí *dispozice* – **organizační jednotky, učební modely** – *sítě, přístupy* – **pravidla zapojování do skupin, postoje** – **individuální účast, nadšení** – **spontánní čin**.

Ve skutečnosti jsou abstraktní a konkrétní elementární faktory propojené a v dynamické vzájemně hře změn se popisují jako transformativní cykly. Fungují na všech odstupňovaných úrovních a vzájemně do sebe zapadají. Představují model toho, jak by se případně tvořivost a podnikavost, jak se je snažíme v našich příkladech vystopovat, mohly začlenit do učebních osnov. Zvětšení transformativního cyklu s působícími elementárními faktory je zobrazeno na obr. 2.

Úrovně a vrstvy transformativních cyklů

Graf se pokouší představit vám hmatatelnější zobrazení toho, jak se atomové až makro úrovně či vrstvy kultury učení, jeho prostředí, aktivity a účastníci vzájemně prolínají a jak do sebe jejich dekonstruktivní a konstruktivní aktivity na každé úrovni transformativních cyklů zapadají. Budeme diskutovat z celkového pohledu o tom, jak na se tyto úrovně a vrstvy vzájemně ovlivňují. Zaměříme se také hlouběji na to, jak dynamické faktory, abstraktní a konkrétní, jež představují celou kulturu učení, fungují jako transformativní cykly. Uvedeme vás do obecné myšlenky transformativního cyklu a vysvětlíme vám, jak byl přizpůsoben k analýze začleňování a konstantního uvolňování – rekonfigurace – reorganizace a zachovávání kultury.



Obr. 2. Přizpůsobení transformativního cyklu (Holling, 2000, 2001) použité na kulturu učení podle Kerstin Bragby 2012.

Identifikovali jsme různé abstraktní a konkrétní elementární faktory, jejichž přítomnost jsme v tomto kontextu zjistili v dekonstrukci a rekonstrukci kultury. Překrývala je obecná dynamika transformativního cyklu. Kultura může fungovat v souhlasných vzorcích opakováním toho, co je, jakož i v obnovujících vzorcích opakovanou reprodukcí a třibením nového, a tedy vynalézat. Obecný cyklus po uvolnění obsahuje rekonfigurační a reorganizační stránky. Uvolnění je dekonstrukce, či změna již zakonzervovaných forem v kultuře. K transformaci dochází při generativním napětí mezi konzervativními a obnovujícími silami uvnitř úrovní a mezi nimi. Nejdříve však nastíníme obnovující cyklus kulturní transformace jako jednoduchou postupující smyčku.

Samovolné činy a nadšení jsou často součástí té strany, která uvolňuje staré. Znamená také nové postoje a přístupy. Součástí jsou i nové způsoby, jak se zapojit a spoluúčastnit. Tím může dojít k uvolňování starého myšlení a dělání věcí, a k rekonfigurování, zkoušení nových věcí. Budují se nové vzory učení, přičemž mohou působit nové způsoby propojování sítí lidí, myšlení, míst a událostí, jež začnou vytvářet strukturu nového kontextu. Jestliže se tento proces stává významnějším a začíná rekonfigurovat a formovat učení důsledněji, stává se dispozicí k učení a jednání, které staví a reorganizuje nové prvky a organizační jednotky kultury učení, a bude označen jako metoda. Může se stát stálým zvykem, který řídí způsob organizace zdrojů učení. Může se stát normou, která znamená a vyjadřuje hodnoty a stane se institucionalizovaným. Nakonec je tradicí, která také ovlivňuje, jak se jeho podpůrné fyzické struktury projevují a jak ho konzervují.

Dalo by se říci, že k transformaci dochází specificky v každém měřítku. Také se ovšem navzájem ovlivňují, jelikož do sebe zapadají. Na menším měřítku, jež může experimentovat rychleji než vyšší měřítko, dochází často ke vzniku bouřící se novinky, která ovlivní dekonstrukci či uvolnění, což často ovlivňuje kulturu na vyšším měřítku. Paměť obsažená v tradicích a různé formy vtělených a zjevných znalostí a struktura na větším měřítku často podmiňují reorganizaci menších měřítek. Avšak v rámci dlouhodobé udržitelné dynamiky, jak můžeme vidět, se mohou úrovně navzájem podporovat a podpořit kulturu k samoobnově, učení z pokusů, zároveň však udržovat stabilní platformu pro kontinuitu.

V systému dynamické (nikoli statické) rovnováhy jde o tempo a načasování. Proto vzdorování změně, jakož i přeceňování jejího významu, může vést k neproduktivním nerovnováhám. Zvyky mohou například někdy změnu značně zpomalit a mít převládající a upevňující moc. Jakmile je však nový zvyk zaveden, mohou změnu také urychlit. Příliš rychlá změna zvyků či principů organizačního řádu může způsobit inflaci změny, čímž získává převládající sílu nestálost a dochází ke ztrátě schopnosti zakotvit a propojit systém v rovnováze. To platí pro vztahy mezi všemi elementárními faktory.

Transformativní cykly obecně

Uvnitř každé úrovně či vrstvy se kultura dekonstruuje a rekonstruuje v transformativních cyklech, které vznikají z napětí mezi konzervativností a kreativitou, tradicí a obnovou, kontinuitou a učením (Holling 2000, 2001). Dochází k nim prostřednictvím vzpoury vůči tomu, co je zachováno jako minulá zkušenost a chápání. Může jít o generativní destrukci starých tradic, hodnot, norem, zvyků, které zároveň dávají novému dlouhodobou perspektivu k otestování. Konzervativní postoje podle nás musí být schopné otevřeného uvolnění know-how, jež už není déle platné tváří tvář budoucnosti a pomáhá podmínit a reorganizovat objevené cesty za novými postoji a přístupy u jednotlivců a skupin v menším měřítku. To potom vede k vytvoření nového učení. Toto učení lze uchovat v paměti a začlenit do nových strukturálních prvků. Aby novinka dlouhodobě fungovala, musí nová chápání a inovace překonat zkoušky a ověřování. Zde hrají důležitou funkci konzervativní síly a zkušenosti protagonistů kultury. Takto teoreticky funguje organické obnovení zdravého systému či udržitelná kulturní dynamika. Nepochopení vlastní role v celku, a tudíž vyrovnávací funkce změny v různých situacích, může způsobit stagnaci či zničení celého systému.

Vztah mezi úrovněmi

Větší cykly fungují ve větších měřítcích (v našem případě jde o celek zavedené školské kultury) a v menších měřítcích (jednotlivá škola), či ještě menších měřítcích (určitá učební aktivita či situace), atd. Základní myšlenka spočívá v tom, že cykly ve větším měřítku se transformují pomaleji, jelikož jsou pevněji zakotvené a mnoha způsoby tradičně zavedené. Jelikož však jsou vzájemně propojené a ovlivňované rychleji se měnícími a pružnějšími cykly fungujícími v menších měřítcích, mohou se obnovovat. Jsou-li cykly

v různých úrovních a vrstvách do sebe zasazené a propojené, mohou se společně podporovat ve zdravém a rovnovážném procesu. Mohou se však také navzájem blokovat a rozpojovat a tím snižovat úroveň komplexnosti a vědomí, což není neobvyklou událostí ve špatně fungujících organizacích. V sázce je hloubka učení a podání vynikajících výkonů, jakož i udržitelnost dynamiky systému. Toto snížení nebo rozšíření rozmanitosti, rozdílnosti a příležitosti je klíčové pro podporu dlouhodobé pružnosti v dynamice vývoje kultury.

Jak to vše funguje v našich příkladech

Nejnižší **mikro a dokonce atomová úroveň** a měřítko v našich případech probíhají ve „třídách či různých prostředích učení“ v rámci učební aktivity. Kultura učení se zde, pokud to je umožněno, inspiroje novými myšlenkami, postoji a přístupy zúčastněných učitelů, žáků a dalších aktérů. Učitelé (jako činitelé, kteří se začleňují také do různých úrovní a elementárních faktorů systému) začínají naslouchat hlouběji a pozorněji. Děti (příjemci ještě nezavedeného chápání a vzorů jednání) se aktivně účastní a cítí se povzbuzované v tom, aby využívaly svých vášní a zájmů, přirozených sklonů a schopností ke společnému nadšenému a energetickému objevování a učení v prostředí. Tento postup zapaluje a inspiroje otevřenou komunikaci. Děti společně schvalují a určují pravidla účasti, jež zdokonalují klima učení. Přitom dochází ke konfrontaci historických vrstev vzdělávacích struktur, zvyků a tradic, které stále fungují na různých úrovních ve vnějším, jakož i v jejich vlastním vnitřním kontextu.

Vnitřní atomová i mikro a intrapersonální úroveň jsou explicitní. Sdělují se prostřednictvím metakognitivních strategií jak na podporu „budovatelské síly učení“, tak i „schopnosti tvořit“. Jsou transparentní a posilují vzájemnou vztahovou hru mezi všemi aktéry jako sociokulturní konstruktivní půda učení. Učitelé a žáci začínají sdílet a navzájem se podporují v učení prostřednictvím chyb, odvažují se „nevědět“. Experimentují, aby své vize a učební cíle konkretizovali. Využívají kritickou a kreativní reflexi jak v aktuálním jednání, tak i retrospektivně, aby se inspirovali, vynalézali nové a viděli skrz tradice a zvyky, které jim překážejí, a aby je měnili. Stávají se kompetentními jednotlivci, kteří mají v úmyslu vytvářet učení okamžitým objevováním a cestováním ve všeobklopujícím kontextu. Zejména v příkladu ze Söderhamnu je zřejmé, jak se vzájemně propojují různé úrovně a jak se stávají transparentními a jak dochází k jejich vzájemné rovnovážné výměně na pozadí dlouhodobé moudrosti. Učitelé se dělí o zkušenosti ze své každodenní praxe a dochází k vytváření arén vzájemné výměny v celé komunitě.

Navzájem se podporující úrovně a interakce při přepisování historie

Atomová a mikro úroveň a měřítko se posouvají a mění nejrychleji. Jsou nejméně stabilní, nejpružnější a ještě nezformované, a to zejména tehdy, kdy je osobní úrovni mínění a zkušeností mladých žáků a otevřenému učiteli umožněno mít inspirující dopad. Jejich účast a chápání se pak stávají látkou a formou budoucnosti, jelikož mají možnost ovlivnit další úroveň organizačního kontextu. Vymezení a určení vzbuzeného zájmu se organizuje do témat a zaměření učení inspirovaného učebními cíli. Takto se obsah učebních osnov

katalyzuje a buduje do chytře vymezených forem, jejichž prostřednictvím lze naplňovat učení ve spojení se smysluplným zájmem účastníků. Jinými slovy, předpisy, pravidla a celkové struktury ve vzdělávání musí být dostatečně pružné na to, aby se mohly srovnat s tím, co vzniká v rámci vzdělávacího rámce. „Vnější cíle je třeba usouvztažnit s osobním cílem jednotlivce.“ (Falk, 2011, p 66). To znamená, že vyšší, hutnější a institucionalizované úrovně či vnější vrstvy mohou také aktivně stanovovat, podmiňovat a vytvářet vedoucí a řídicí dynamiku, jež je prostředkem ke kreativité a vynalézání a která umožňuje provádět experimenty zkoušející budoucnost. Tyto vrstvy mohou být také potlačeny tak, aby se přizpůsobily, čímž se sníží komplexnost a vytvoří stagnace kultury učení.

Mohou-li se tyto dva konce malého a velkého měřítka setkat, napomůže se tím k participativnímu, pružnému a udržitelnému vzniku rekonfigurací a oživení v kultuře a prostředí učení. Obnova osobních postojů a přístupů v mikro a atomovém měřítku je potom vzájemně propojená s postoji a přístupy, zvyky a tradicemi na **mezzo a makro** úrovních a měřících organizace a instituce. Vzdělávací politika a předpisy, ředitelé škol, politikové, ti všichni představují činitele na těchto vyšších úrovních či vnějších vrstvách. Takto se propojují vnitřní abstraktní logika účastníka a vnější logika organizačních struktur. Jak účastníci, tak struktury jsou určené „silou budování kulturního učení“ prostřednictvím vzájemné výměny pomalu a rychle se pohybujících elementárních faktorů a vrstev.

Kniha *Disclosing new worlds – Entrepreneurship, Democratic Action and Cultivation of Solidarity* (Spinosa et al 1977) využívá pro transformaci procesů tři koncepce – artikulace, vzájemné osvojování a rekonfigurace. Tyto koncepce popisují historii procesu vytváření, který budí povědomí o vlastním východisku a o vlivech, za kterých je aktivní, a jak těmto vlivům odporuje. Tento proces je následně popsán jako proces, kdy nejdříve porozumíte strategiím, které fungují „uvnitř dominantního režimu“, a po té začnete přetvářet podmínky podle vlastních podmínek. Odpovídá to funkci vzpoury a paměti. V popisu knihy se píše:

Objevování nových světů vyžaduje obnovení způsobu bytí, který vždy nejlépe charakterizoval lidský život. Kniha tvrdí, že lidé nejsou nejlepší tehdy, když se účastní abstraktní reflexe, ale tehdy, když se intenzivně podílejí na změně samozřejmého, každodenních praktik v určité oblasti své kultury, tj. když vytvářejí historii. Vytváření historie se v tomto případě netýká válek a převodů politické moci, nýbrž změn toho, jak chápeme a vnímáme sami sebe. Za tři nejdůležitější oblasti, ve kterých lidé tvoří historii, autoři označili podnikavost, demokratické jednání a vytváření solidarity a zaměřují se na tři základní metody tvorby historie – rekonfiguraci, vzájemné osvojování a artikulaci.

V příkladech vidíme to, co potvrzuje také teorie. Procesu, pokud jde o role makroúrovni či rozšířené vrstvy organizace a tradice, prospívá, pokud přijme v rámci svých funkcí a osobních rolí stejné výzvy jako na atomové či mikro úrovni, avšak ze své perspektivy. Zejména lidé, kteří působí na makro a mezzo úrovni musí být vědomě otevření a vnímaví k tomu, jak mohou jednat a celkově chápat svou funkci nově. Také oni to musí začlenit do nových postojů, přístupů či zvyků v myšlení a konání na své úrovni. Musí pomoci vytvořit příhodné podmínky a vstřícné prostředí pro experimenty, které s sebou přinášejí novinky z menšího měřítka.

Může jít o cokoli od toho, jak je plánována výuka, jak je čas pro reflexi zabudován do pracovního plánu, jak jsou vytvořeny otevřené arény pro sdílení výsledků a procesů (spojování a transparentnost aktivit mezi vrstvami a úrovněmi), k vytvořeným spojení, která koordinují prostředky a cíle. Příklady dosvědčují, že vybudovat sdílený korpus vědomostí a zkušeností, který je navíc živý, dynamický a pružný³ nějakou dobu trvá a že vyžaduje toleranci a vytrvalost. Vybudovat moc kulturního učení je výzva pro jednotlivce i kolektiv, která vyžaduje umění a je úzce spojená se samotným uměním žít.

Zamýšlenou rozsáhlou účast v **makroměřítku** představuje příklad ze Söderhamnu. Politická úroveň řízení a podpory zde je přímočará a podněcuje vytváření a řízení podmínek pro podnikavější práci v obci jako celku. Staré hodnoty a zvyky týkající se práce, školy a všeobecné kulturní normy jsou zpochybňovány. Rychleji se měnící experimentátorské postoje mladší generace ve školách se využívají jako hnací síla změny, zatímco vyšší role a organizační úrovně k nim jsou otevřené a vnímavé a ochotné vzdát se starého a spoluvytvářet nové způsoby vzdělávání a organizace profesního rozvoje a práce ve společnosti (Drivkraft). Víze celé komunity v Söderhamnu vedené podnikavým duchem, který prostupuje všechny úrovně, víze celé školy St. Marks jako „vesnice, která vychovává dítě“, víze vytvářet z každé situace vícerozměrnou situaci učení ve škole St George a odvaha nechat schopné dítě převzít vedení v příkladech ze severní Itálie jsou podmiňující hodnoty ve velkém i malém měřítku a normativy, které stanovují nové prostory pro každodenní experimenty, a je nutno je podporovat.

Transparentnost a rozmanitost v úrovních a mezi nimi a klíčové složky udržitelného rozvoje kultury

Existuje-li transparentní otevřenost a výměna mezi všemi úrovněmi a jsou-li tyto úrovně naplněny rozmanitými alternativami a příležitostmi, potom může mít systém jako celek dynamickou pružnost, jež využívá vnitřní a vnější změnu a nepředvídatelnost konstruktivním způsobem. Takto se kreativita a podnikavost z pohledu systémového myšlení začleňuje do vrstev, které do sebe zapadají. Vzájemně působí při budování obnovené kultury a prostředí na vyšším, pomalejším měřítku a úrovních a zahrnuje prozíravé a navádějící podmínky při testování a začleňování malých, rychleji se pohybujících úrovní experimentů. Dochází k učení se z postupů z menších úrovní a k jejich postupnému přenosu, aniž by byla ohrožena celistvost celého systému (přizpůsobené chápání Hollinga, 2001). Celý systém přijímá vnitřní a vnější změny a prostřednictvím jejich začleňování se obnovuje. Pokud navíc jsou povoleny a respektovány vášně, sny a hlubší vnitřní motivace jakožto hnací síla, surová síla, která oduševňuje učení, vyučování a organizování procesů na všech úrovních, začíná se dít něco originálního, co má pro každého skutečnou hodnotu.

Život není lineární – je organický.

Své životy tvoříme symbioticky,

když objevujeme své talenty

v souvislosti s okolnostmi, které nám pomáhají vytvářet.

Ken Robinsson (youtube)

3 Una nota per comprendere il concetto è che si tratta di una capacità “in un sistema / cultura o in un ente con molti collegamenti correlati” per gestire disturbo, pur mantenendo la capacità di sviluppo (Walker et al, 2004)

Z holistického pohledu (jenž je předložen a popsán v příběhu školy St. George) kultura vzdělávací praxe roste a buduje se ze semínek praktických postupů, které jsou zakořeněné v každé lidské bytosti. Již existující zkušenost a know-how v nás zaujímá určité místo či obklopuje proces, zatímco kreativní riskování je rozpouští. V systémovém myšlení je toto vrstvené propojení zobrazeno jako panarchie spíše než jako tradiční hierarchie, kdy se moudře, nekontrolovaně využívá mýtická a holistická tvůrčí a nepředvídatelná energie Panova či Dionýsova, jež kreativně dekonstruuje, a kombinuje se s racionální strukturující energií myšlení inspirovaného Apolónem.

Rychlé úrovně vynalézají, experimentují a testují, pomalejší úrovně stabilizují a konzervují nahromaděnou paměť minulých úspěšných a přeživších experimentů. Celá panarchie je kreativní i konzervující. Vzájemná působení mezi cykly v panarchii kombinují učení s kontinuitou. Tím se osvětluje význam udržitelného rozvoje. Udržitelnost spočívá v schopnosti tvořit, zkoušet a udržovat schopnost přizpůsobování. Rozvoj je proces tvoření, zkoušení a udržování příležitostí. Složenina, jež oba pojmy kombinuje, udržitelný rozvoj, tudíž není oxymóronem, nýbrž logickým partnerstvím (Holling, 2001).

Tvořivé způsoby tvoření

Mikro a atomovou úroveň v našich případech mocně podporuje mezo úroveň, která pomáhá vytvářet a udržovat strukturální podmínky. Kreativní způsoby strukturování učebního prostředí do kontextové učební situace, procesů a cest v daném okamžiku i v čase podporuje spousta strategií a různých forem. Patří mezi ně estetické a řemeslné formy a různé formy zkoumání, navrhování a vytváření prototypů procesů. Mají konkrétní a různorodé cíle, jež lze použít v osobních kontextech významu a účelu, jakož i v obecných tématech, a cíle učení. Snadno se propojují jako pedagogické a didaktické prostory, které mohou organizovat a řídit kontextuální začleňování různých témat a osobních významů. Proto mohou zahrnovat také vědomou transformaci a inovaci mnoha úrovní v situaci učení, a to nejen reprodukci zavedených vědomostí a chápání, ale také jeho dynamickou a kreativní dekonstrukci a rekonstrukci ve vztahu s novými okolnostmi. To vše směřuje k osobnímu rozvoji a spolupráci ve skupině. Eisner (2002) se ve své knize *The Arts and the creation of Mind* rozhodl nazvat první kapitulu „Role umění při transformaci vědomí – Vzdělávání je proces učení se objevit sama sebe“. Pokračuje:

Tvrdím, že umění může sloužit jako model toho, jak by mělo nejlépe vypadat vzdělávací úsilí a praxe. Přemýšlet o vyučování jako o uměleckém podnikání, chápat učení jako by mělo estetické rysy, dívat se na vytváření vzdělávacího prostředí jako na umělecký úkol – takový způsob chápání některých obecných pravd vzdělávání by mohl mít hluboké následky na přetvoření vyučovací praxe a na přetvoření kontextu, ve kterém k výuce dochází. (Elliot 2002, p xiii)

Mezzouroveň, či rozšířené prostředí učení, bývá tradičně organizována a realizována v izolované třídě pomocí roztržštěných, kontextu zbavených a normovaných postupů. Z našich příkladů je zřejmé, že mezi formou tradiční třídy a jejími charakteristikami vyučování a učení a mezi rozšířeným a různorodým prostředím, které organizuje nové zdroje učení různými způsoby, je styčná plocha. Právě zde učební osnovy nacházejí nové kreativní a podnikavé formy, skrz které se nabízí, a zde jsou organicky tvarovány

do forem a podmínek, které umožňují jejich uskutečnění nově požadovaným způsobem. Zde se upevňují a koordinují obvyklé vzory vyučování a učení. Nová kultura přebírá pevnější a širší formu než pouze izolované případy. Všechny naše příklady tyto úrovně, vrstvy a měřítka ukazují a sdílejí.

Jádro paradigmatického posunu

Výzkum často studuje školu z hlediska dané kultury, což často omezuje možnost vidět, co je třeba vidět (Falk, 2011 s. 14), a provádět ho tak, aby objasnil, jak tvořit inovativní prostředí učení (Dumont et al, 2010, ILE, 2012). Často by se tak dalo podpořit určování problémů a jejich řešení ve stejném rámci vědomí a podmíněného myšlení, které je strukturuje, upravuje a způsobuje. Proto jsme se skromně a v malém rozsahu pokusili zvýšit naše povědomí o tom, jak používat a konstruovat analytické rámce, které nám umožňují vidět a uvědomit si, jak se staré transformuje a podmiňuje novými kreativními a podnikavými způsoby. Experimentovali jsme s našim holistickým a intuitivním chápáním toho, jak vnímat a aktivně vyjádřit příklady od vytvoření transformativní perspektivy a orientace. „Transformovatelnost je schopnost vytvářet naprosto nový systém tehdy, kdy ekologické, ekonomické a sociální struktury činí stávající systém neudržitelným“ (Walker et al, 2004).

Kreativní versus reaktivně-respnsivní orientace

Jak jsme již uvedli, naši cestu jsme podnikli společně s ostatními výzkumníky a odborníky do naší vlastní i do jiných oblastí (ILE, 2012, Holling 2000, 2001, Fritz, 1989) a zjistili jsme, že pokud vytváříte něco nového, nepracujete pouze v reakci či odezvě na staré soubory podmínek – nařízení, struktury, myšlení či zvyky, ze kterých sestává či které vytvořily okolnosti, v nichž se staré fungování projevovalo. Z čeho tedy vycházíte? A jak to můžete rozšířit?

Jedna teorie, jež odráží zajímavá a důležitá hlediska strategií použitých v našich zajímavých příkladech pochází od Fritze (1989) a jeho knihy *The path of least resistance – Learning to become the creative force of your life*.

Tvořivý proces má strukturu odlišnou od reakce či odezvy na okolnosti, a to strukturu, která spíše řeší, než osciluje. Stejně jako reakce či odezva na okolnosti může znamenat orientaci, tak i tvoření může znamenat orientaci. [...] Mezi oběma orientacemi je však dramatický rozdíl. V prvním případě vždy podléháte vrtochům okolností. Ve druhém případě jste převažující silou ve svém životě a okolnosti jsou jedny ze sil, které používáte při tvůrčím procesu (Fritz, 1989, s. 56).

Říká také, že mezi řešením problémů a tvořením je radikální rozdíl:

Mezi řešením problému a tvořením je hluboký rozdíl. Řešení problémů vás vede k tomu, abyste se něčeho zbavili, tj. problému. Tvoření vás vede k tomu, aby něco začalo existovat - tvorba. Mnoho z nás bylo vychováno v tradici řešení problémů a jsme málo vystaveni procesu tvorby. Z tohoto důvodu mnoho lidí oba pojmy zaměňuje. Nepomůže, když nějaký odborník hovoří o „kreativním“ řešení problému. Myslí si, že kreativní proces a řešení problémů je totéž. Přitom jde o naprosto rozdílné věci. Řešitelé problémů vypracovávají schémata, pomocí kterých problém definují, generují alternativní

řešení a uvádějí v praxi nejlepší řešení. Je-li tento proces úspěšný, může eliminovat problém. Co potom zůstává, je absence problému, který řešíte. Co však nemáte, je přítomnost výsledku, který chcete vytvořit (Fritz, 1989, s. 31).

Toto hlubší chápání souvisí se švédským výzkumem a zkušenostmi, o které se dělíme v další kapitole, a které jsme čerpali z knihy *Entrepreneurial pedagogy in school, driving forces for students learning* (Falk-Lundqvist et al, 2011). Nuda, neklid, nemístná upovídánost, odcizení, neposlušnost, únava a chybějící zaměření se na úspěšné výsledky při učení, jakož i na dosažení cílů učebních osnov, jsou dnes pro mnoho mladých lidí realitou.

Tento fakt se chápe a interpretuje jako selhání na straně studentů. Chápe se jako reakce a odezva žáků na vzdělávací prostředí a kulturu, která postrádá pravidla, která by je podněcovala k hlubší a smysluplnější účasti. Student se neoddává zábavě a nenudí, pokud mu pomůžeme skutečně objeovat účel svého života a využijeme jeho ochotu a jemu vlastní zvědavost, aby se učil jej naplňovat. Tento proces může být zábavný, obtížný, vzrušující, podnětný i zaměřený na pilnou individuální i kolektivní práci. Toto druhé chápání se obrací na vzdělávací systém a jeho dospělé činitele, aby přijali odpovědnost a „stali se schopnými reagovat“ s vědomou kreativitou spíše než s nevědomou reaktivitou. Poukazuje na to, že také oni mohou transformovat sami sebe a spolu se studenty a spolupracovníky i školní kulturu a prostředí tak, aby školní kultura fungovala v zájmu mladých lidí i dospělých a nikoli proti nim díky vlastnímu přirozenému sklonu ke kreativě, zvědavosti a horlivosti učit se a hledat.

Myslím, že jsme všichni poznali tu frustraci a ohromující zmatek, když jsme se například snažili vyřešit výše uvedené „problémy chování“ tak, že jsme dělali to, „co si myslíme, že odvrátí studenty“ od toho, aby v tom pokračovali – např. odebírání mobilních telefonů nebo snaha ukáznit je a obrátit jejich pozornost a soustředění k předloženému problému. Vypadá to, jako by se problém „vytratil“, avšak prázdný a napjatý prostor, jenž postrádá přítomnost toho, co jsme chtěli vytvořit – vášnivou, trvalou a ochotnou snahu učit se – se rychle vyplnil vážnějšími či problematičtějšími vzory chování a sabotáží.

Použití „učení děláním“ v „učení tvořením“

Fritz (1989) také poukazuje na to, že staré či problém je třeba transformovat a začlenit do tvoření nových způsobů jak dělat věci, nevytlačovaných a neodmítaných, nýbrž uznávaných a organizovaných jako zdroje učení. Např. schopnost povídat o tom, co vás zajímá nejvíce, může být „problém“ či zdroj učební arény v procvičování nového jazyka.

Schopnost upovídánosti můžete využít a chytře ji zarámovat do hraní rolí, kdy svému partnerovi vyprávíte o vašich zájmech, avšak v cizím jazyce. Můžete také využít určitý zájem organizovaný jako zdroj učení tak, aby byl prozkoumán prostřednictvím dramatizace se zahrnutím učebního cíle či tématu. Dramatická situace může začlenit a obsahovat zaměření na zájmy a upovídánost, která dříve „odpoutávala pozornost od skutečné

učební situace“. Problém upovídání a zájmů se tedy využije, místo aby se s ním bojovalo prostřednictvím uplatňování disciplíny, kdy žák rychle skončí, avšak zahanben a s odporem, a kdy se učitel přemění v hlídače kázně. Nikdo se nenaučí jazykem hovořit, když musí mlčet, či cokoli se naučit bez ryzího zájmu. Nikdo nebude učit efektivně, pokud kárá a chladně kontroluje. Vytvořit soustředění pomocí kázeňské tichosti by bylo, jako vyřešit problém a zbavit se „hovornosti“, čímž se však automaticky nevytvoří to, co vytvořit hodláte, tj. schopnost hovořit a smysluplně využívat jazyk a projevovat zájem. Pokud se problém hovornosti a zájmu začlení do nových kroků jako zdroj pro učení, stávají se součástí rozřešení, která vedou ke kreativnímu a participativnímu řešení. Čili jak řekl Albert Einstein: *Žádný problém nemůže být vyřešen na stejné úrovni myšlení, která jej stvořila*. Musíte vyjít ze známého spojení k neznámému a novému, abyste byli schopni začlenit staré do transformace.

Nechť je to, co milujeme, tím, co děláme

Fritz (1989) uvádí ještě něco, co racionálně založený vzdělávací systém nejspíš nejobtížněji přijímá a co je vyjádřeno parafrází středověkého básníka Rumiho (Barks & Green, 1997, s. 31) v nadpise této části. Domnívá se, že jen proto jsme schopni něco ryzího vytvořit (což si umělci velmi dobře uvědomují), protože to milujeme dostatečně silně na to, abychom to realizovali. Ken Robinson (2010) ve stejném duchu vyjadřuje svůj názor na to, jak nás nalezení vášně může vést k rozvinutí a otevření toho, co je v nás. Žádná z těchto myšlenek nepopírá skutečnost, že rozkvět jakéhokoli talentu, dovednosti či kompetence se pojí s velkým vlastním i kolektivním řádem, trpělivou a často těžkou prací, která vás konfrontuje se všemi možnými výzvami, které v ní jsou. Důležitou myšlenkou je, že k tomu nedochází z povinnosti, manipulace, poslušnosti, nutnosti či povinnosti. Logický závěr je, že když jsme ve vzdělávání originálně a ryze kreativní a podnikaví, jednáme z lásky k tomu, co děláme.

Zaměřování otázek

Jde o řadu koherentních otázek. Používali, vyvíjeli a tříbili jsme je během našeho vlastního procesu chápání a popisování příkladů. Jsou proto stejně tak výsledkem jako východiskem. Dochází k nim prostřednictvím aspektů a perspektiv toho, jak se tyto příklady z praxe a vzdělávací plány objevují, a také jak se i nadále rozšiřuje jejich tvar a jaké podmínky způsobí, že se z nich vynoří tvořivost a podnikavost. Uvádíme je, abychom vám poskytli prohlubující a „nekonečné“ brýle, přes které můžete číst.

Jak se vytváří kultura učení? Jakým problémům čelí? Které posuny zaměření či paradigmat v tradicích, hodnotách, normách, zvycích a postojích a přístupech jsou zásadní? Jak tyto abstraktní složky kultury od makro až k mikro úrovním spolu fungují a jak do sebe zapadají? Jak se přizpůsobují či rekonfigurují ve vnějších organizačních strukturách? Jak se s nimi experimentuje, jak se učí a jak se začleňují do praxe?

Jak jsou organizovány zdroje výuky, učení a vzdělávání do inovativního prostředí učení?

Jaké vlastnosti učení, kompetencí a kultury vzdělávání podporuje? Co ho omezuje, rozšiřuje a čemu čelí, aby si udrželo dlouhodobou udržitelnou a dynamicky se rozvíjející povahu?

Jak je tento text vystavěn a upraven

Rozhodli jsme se představit naše příklady formou shrnujícího popisu a dialogu z návštěvy založeného na specifčnosti každého místa a jeho hlavních aktivit. Jde o osobní, oficiální a především „mnohé“ hlasy, jakož i o celkový pohled na věci, které jsme se snažili zachytit.

Text je směsí přístupů. Nejde o přísnou případovou studii ve vědeckém smyslu, nýbrž o upřímný pokus o „hrubý popis“ každého příkladu z informací, ke kterým jsme dostali přístup. Jednou ze součástí je vyzdvihování skutečností a shrnování, přičemž jde často o kompilaci úředních a neformálních dokumentů či zveřejněné dokumentace. Někdy jsou texty napsány někým, kdo se projektu účastnil, jindy jde o části textů, jež představují aktivity určitou formou na internetu či v tištěné podobě. Někdy pochází celkový příběh i podrobné informace z rozhovorů s klíčovými osobami v kontextu či z textů, které tyto osoby pomohly napsat. Text jasně odlišuje, zda je příběh vyprávěn některou z těchto klíčových osob. I když jsem jako tazatelka prováděla „úpravy“, k našim rozhovorům často docházelo při návštěvách na místě. Ve snaze podat čtenáři jasné a vysvětlující sdělení jsem někdy doplnila konstrukci významu, jenž interpretuji, a přerogovala tok konverzace. Dotazované osoby si přečetly upravenou verzi a potvrdily, že tato vylepšená „slova vložená jim do úst“ odpovídají těm, která skutečně vyslovily.

Pokud se v textu objevuje „já“, potom odkazuje na mě, Kerstin Bragby jakožto „hlavní autorku“ v tom smyslu, že jsem to já, kdo upravil informace a vymezil proces analýzy. Nejdříve jsem toto já do vyprávění příběhu zapojit nechtěla. Zdálo se mi však čím dál tím víc, že mi to pomáhá při sdělování textu. V jednom bodě jsem se tedy rozhodla „já“ spíše rozvíjet než skrývat. Přebírám úplnou odpovědnost za to, co toto „já“ vyjadřuje. Nicméně za formulacemi tohoto „já“ se skrývá pokračující analyzující dialog s mými kolegy, jimiž jsou Bengt Söderhäll a Pär Vilhelmsson, ačkoli při různých příležitostech se tohoto dialogu účastnilo mnoho dalších osob. Proto se „já“ někdy v textu mění na „my“. Výsledkem tedy není samotářská práce, nýbrž spolupráce myslí, kterou jsem výslovně vyjádřila. Občas jsem se také rozhodla psát dialog jako jakýsi reflexní praktik a učitel, čímž jsem hodlala sdílet své vlastní zkušenosti či určité teoretické pohledy na popisované téma.

Především jsem se však rozhodla zkusit vyprávět příběhy o tom, jak se příklady z praxe odehrály a jak se rozvinuly do dnešní podoby, jak k uskutečňování využívaly to, co měly při ruce. To vše proto, abyste jako čtenáři měli možnost prožívat prostřednictvím poznání a získat informace o tom, jak byl určitý posun zaměření a paradigmát v praxi proveden a jak se z něho vyvinuly specifické postoje, vzdělávací plány a strukturované podpůrné systémy.

Myslíme si, že potom budete muset přeložit to, co jste si přečetli, ve svá vlastní východiska. Doufáme, že kombinace obecnějších koncepcí a specifičnost příkladů odehrávajících se v konkrétním kontextu se mohou navzájem doplňovat. Naším záměrem je nabídnout vám inspirující chápání, které činí kreativní a podnikavou praxi uchopitelnou a které může podnítit vaši představivost a umožnit realizaci jedinečných způsobů vytváření interaktivních lidských praktik a vznikajících kultur.

Rozvíjení kreativní a podnikavé pedagogiky

Podnikavost

Pojem být podnikavý je spojen s podnikavostí i podnikáním. Je hluboce zakořeněný a jeho možná jednorozměrná konotace náleží do ekonomické oblasti. Jedna z prvních asociací, které si u výrazu podnikavost vytvoříme, je „mužský hrdina“, který založí nový, ekonomicky úspěšný a inovativní byznys. Na poli ekonomickém, ale i společenském existoval a stále probíhá dialog o podnikavosti jako o tvořivém a inovativním přístupu, který narušuje zažitě vzorce, a o jeho vztahu k managementu jako k mírnější formě řízení byznysu. (Hjort & Johannisson, 1998).

Rozšiřování konceptu podnikavosti

Koncept podnikavosti se neustále rozšiřuje a je používán i v jiných oblastech než v ekonomice. Kompetence podnikavosti fungují i u jiných profesí jako např. v učitelství. Kompetence podnikavosti jsou oddělovány od tradičních kořenů a interpretací z ekonomické oblasti. V knize *Aréna pro podnikavost* (Berglund & Johansson, 2008) jsou do nich zařazovány každodenní zkušenosti i opomíjené jevy. V této knize se mluví o tenkých i tlustých vláknech struktury podnikání. Podnikavost sociální je koncept podnikavosti, jež se vztahuje ke změnám ve společnosti. (Gawell et al, 2009). Termín podnikavost v podniku se užívá u snah obnovit organizace a firmy zevnitř.

Vzdělávání k podnikavosti

Koncept vzdělávání k podnikavosti se dnes šíří do větší hloubky i délky, neboť je aplikován jako učení k podnikavosti a pedagogická podnikavost v kontextu vzdělávání a výchovy. (Berglund & Johansson, 2008, Skogen & Sjøvoll, 2009, Skolverket, 2010). Značí aplikování tvořivého, nezávislého ducha v atmosféře spolupráce. Objevuje se kritické, obsáhlé a tvořivé porozumění jeho možného významu jako posunu v didaktické a pedagogické perspektivě a praxi. Jde o cestu k novému porozumění a odehrává se v plné síle právě teď. Neměli jsme prostředky, abychom systematicky prošli celou dostupnou literaturu, výzkum a praktické zkušenosti. Ale chceme se s vámi podělit o některé z našich

postřehů, o procesech objevování a experimentování z různých zdrojů, které nás inspirovaly. To bude začátkem naší cesty v podkryvání významu vzdělávání k podnikavosti a podnikavé pedagogiky a proč se může stát součástí výbavy pro pracovní trh budoucnosti. Zejména se budeme věnovat tomu, jak můžeme posuzovat jeho význam a úlohu ve vzdělávání.

Kulturní, podnikatelské a umělecké spojení vzdělávání

Potřeba silnějšího propojení mezi školou, pracovním životem a společností byla již dlouho klíčovým tématem na evropské úrovni. Při přípravách vzdělávání, které by odpovídalo požadavkům 21. století, se mimo jiné ukázala jako klíčová témata rozvíjení kompetencí podnikavosti, přístup a prostředí.

Pokusy vytvořit přesnou definici vzdělávání k podnikavosti většinou zdůrazňují, že se tato výchova vztahuje k rozvoji jedné nebo více kombinací postojů, osobních kvalit a formálních znalostí a dovedností. Nejvýraznější názor v literatuře tvrdí, že výchova k podnikavosti zahrnuje vstřípení jistých schopností a dovedností, včetně schopnosti tvořivě myslet, pracovat v týmu, zvládat risk a nejistotu. Lewisová (2002) vytváří svou definici „vzdělávání k podnikavosti“ v souvislosti s dřívějším popisem podnikavosti užitým v OECD. Podle ní se vztahuje k vytváření „skupiny vlastností a kompetencí, které umožňují jednotlivcům, organizacím či společenstvím být flexibilní, tvořivý a přizpůsobivý v klimatu rychlých sociálních a ekonomických změn“ (Lewisová, 2002, str. 1). Tuto širokou kategorizaci ovšem doplňuje názor, že je nezbytné změnit postoj. Překlenujícím cílem je tedy podpora změny postojů, které by byly nakloněny podnikavosti a podnikavému chování. (OECD, 2009).

Tato definice přejatá z kontextu Evropské komise byla ve svých hrubých obrysech použita při iniciování a implementaci vzdělávání k podnikavosti v severských zemích a je použita jako výchozí bod v příkladech ze Švédska.

„Podnikavost je dynamický, společenský proces, při kterém jednotlivci, sami nebo ve spolupráci s jinými, nacházejí příležitosti k inovaci a jednají podle nich tak, že převádějí nápady do praktických cílových aktivit, ať už jde o kontext sociální, kulturní či ekonomický.“ (Evropská komise, 2006, str. 20.)

Jelikož nás zajímá, co může vzdělávání přinášet na křižovatce tvořivosti a podnikavosti, jež jsou ukotveny v naší kultuře, uvedeme zde několik názorů, co může vzdělávání znamenat z kulturní perspektivy a jako vzdělávání k podnikavosti. Mluvíme-li o tvořivosti, tak jsme uváděli různé definice důležité pro náš kontext v úvodní kapitole, zvláště jak je možné nazírat na spojitost tvořivosti a tvoření. Zobrazení organické a kreativní inteligence může mít význam ve vztahu k užívání vnitřní motivace, protože to bude definováno jako součást podnikavého přístupu v této kapitole. V mnoha z následujících příkladů je užito různých kreativních procesů, jež se vztahují ke vzdělávání k estetice a umění. Nabídneme proto názory na to, co může přinášet vzdělávání uměním ve vztahu k výchově k určitým kompetencím a schopnostem.

Ve vzorové studii UNESCO a ILO (2006, str. 28) nazvané *Výchova k podnikavosti pro jednadvacáté století* jsou uvedeny vedoucí pedagogické principy, které zdůrazňují dlouhodobý a kulturní vztah ke vzdělávání.

- Úspěch ve vzdělávání může být podpořen, budeme-li identifikovat a nalézat talent a schopnosti mladých lidí v raném věku;
- Dynamická a flexibilní náplň vzdělání ovlivňuje životní cestu studentů, včetně jejich zaměstnatelnosti, osobního růstu, zapojení do dění ve společnosti a rozvoje sdílených hodnot;
- Učení se prostřednictvím zkušeností, jeden z hlavních pedagogických pilířů, umožňuje účastníkům využívat zkušeností ze svého vlastního života a kulturního pozadí a je pravděpodobnější, že se díky tomu školní vzdělávání stane relevantní, aplikovatelné a smysluplné;
- Budeme-li u studentů podporovat využití znalostí ve skutečném životě, pak můžeme očekávat lepší výsledky a schopnost přicházet na vlastní řešení ožehavých problémů, která zlepší jejich životní prostředí a propojení společnosti;
- Vzdělání, spolu s dobrým vedením a poradenstvím zdokonalí proces tvarování sebevědomého, zodpovědného, nezávislého a celistvého mladého člověka;
- Vzory a učitelé zvyšují aspirace studentů a jejich motivaci a snižují počet odpadlíků;
- Učitelé a instruktoři by na sebe měli vzít úlohu pomocníků, díky kterým si studenti budou nacvičovat zvýšení odpovědnosti za své vzdělávání; a
- mělo by být podporováno pravidelné přehodnocování osnov tak, aby jeho prostřednictvím byli studenti opravdu napojeni na své vzdělávání a na společnost a aby se stali aktivními, zodpovědnými studenty.

Podle Skolverket – prohlášení švédského ministerstva školství z roku 2010 (založeného na strategiích OECD) o pedagogických principech ve vzdělávání k podnikavosti, patří následující do širší vývojové strategie:

- Studentovi je nabídnuto vzdělání, které se přizpůsobí specifickým předpokladům, zkušenostem a způsobům učení;
- Student může ovlivňovat a zvyšovat svou odpovědnost za vzdělávání. Role učitele se tím stane víc rolí rádce, než přednášeče požadovaných vědomostí;
- Je využíváno práce ve skupině, kde se žáci učí produktivní spolupráci s jednotlivci s různými schopnostmi;
- Učení může být charakterizováno jako ‚učení se praxí‘;
- Studenti pracují s autentickými a složitými problémy, které přesahují hranice daného předmětu;
- Je běžná spolupráce mezi školou a místní komunitou;
- Práce formou projektů je vystavěna tak, aby z ní měla užitek i společnost mimo školu;
- Je podporována práce na úkolech (výzvy jsou také doporučeny jako rétorický posun v perspektivě), která má dlouhodobou kontinuitu. Tento druh úkolů má za cíl naučit žáky plánovat, vykonávat a hodnotit práci, aby si byli vědomi svých vlastních způsobů přemýšlení a vzdělávání.

- Žáci mají příležitost vyzkoušet si v rámci vzdělávání, jak se řídí firma, a získat jiné obchodní znalosti a schopnosti.

Podle Elliota Eisnera (profesor pro vzdělávání, Stanford University) existuje deset klíčových lekcí, které učí umění. Jsou shrnuty ve studii UNESCO a ILO (2006, str. 25).

1. Umění učí děti dělat dobré úsudky o kvalitativních vztazích. Na rozdíl od většiny osnov, kde převažují správné odpovědi a pravidla, převládá v umění úsudek nad pravidly.
2. Umění učí děti, že problémy mohou mít vícero řešení a otázky vícero odpovědí.
3. Umění oslavuje rozmanité pohledy. Jednou z velkých lekcí, které učí, je, že existuje mnoho způsobů jak vidět a interpretovat svět.
4. Umění učí děti, že ve spletitosti řešení problémů jsou zřídka kdy pevné záměry, ale mění se s okolnostmi a příležitostmi. Vzdělávání ve výtvarném umění vyžaduje schopnost a ochotu se odevzdat neočekávaným okolnostem práce tak, jak se postupně odvíjí.
5. Umění je živoucím příkladem toho, že ani slova se všemi svými významy, ani čísla nemohou postihnout vše, co můžeme poznat. Limity našeho jazyka neurčují limity našeho poznávání.
6. Umění učí studenty, že malé rozdíly mohou mít obrovský vliv.
7. Umění operuje s důvtipem. Umění učí studenty přemýšlet naskrz a v mezích materiálu. Všechny umělecké formy používají prostředky, díky nimž se představy stávají skutečnými.
8. Umění pomáhá dětem vyjádřit to, co nemůže být řečeno. Když vyzveme děti, aby popsaly, co prožívají u určitého díla, musí sáhnout až ke svým básnickým schopnostem, aby našly slova, která budou dostačující.
9. Umění nám umožňuje prožívat tak, jak nemůžeme prožívat z žádného jiného zdroje, a díky této zkušenosti objevovat rozsah a různorodost toho, co můžeme cítit.
10. Pozice umění ve studijním plánu je pro mladé symbolem toho, co je důležité pro dospělé.

Definice kompetencí ve vzdělávacím kontextu

Slovo kompetence se stává součástí oficiálních dokumentů i běžné mluvy. Je samozřejmě naplněno různými konotacemi, např. v oblasti profesionální, nebo informacemi o tom, zda je někdo kompetentní či ne. Momentálně se hledá přesná definice tohoto výrazu, jak je u podobných výrazů běžné.

Toto je inspirativní definice kompetencí, která pochází od vlády kanadské provincie Alberta, konkrétně její vzdělávací sekce – *Rámeček vzdělávání studentů: kompetence pro zapálené myslitele a mravné občany s podnikatelským duchem* (2011). Jejich výzkum je spojený se systémem OECD (ILY). Text, který je dostupný na internetu, je součástí „série iniciativ, které by obyvatelům Albery měly umožnit účastnit se dialogu o vzdělání, které budou studenti potřebovat v jednadvacátém století.“ Je získaný z literatury o vzdělávání a výzkumu a dalších systémů vzdělávání z jiných provincií i ze zbytku světa.

„**Kompetence** je propojená soustava postojů, schopností a znalostí, která je využívána a aplikována v určitém kontextu pro úspěšné vzdělávání i život. Kompetence se vytváří v průběhu času a prostřednictvím souvisejícího poznání člověka. Následující rozdělení kompetencí obsahuje popis postojů, schopností a znalostí, které přispívají k tomu, že se student stane zapáleným myslitelem a mravným občanem s podnikatelským duchem.“ (Alberta Education, 2011).

- Kritické myšlení, řešení problémů a rozhodování
- Tvořivost a inovace
- Sociální, kulturní, globální a ekologická odpovědnost
- Komunikace
- Zběhllost v digitální a technické oblasti
- Celoživotní vzdělávání, osobní management a tělesná a duševní pohoda

Jejich rámeček je zobrazen jako kruh s jádrem a okolními vrstvami, které se rozšiřují do periferie kruhu. Student je přitom středem tohoto kruhu nebo koule. Vrstvy, které jsou jádru nejbližší, představují gramotnost člověka. Vrstvy, které jsou nad jádrem a gramotností, vytvářejí další kruh a prosakují naskrz i do všech dalších kompetencí. Z jednotlivých vrstev kompetencí potom vychází předměty a disciplíny, které poskytují různý kontext znalostí a také mezidisciplinární oblast, ve které se tyto kompetence probouzejí k životu. Vnější vrstva kruhu nebo holistický výsledek bude „zapálený myslitel a mravný občan s podnikatelským duchem“ – alespoň taková je vize.

Jak ve školách rozvinout prostředí pro vzdělávání k podnikavosti z historické perspektivy švédského školního systému

Za posledních deset let se v severských zemích objevily jasné strategie pro zavedení vzdělávání k podnikavosti do systému vzdělávání. Např. v Norsku:

Národní vláda zahájila celonárodní iniciativu podpory podnikavosti. [...] Podle místních osnov by vzdělávání mělo vzdělávat studenty, aby se mohli produktivně účastnit pracovního procesu, a mělo by poskytnout i základy pro případný pozdější přesun do jiné profese. Pokud bude zřetelněji podporovat podnikavost, přispěje to k větší zaměstnanosti, ekonomickému vývoji i usazení obyvatelstva v místních společenstvích a regionech a podpoří studenty, aby zakládali a řídili své vlastní firmy. (UNESCO & ILO 2006, str. 97).

Ve Švédsku byla v roce 2009 zveřejněna vládní strategie, která říká, že podnikavost a výchova k podnikavosti by měly proniknout do všech vzdělávacích situací ve školách. V roce 2011 se to stalo oficiální součástí základních osnov. Na Univerzitě v Umeå na severu Švédska byla vytvořena základna pro výzkum vzdělávání k podnikavosti. Chceme se s Vámi podělit o některá jejich stanoviska v této oblasti.

Prostředí na školách je vždy ovlivňováno historickým kontextem. V knize *Podnikavá pedagogika ve škole, hnací síla pro vzdělávání studentů* (Falk-Lundqvist et al, 2011) jsou popsány „rámující faktory“ (Broady & Lindblad, 1999) společenského vývoje, které ze švédské perspektivy ovlivnily rozvoj během posledního století až do dneška. Školní

tradice se předávaly z generace na generaci a současná kultura tak obsahuje mnoho nevyjádřených a neviditelných záležitostí. Některé z nich představují starší historické vrstvy, které se chovají jako miny, jež musíme zneškodnit, aby nebyly kontraproduktivní pro kultivaci nových postojů a přístupů. Učitelé jsou svědkové toho, že „oheň v žácích“ dohasíná a žáci se začínají nudit. Jak už jsme naznačili v úvodu, jen malá část výzkumu zatím naznačila vliv prostředí ve školách na vzdělávání. Problém je spatřován spíše v chování dětí.

Zkoumáme-li prostředí ve školách a hledáme-li předpoklady, které jsou jeho základní složkou – ať už jde o vnitřní logiku činitelů a vnější logiku faktorů struktury a složení i napětí mezi nimi (Lindblad et al, 1999) – dojdeme k hlubšímu porozumění tomu, jak se odehrává jejich ukotvení v prostředí. Rozumět kulturním vrstvám, jejich původu a zvládat nevědomé volby, které z ní vychází, může proto, jak se domníváme, osvobodit energii, která může být nasměrována do nových vědomých a tvořivých voleb.

Následuje delší pasáž z knihy (str. 18–21 a 65–66), kterou nám bylo povoleno použít v kontextu této příručky. Jsme za to velmi vděční, neboť nám dovolí nahlédnout na historické utváření, které je součástí složitosti a výzev, které se odehrávají v příkladu Švédska. Myslíme, že pro nás slouží jako inspirace a dává do kontextu výzvy uvedené v dalších příkladech.

Jaké dovednosti byly očekávány od dělníka pracujícího v průmyslu na konci 18. století? (str. 18–21)

Práce v průmyslu byla často nečistá a náročná, což znamenalo, že velmi záleželo na vytrvalosti. Pracovní prostředí a podmínky byly náročné, bylo proto nesmírně důležité, že pracovní síla byla poslušná, plnila příkazy a neprotestovala. V té době byly v pracovním životě důležité kompetence jako např. dochvilnost, pilnost a adaptabilita.

Dědictví církve v základních školách vyhovovalo vzdělávání dětí a podpoře jejich vývoje. Učitel byl instruktorem, který dětem říkal, co dělat a co se učit. Škola byla přesně organizovaná a třída si zachovala církevní strukturu. Schůze farnosti o katechismu řídily znalosti žáků. Ostuda byla používána jako nástroj pro řízení a ovládnutí chování dětí. Stání v koutě, zahanbování, potupné poznámky, ukazovátko, známky z chování a pořádek byly důležitými nástroji v praxi učitele.

Absolutní pohled na vědomosti, který je spojen s dualismem dobrý – špatný, fungoval dobře ve školách, které sloužily k reprodukci vědomostí. Části byly považovány za důležitější než kontext. Posuzovalo se množství znalostí a podle něj byli také žáci rozdělováni, což bylo výhodné pro pozdější potřeby společnosti. Účelem nebylo vzdělat populaci, ale vychovávat a řídit a zároveň byla připravována nová pracovní síla. Konaly se semináře pro základní školy a bylo předeepsané vzdělávání učitelů, kteří se učili to, co se poté od nich učili jejich žáci. Byla to tehdejší strategie, aby toho učitelé nevěděli příliš mnoho? Zkoumáme-li toto téma hlouběji, zjistíme, že základní školy prostě přejali strategii, komunikaci a metody církve.

Průmyslová společnost se stává více obchodně zaměřenou

Školy průmyslové společnosti sahají daleko do 19. století. Švédsko se vyvinulo v průmyslově silný národ a školy zásobovaly průmysl věrnou a produktivní pracovní silou. Po druhé světové válce dochází k obrovskému rozmachu v souvislosti s tím, že jiné země byly poničené válkou a potřebovaly zboží a služby. Průmyslový sektor neustále roste, což dává ekonomický prostor pro větší veřejný sektor. Ve Švédsku vzniká sociální stát. Školská komise z roku 1946 představuje nové demokratické ustanovení pro školy jako reakci na následky autoritářské výchovy v Evropě během války. Plnění příkazů bez samostatného přemýšlení, posouzení a odpovědnosti vedlo ve světě k nesmírnému utrpení. Demokratická komise zvýrazňuje demokratické vedení v roli učitele a více odpovědnosti pro studenty. Ruku v ruce s tím je vyžadováno větší množství vědomostí a samostatného myšlení.

V poválečné době můžeme v osnovách a vládních dokumentech vyčíst, že se rozšiřuje oblast vědomostí, předepsaný obsah se ale zmenšuje a úloha učitele vychovávat a rozvíjet schopnosti žáka je rozšířena. Existuje diskuze o roli pedagoga. Jeho formální moc se zmenšuje, již nemůže trestat studenty a používá nové metody a způsoby práce. Stírají se různé školské reformy a jsou formulovány nové pedagogické myšlenky, jejichž autory jsou Skinner, Piaget, Dewey, Vygotsky atd.

Příčina změn

Velké politické změny během devadesátých let minulého století přepisují mapu světa a ekonomické podmínky pro podnikání. Východní Evropa se bortí, vzniká globalizace současně s výbušným vývojem v informačních a komunikačních technologiích. Globální konkurence způsobuje, že se průmyslová výroba stěhuje z Evropy a Švédska do nových ekonomik Východní Evropy, Asie a Jižní Ameriky a zároveň se objevují pracovní příležitosti v dříve neznámých sektorech. Mnoho z těchto nových pracovních příležitostí jsou založeny na znalostech a inovativním myšlení, které jsou spolu s výrobou také umístěovány do Indie nebo Číny. Evropa se najednou dostává do ekonomického skluzu a lze vysledovat politickou nevoli vůči těmto rychle rostoucím ekonomikám. Kreativní a inovativní myšlení a podnikavost se stanou schopnostmi, které jsou nepostradatelné, máme-li dále žít ve společnosti blahobytu.

Nová úloha školy

Informační technologie a robotizace zefektivňují podnikání, spolu s tím se zvyšují požadavky na vzdělávání ve všech oblastech. Koncepty jako celoživotní vzdělávání nebo vzdělávací organizace se zařazují do běžné mluvy. Přichází nové pracovní příležitosti vytvořené v předtím neznámých oborech podnikání. Jsou spojeny se zábavní a informační technologií a službami. Obchodní život prochází rychlými změnami a podniky závislé na exportu jsou díky globální konkurenci nutné pracovat s inovativním myšlením a tvořivými schopnostmi jako kompetencí pro své pracovníky. Ve švédském školském

systému je představen nový přístup. Pedagogické fakulty a osnovy se od roku 1994 přizpůsobují těmto změnám v okolním světě. Mohli bychom říct, že vládní dokumenty od roku 1994 mění předešlé způsoby myšlení na školách a ve vzdělávání. Školám dříve vládly cíle a výsledky, nyní se orientují spíše na možnosti budoucího rozvoje studentů. Školy se snaží, aby aktivity byly dynamické a aby zahrnovaly pokračující vývoj pro studenty, kteří by se tak mohli svobodně dál rozvíjet. Znamky a hodnocení se již neudělují ve vztahu k ostatním, ale ve vztahu k cílům. Žádný student by neměl být známkován na základě porovnávání s někým jiným, ale všichni studenti mohou dosáhnout nejlepších známek pomocí interakce s ostatními studenty. Soutěživost je nahrazena systémem spolupráce a to představuje příležitost, jak vytvořit naprosto nové prostředí ve školách. Testy a hodnocení získaných znalostí studentů mohou být nahrazeny posouzením vlastního žákova sebehodnocení a vzdělávání jiných. Systém se stává pro studenty srozumitelný, neboť mají přístup k užitým kritériím a může se použít formativního hodnocení. Tento posun v přístupu posiluje roli studenta jako činitele a upravuje odpovědnost a moc mezi žákem a učitelem. Dialog a komunikace o vzdělávání se mění a vytváří podmínky pro naprosto nového školního prostředí.

Tento nový přístup je založen na škole orientované na výsledky, kde se mění i pohled na žáka. Vedení se stává podnikavějším u procesů učení ve třídě i mimo ni a také pokud jde o vytváření metod, způsobů práce a hodnocení. Ve spojení s touto změnou v přístupu se hovoří o tom, zda by se učitel v budoucnosti měl nazývat učitel, pedagog nebo mentor či rádce. Metody jako zkoumání, příběhy, učení se na základě řešení problémů, projekty a jiné odpovídají požadavkům nové doby. Právě v tomto kontextu se začínají objevovat myšlenky podnikavosti a podnikavé výuky, což je vhodná odpověď na záměry školních osnov a nových metod.

Nové výzvy pro učitele:

Abychom změnili zvyk, musíme někdy změnit přístup. Chceme podporovat a pěstovat přístup, která prosazuje osobní vývoj studentů a jejich vzdělávání. Atmosféra, která zabraňuje či ztěžuje osobní vývoj studentů, může být přirovnána k minovému poli. Tyto miny mohou být zneškodněny a nahrazeny prvky, které stimulují a motivují růst studentů a jejich vzdělávání, a zde se také nachází již zmiňovaná podnikavost. Musíme posunout ohnisko našeho zájmu ze studentů a obsahu na přístup a schopnost studentů vidět, co my nevidíme, a tím vytvořit možnosti pro změnu.

Podstata motivace (str. 65–66)

„Výzkum motivace hovoří o dvou druzích motivace, vnější a vnitřní. Vnější motivace je ovládána podněty z okolního prostředí, jako jsou známky ve škole, očekávání rodičů, výsledky a jiné nástroje, které jsou součástí prostředí a okolí. Vnitřní motivace přichází v podobě nutkání a radosti z učení a motivem pro jednotlivce je uspokojení vlastní zvědavosti, potřeby po znalostech a potřeby smyslu a porozumění. Různé faktory motivace mají za následek různé typy procesů vzdělávání, přičemž procesy, které jsou řízeny vnitřní motivací mají za výsledek stálejší a trvanlivější znalosti.“ (Falk-Lundqvist et al

2011, s odkazem na Giota 1999). Posun od vnější motivace k motivaci vnitřní, která má větší význam pro učení a porozumění, vyžaduje, aby pedagog měl schopnost vzbudit v žácích zájem, aby se propojily pocity a intelekt ve vzájemné spolupráci tak, aby byly vědomosti živé a srozumitelné. Pokud se žák setká s úlohou, která pro něj má emocionální náboj, potom také nese osobní hodnotu a smysl pro tohoto žáka. To znamená, že se žák zapojí a prožije tento úkol jako smysluplný. Tvar učebního a vzdělávacího procesu a jeho úlohy a aktivity se proto stávají důležitými pro tu kterou motivaci, která je aktivována ve vztahu k práci ve škole. Je navíc nesmírně důležité, jak jsou formulovány úkoly, protože právě ve stadiu úvodu do problému, předmětu či projektu se musí uchopit energie a zapojení se studentů a jejich zvědavost jsou hnací silou, aby dál přemýšleli. „Princip aktivace cíle znamená, že pokud student vnímá úlohu jako smysluplnou a má motivaci ji dokončit, může ji poté student dát do vztahu k vlastním osobním cílům.“ (ve Fordovi 1992). Aby se učení k podnikavosti stalo součástí vzdělávání, je nutné, aby se dospělí byli schopni ztotožnit se světem žáků a vidět věci z jejich úhlu. Zde je každý žák nejen žákem, ale i lidskou bytostí se svými vlastními cíly a očekáváním.



PŘÍKLAD ZE SÖDERHAMNU

– *Jak rozvíjet podnikavost?*

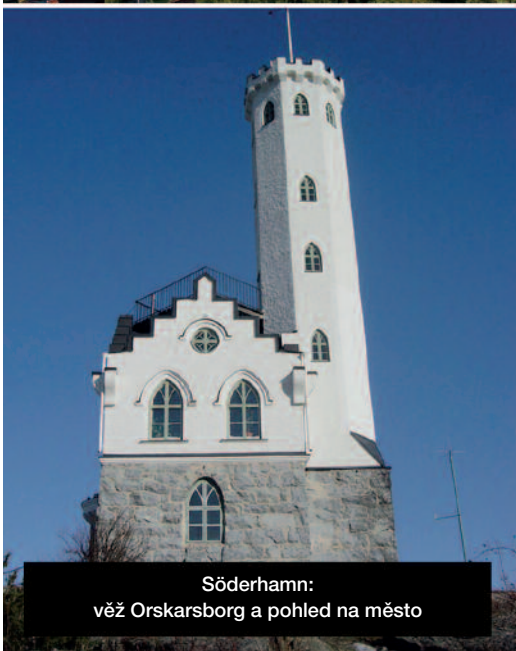
Margareta Högberg, současná vedoucí místní správy v Söderhamnu vypráví svůj příběh. Během několika let sehrála významnou roli na různých politických pozicích, zejména byla vedoucí projektu a hybatelem dění, řekla Bibbi Lodmark. Celé politické spektrum pomohlo vybudovat platformu, která vedla ke kultivaci přístupu k podnikavosti. Byly cíleně vybudovány podmínky, za kterých lze uskutečnit budoucí vize. Velkou roli sehrály školy společně s místními podnikateli, sdruženími a aktivními občany. Tito všichni se stali společnou hnací silou, která utvářela a rozvíjela tento program, vytvářela nové podmínky a uváděla do života nové přístupy. Příběh doplní informace z různých škol, projektů a výzkumů. Dovíte se o příběhu Pära, Bengta a Kerstin, což jsou učitelé z university v Gävle, kteří vytvářejí různé kurzy pro učitele.

Söderhamn, město uprostřed Švédska

Söderhamn je malé město s asi 25 000 obyvateli nacházející se na východním pobřeží Švédska, zhruba dvě hodiny cesty severně od Stockholmu. Söderhamn leží u Baltského moře, souostroví kolem pobřeží u Söderhamnu tvoří zhruba 500 ostrovů. Je zde rozvinutá infrastruktura s dvěma hlubokými přístavy, vysokorychlostními vlaky a jednou z hlavních švédských dálnic, E4. Město bylo založeno roku 1620 a tehdejší obchod a průmysl se zaměřoval především na výrobu pušek, papírny, energetické soustavy atd.

Během posledních 35 let se Söderhamn naprosto změnil. Zatímco dříve většina obyvatel pracovala v několika velkých podnicích, dnes je zde vysoká míra nezaměstnanosti, protože velké podniky skončily svůj provoz. Söderhamn má také stále rostoucí počet starších lidí, populace ubývá a narůstá přistěhovalectví.

V současnosti panuje politická jednota v strategicky důležitých problémech i ve vizi do budoucna. Díky mnoha zajímavým projektům, které se zaměřují na budoucnost, došlo ve městě k pozitivním změnám a nastal velký rozmach sektoru služeb.



Söderhamn:
věž Orskarsborg a pohled na město

Program Söderhamnu Vision 2012 (Vize 2012) nabízí sedm strategií pro dosažení vytčených cílů:

- *Podpora podnikavosti, a rozvoje obchodu a průmyslu*
- *Další rozvoj Söderhamnu jako centra pro vzdělávání*
- *Rozvoj atraktivního prostředí pro život*
- *Spolupráce a týmová práce*
- *Zaměření se na setkávání lidí a jejich vzájemné působení*
- *Zaměření se na silné stránky za účelem podpory bohatého kulturního života a rozvoje klimatu vhodného pro neziskové organizace*
- *Zdůrazňování účinného pokroku*

Městský úřad v Söderhamnu prostřednictvím Vize 2012 přistupuje k rozvoji podnikání a vzdělávání z hlediska celku. Strategie města spočívá v rozvoji podnikání. Novátorské a podnikavé myšlení pronikne do všech struktur – do škol i na různé úřady. Pro přežití společnosti v měnícím se světě jsou podnikaví jedinci nezbytní. Poptávka po podnikavých lidech je proto ve všech sektorech – ať už jde o nové či existující společnosti, veřejný sektor či dobrovolnické organizace.

Předkládáme zajímavou statistiku, která odráží některé změny v postojích populace. Jejich zdrojem je *A Comparison questionnaire study 2003 (Srovnávací studie – publikovaná ve Svensson, 2006)* a také další studie z roku 2009, která byla publikována ve Vallström (2011) *To recapture the future (Získat budoucnost). Malé město, mladí lidé a možnosti demokracie.*

- Množství těch, kteří se „momentálně“ rozhodli zůstat, se zvýšilo z 2 % na 26 %.
- Množství těch, kteří se „momentálně“ rozhodli odejít a nevrátit se, se snížilo z 31 % na 21 %.
- Množství těch, kteří si myslí, že Söderhamn je dobré místo pro život, se v rámci různých věkových skupin zvýšilo: u pětiletých z 63 % na 90 %, u patnáctiletých z 37 % na 59 %, u pětadvacetiletých z 11 % na 25 % a u pětáctiletých z 33 % na 60 %.
- Studiu v Söderhamnu je v současnosti kladně nakloněno 60 % mladých lidí. V roce 2003 to činilo 31 %.
- Získání pracovního místa v Söderhamnu nyní kladně hodnotí 54 % respondentů v porovnání s 39 % z roku 2003.

Nyní se skupina mladých lidí, kteří v Söderhamnu vyrůstali, a někteří zde už ani nebydlí, rozhodla ovlivnit své město a snad i vytvořit podmínky pro to, aby se mohli vrátit zpět. Toto je jejich příběh:

Mladý muž ze Söderhamnu, který žije ve Stockholmu, kde si našel místo na čerpací stanici, vytvořil na Facebooku skupinu „Pojďme vládnout městu volnou rukou“. Chtěl získat možnost vrátit se zpět do svého rodného města. Tato facebooková skupina se rychle rozrůstala a měla 160 členů, když je Bibbi, vedoucí projektu, pozvala, aby přijeli a hovořili o tom, co chtějí a o jakých možnostech sní. „Měli mnoho námětů, jak vytvořit podmínky pro budoucí život v Söderhamnu, ale jedinou věcí, kterou od nás dospělých do počátku požadovali, bylo místo, kde by se mohli setkávat a nějaká káva....Nedívali se na Söderhamn tak, jak jej vidím já“, řekla Bibbi. „Neviděli zavřené podniky, protože ty tam pro ně nikdy nebyly. Nechtějí, aby jim byly věci předkládány, protože cítí, že ve vytváření reality společně s ostatními je síla. Mají naprosto odlišné vidění světa, to je tak nesmírný zázrak a úleva!“ O devět měsíců později měla tato facebooková skupina 2 200 členů a stala se místem, kde si lidé utvářejí kladný přístup k místní identitě a přicházejí s nápady na nové aktivity a tyto zde koordinují.

Šťěstí, náhoda nebo synergický účinek?

Jak k tomu došlo a co vedlo k umožnění těchto záměrů? Proč se našla příležitost a tuto využili jak mladí lidé stojící mimo úřední instituce tak dospělí z těchto institucí? V jiných „světech“ mají mladí lidé vize či sny, které nechtějí sdílet, protože je považují za nemožné nebo jsou si jisti, že „nikdo nebude naslouchat“. Dospělí jsou často příliš zaneprázdnění plánováním či realizací toho, co považují za správné, takže by nikdy nenaslouchali správné věci. A pouze málo lidí ví, jak spojit síly, aby se pozvedli pro něco, o čem si na počátku nejsou jistí, jak to provést.

Je to jen náhoda, že po sedmi letech práce na této vizi Söderhamnu, se iniciativa těchto mladých lidí a vnímavost dospělých začínají spojovat do vzájemné spolupráce? Nebo je to konkrétní projev těchto mnoha kroků a práce na vizi, kdy došlo k vytvoření nových schopností mobilizovat se jako jedinec i jako skupina? Mnoho lidí muselo změnit svůj osobní přístup a v praxi předvést podnikavého a kreativního ducha na všech organizačních úrovních, včetně učitelů.

Během zahájení učitelské konference v Söderhamnu v dubnu 2012 starosta města řekl, že jednou z prvních součástí vize bylo, že v budoucnosti bude v Söderhamnu stejně jednoduché vytvořit pracovní místo jako si jej najít. A na toto prohlášení odpověděli dva mladí lidé na Facebooku: „Tak to tak provedme!“

Kromě projektu Drivkraft (*Hnací síla* – viz níže), který zavedl podnikavého ducha do škol, se také hodně investovalo do života mladých lidí mimo školu. V roce 2007 bylo rozhodnuto o iniciativě *Lifting the young* (*Pozvedněme mladé*). Ta byla zaměřená na boj se segregací, rasismem a xenofobií, proti drogám a násilí a měla vytvořit mezi mladými lidmi v Söderhamnu víru v budoucnost.

Šťastná náhoda – způsobilost k podnikání

Vytvořit či přivést k životu něco, co neexistuje, je záležitostí představivosti a kreativní práce s realitou. Když se zaměříme na dění okolo a vnímáme jednotlivé detaily, pak můžeme utvořit, zformovat a ztělesnit novou realitu, která bude součástí větší vize. K tomu je zapotřebí umět využít šťastnou náhodu. Musíme být schopní jednat intuitivně, věřit tomu, že víme, aniž bychom věděli, že opravdu víme. Těto schopnosti využití pozornosti a splynutí s proudem dění se dá naučit a lze ji trénovat. Zahrnuje schopnost zaobírat se neznámým a je součástí „tvoření“.

Vytvoření a předvedení vize lze napomoci tím, že budeme „návrháři a choreografy“ energie, která dá dění do pohybu.

Kolektivní i osobní mobilizace

Pokud něčemu věnuje svou energii více lidí tak, jak se stalo v Söderhamnu, pak to přitahuje pozornost.

Naše příběhy se týkají umění přetvářet vizi, což zahrnuje schopnost naučit se být pozorný k vlastní vizi, dát jí zřetelný záměr, nabít ji energií, i když si nejste jistí, jak ji uvést v život. Na začátku změníte sebe a okolnosti a situace, které můžete sami ovlivnit. Ale pak musíte být otevření, abyste mohli nechat věci „stát se náhodně“, to si nemůžete nikdy plánovat nebo vynutit. Tohle je tvořivost tak, jak je popsána v úvodu. Pokud se tak děje delší dobu, jako v našem případě, v malém i velkém měřítku, a zahrnuje to mnoho lidí, pak se vize zhmotní a začíná se stávat skutečností.

Šťastná náhoda – schopnost učitele

V našem případě uvidíme, že šťastná náhoda je součástí kreativní a podnikavé výuky. Učitelé jasně vědí, co je jejich cílem, ale nemusí si nutně být jisti, jak toho dosáhnout a ani nad tím nemusí mít kontrolu. Zájmy dětí se stávají hnací silou a směřují proces tvoření k něčemu, co je konkrétní a zajímavé je to. To je cílem procesu učení. Takto se udržuje pozornost a je třeba využít takových možností v rámci celostátních osnov pro učení v kontextu, které využívá hladu po vědění u studentů.

Využití prostředí ve třídě jako didaktické pomůcky

Je chladný říjen 2011. Tým učitelů z různých zemí v rámci projektu ECECC navštíví školu Sten-täckten. Procházíme různé třídy, kde jsou shluky lavic a židlí, sedačky. Na zdech a ve skříních jsou různé materiály, které vytvářejí jednotlivá pracoviště pro mnoho druhů výuky. Všechna jsou součástí společného prostoru a dotvářejí pulsující atmosféru. Všichni jsme unešení uvolněnou a přesto soustředěnou atmosférou. Množství svící a tichá hudba naznačují, jak otevřený a citlivý je zde přístup ke studentům. Nebo se snad fyzické prostředí podílí na vytváření této atmosféry? Zároveň se jedná o dynamické prostředí, kde probíhá společná i individuální výuka. Tyto všechny jsou součástí rozšířených tematických cest ke vzdělání, kdy si každý student vede svůj vlastní deník, kde si plánuje výuku a hodnotí dosažené.

Kolektivní a kreativní prostředí, které vede k toleranci

V jedné místnosti se odehrává interakce mezi učitelkou a dětmi, které se snaží přijít na to „Které slovo může naše kouzelné pero napsat, aby toto začínalo na písmeno M“. Všichni se rozvalují na hluboké sedačky a navrhuji různá slova. Přisedáme si k nim a všichni cítíme, že nemají problém se zapojit, i když se stydí před návštěvníky. Vidíme, že v rohu sedačky sedí chlapec a hraje si se svými hračkami. Je plně zaujatý svou hrou a hlasitě si pro sebe vykládá a je jasné, že se společně hry neúčastní. A pak, zničehonic, sám přispívá do snažení skupiny. Později nám učitelka řekla, že má poruchy učení, ale tak jako dnes, si dělá „svoje věci“, aniž by narušil soustředění skupiny. Říká, že často používá „hravou výuku“, kdy se ona sama i děti vydávají na průzkum. „Učení je magie“.

V jiné třídě všichni pracují samostatně, kdy sedí u stolů, ale také různě chodí po třídě. Odcházejí od své práce a diskutují s ostatními a s učitelem. Všechno svědčí o organizaci, která vychází z jednotlivců samých, nejedná se o disciplínu a motivaci nařízené zvnějšku. Pokud je zapotřebí, učitel poskytne



Školní klima a prostředí plní pedagogickou úlohu

pomoc. Děti se spoléhají na sebe a atmosféra je přátelská. Když se ptáme, jak je to tu organizované, zjistíme, že úkoly jsou dělané tak, aby dávaly smysl a měly konkrétní výsledek, jsou součástí většího tématu a plánu. K tomu se využívají transparentní pracovní postupy, které si vytvořily samy děti za pomoci učitele.

Učení se prostřednictvím výuky

Na hodině tělocviku zahajují dvě děti výuku svou vlastní verzí rozcvičky prostřednictvím hudby, hry a pohybů. Někdy požádají učitele o pomoc a jindy si své role užívají a učí se, jak se ujmout vedení jiných, když zbytek skupiny naslouchá jejich instrukcím. Pociťují, jaké je být vůdcem, rozšiřují si chápání sebe sama a zjišťují, co mohou spolu dokázat.

Během přestávky na kávu jsme všichni unešení tím, co jsme viděli a vášnivě o tom diskutujeme. Ptáme se, jaké jsou záměry a použité metody. Jaký vliv má historický vývoj a kultura této země, školský systém a iniciativy města Söderhamn? A existují paralely a rozdíly mezi našimi zeměmi?

Změna kultury zaměřením se na vzdělání – příběh Söderhamnu od Margarety

V nové situaci jsme zjistili, že musíme provést změnu. Zjistili jsme, že musíme ovlivnit budoucnost tím, že podpoříme podnikavost ve výuce od předškolních zařízení po střední školy.

Bylo nám jasné, že musíme definovat, co chápeme pod slovem podnikání a vybrali jsme si definici Švédské agentury pro ekonomiku a regionální rozvoj:

„Podnikavost je dynamický a sociální proces, ve kterém jednotlivci, ať už sami nebo ve skupině, nacházejí příležitosti a myšlenky přetvářejí do prakticky zaměřených činů v rámci sociálního, kulturního i ekonomického kontextu.“

Pak jsme definovali tři složky podnikavosti.

První složkou podnikavé výuky je základ pro rozvoj podnikavého ducha. Jedná se o to, jak lze podpořit studenty, aby rozvíjeli své myšlenky a věřili si. Druhou složkou je rozvoj spolupráce mezi školami a podniky prostřednictvím praktického vyučování. Třetí složkou je trénink podnikavosti.

Výuka k podnikavosti

Pak jsme určili, které vlastnosti je zapotřebí cvičit v rámci výuky k podnikavosti a rozhodli jsme se pro následující schopnosti:

- schopnost vidět příležitosti
- neomezené myšlení
- podnikavý duch
- bohatství myšlenek
- schopnost činit
- životní síla a zájem
- kreativita

- odvaha
- schopnost spolupracovat
- vyjadřovací schopnosti
- úcta k sobě samému
- zvědavost
- pocit odpovědnosti

Tím, že děti a mladí lidé v Söderhamnu budou na těchto schopnostech pracovat, očekáváme, že budou rozvíjet své nápady a sny. Předpokládáme, že se budou umět rozhodovat a budou nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Budou se učit spolupráci. Budou mít čas na reflexi, rozvinou své analytické schopnosti a hlavně budou spoluvytvářet svou výuku a stanou se podnikateli se svým vlastním životem.

Výuka k podnikavosti – podpora studentů k rozvíjení vlastních nápadů a ve víře v sebe sama. Předškolní a školní zařízení musí nabídnout takové prostředí k výuce, aby měl každý možnost stát se podnikavým jedincem. Podnikatelské schopnosti jsou součástí osnov, základním pohledem na člověka, učení a znalosti. Budoucnost je právě TĚŽ!

Aktivity

V roce 2005 započal projekt Drivkraft.

Měl za úkol rozvinout podnikavost prostřednictvím zavedením podnikavých aktivit do předškolních a školních zařízení. Důležité bylo, aby i učitelé a ředitelé měli podnikavého ducha a znalosti potřebné k tomu, jak každodenně rozvíjet tyto schopnosti v rámci školy. Proto bylo nezbytné zacvičit tyto dvě skupiny.

Výuka podnikavosti v rámci školy je strategií, v rámci níž se pracuje s cíli osnov. Cílem je vytvoření takového prostředí pro výuku, které bude stimulovat podnikavost studentů. Rozvoj těchto schopností povede k nárůstu sebevědomí, motivace, zodpovědnosti a optimismu.

V rámci projektu se museli proškolit všichni vyučující v Söderhamnu. Projekt Drivkraft koordinoval kurzy pro učitele, aby získali odvahu k podnikavé výuce. Cíle projektu musely být interpretovány tak, aby vyhovovaly požadavkům osnov. Vytvořily společný základ – jazyk vedoucí k požadovanému rozvoji.

Jak to všechno začalo.

Didaktika podnikavosti – experimentální kurzy ve spolupráci s Universitou v Gävle

Řekneme vám, jak jsme spolupracovali během uplynulých sedmi let. Jmenujeme se Pär Vilhelmson a Bengt Söderhäll a jsme učitelé na Universitě v Gävle. Pär učí na katedře podnikání a Bengt na katedře pedagogiky. Oba jsme učili na státních školách.

Bylo to takhle: Jednou přišel Pär za Bengtem: „Můžu Tě zneužít?“ – Tehdy jsme se ještě neznali, ale Pär věděl, že Bengt učí budoucí učitele a sám měl za úkol zorganizovat kurz

podnikání pro budoucí učitele. Jelikož Pär věděl, že moc neví o současném stavu škol a jejich vedení a byl součástí výzkumného týmu, který zkoumal podnikavost, rád tuhle výzvu přijal. Toto první setkání vedlo k mnoha dalším aktivitám. Nejdříve udělali kurz pro budoucí učitele.

Pak Pär a Bengt napsali práci s dlouhým názvem, pro kterou jim byl inspirací ředitel jedné soukromé školy. *Soukromá škola ve Sventonu: Součást veřejné scény přeměněná myšlenkami a činy podnikatelů. Nový rámec organizace a práce škol a strategické využití školních činitelů a odborných znalostí.*

Představili ji na konferenci RENT XVIII v Kodani v listopadu 2004, která byla zaměřená na malé a střední podniky.

Pak organizovali přednášky s názvem „Jak si udělat z osnov tvořivou dílnu?“ Přednášeli na Universitě v Gävle a měli 200 posluchačů. Během přestávky se Bibbi Lodmark ze Söderhamnu zeptala, zda by universita mohla pomoci městu Söderhamn s rozvojem podnikatelských aktivit ve školách.

Zorganizovaly se dva akademické kurzy Výuky k podnikavosti a v roce 2006 tyto kurzy uskutečnili v Söderhamnu, 80 km severně od jejich pracoviště. Obvyklý kurz trvá pět týdnů, tady se dohodli, že kurz bude trvat jedno pololetí. Během několika let zorganizovali kurzy v Söderhamnu pro zhruba 500 učitelů – od předškolních zařízení po učitele vyšších středních škol a ředitele.

Kurzy

Když jsme začínali, nedocházelo nám, že máme v rukou něco, co může vytvořit nový pohled na věc. A nyní jsme tady s projektem ECECC, který je koordinován ze Söderhamnu, společně s účastníky z Anglie, Itálie a České republiky. Jelikož se projekt rozrůstal, požádali jsme Kerstin Bragby z University v Gävle, která se zabývá dramatem, vedením a místním rozvojem, aby se k projektu přidala.

Být připraven, nemít naplánováno a „risknout“ to společně

Před prvním seminářem jsme shromáždili citáty z literatury, filmu, hudby, které byly nějak spojené s tím, co jsme zamýšleli dělat s účastníky kurzu, učiteli ze Söderhamnu. První seminář jsme si naplánovali následujícím způsobem: *Nechtěli jsme vědět, co řekneme, ale potřebovali jsme vědět, o čem budeme mluvit.* Jeden z odrazových bodů byl zmíněn již dříve:

„Podnikavost je dynamický a sociální proces, ve kterém jednotlivci, ať už sami nebo ve skupině, nacházejí příležitosti a myšlenky přetvářejí do prakticky zaměřených činů v rámci sociálního, kulturního i ekonomického kontextu.“

Avšak co bylo podnikavého na našich rolích učitelů, jak přetvářet myšlenky nové školní kultury do praktických aktivit?

Měli jsme v úmyslu „vytvořit“ kurz společně s jeho účastníky, vytvořit didaktický prostor, ve kterém všichni budeme žáky i učiteli. Také jsme předpokládali, že učitelé účastníci se kurzu mají znalosti a schopnosti, které nejsou zřetelně poznatelné a že během kurzu se tyto znalosti a schopnosti projeví. Věděli jsme, že musíme sami riskovat, abychom inspirovali, abychom se jen nepřepnuli na autopilota.

Využít „skulinu“, aby se „světlo dostalo dovnitř“ (parafráze na píseň Leonarda Cohena „Anthem“)

Rozhodli jsme se, že na prvním semináři nebudeme „vyučovat“, bavili jsme se o tom, jak vstoupit na scénu. Pak Pára napadlo, že na začátek zazpíváme a nemělo by to být nějak perfektní. Tak Pär přinesl harmoniku, o které tvrdí, že na ni neumí hrát, Bengt zase ukelele a zazpívali jsme píseň Fräulein Saga. Text pojednává o vizi společnosti, ve které se cení mezilidské vztahy ve válečné době. Píseň pro nás byla velice osobní a promlouvala k našim srdcím. Cítili jsme, jak prázdný a bolavý je život ve společnosti, kde není prostor pro věci, které dávají opravdový smysl.

To, že jsme ukázali osobní nasazení a zranitelnost, bylo klíčové pro otevření dalších témat a písně a texty, které jsme pak dále použili společně. Když se nás dospělých něco dotkne, začneme si uvědomovat, co nás činí kreativními a jak můžeme být k dispozici sobě navzájem i dětem, které učíme. Zjistíme, že je to podceňovaná součást nás samých a musíme zapojit vnitřní motivaci, hlubší kontext a smysluplnost. Abychom vytvořili nového školního ducha, musíme v sobě samých nechat uskutečnit to, co chceme učit.

V říjnu roku 2011 jsme měli setkání projektu ECECC v Söderhamnu a jedno odpoledne jsme byli ve vesnici Skärsä na pobřeží Baltu. Jakýsi muž tam opravoval dům, a když jsme procházeli okolo, zavolal na nás, odložil elektrickou vrtačku a přišel k nám. Byl to Nils-Olov, jeden z učitelů, který se účastnil jednoho z prvních kurzů. A okamžitě začal mluvit o naší nepříliš povedené interpretaci písně „Fräulein Saga“.

„Tohle nás nastartovalo. Cítili jsme, že je to opravdové. Tu myšlenku jsme okopírovali a náš projekt jsme začali písní.“

Zpětně můžeme říct, že song byl autentický a zasáhl nás, a toto otevírá mysl. Jen to potvrdilo naši hypotézu, že my všichni máme více schopností, než prokazujeme v naší každodenní práci, že musíme narušit rutinní práci, abychom připustili ke slovu kreativitě.

Od jiných účastníků kurzu jsme se dověděli, že byli zmatení z tohoto neobvyklého začátku kurzu a také z toho, že jsme pak i nadále pracovali, aniž bychom používali běžné metody výuky. Tihle nespokojení účastníci také řekli, že nebyli účastníky kurzu, ve kterém by sami museli být tak aktivní. Později už ovšem toto považovali za prospěšné, že se jen nepohybovali v důvěrně známém prostředí, ale dali jsme vzniknout chaosu a čekali na to, jakým směrem se má ubírat koordinace a co nového se před námi objeví.

Praxe

Pär a Bengt pokračují. Hned na začátku jsme navrhli, že by se kurzu měly účastnit skupiny učitelů, týmy. V mezidobí mezi semináři tyto týmy pracovaly na projektech ve vlastních školách, na projektech, které si vybrali se svými studenty. Proto byla nezbytná účast všech účastníků kurzu. Většina seminářů byla věnována utváření skupin, diskusi o projektech a později jejich hodnocení. Pär a Bengt byli spíše poradními hlasy, které se pohybovaly mezi skupinami, než vyučujícími. Také byli moderátory a „spoluautory“ kurzu.

Příběhy jsou plné vědění, které je třeba najít

V rámci naší výuky jsme používali příběhy – příběhy z literatury, příběhy účastníků a také příběhy z našeho osobního i profesionálního života. Zjistili jsme, že tato vyprávění používáme jako zdroj pro výuku. Odemykáme „balíky vědění“, které jsou skryté ve zkušenostech každého z nás i v psaných příbězích. Problémy v těchto příbězích a jejich řešení fungují jako učebnice života. Jde nám o aktivní účast, proto je nezbytné vytvořit „bezpečné prostředí“, prostředí, kde se člověk nebojí vyjádřit a může naslouchat. I když sdílené zkušenosti nepředstavují vědomé znalosti, poskytovali jsme vyprávěči příběhu odezvu.

Tím jsme začali sdílet a vytvářet znalosti. Když se to hodilo, použili jsme teorie či sdělení z „opravdových“ učebnic. To nám umožnilo lepší porozumění a teoretické upevnění. Pro tyto učitele se stal prostor k dialogu a vzájemná spolupráce významnou složkou, na které postavili svou novou roli učitele.

Není cesty zpět

Dva z účastníků kurzu pracovali na projektu, v rámci něhož čtrnáctiletí studenti učili jedenáctileté studenty. Když mluvili o svých projektech, říkali, že už se jim to zalíbilo a že se nemůžou vrátit k formálnímu způsobu učení, který používali dříve. Cítili to proto, že zjistili, že se studenti naučili více a kreativnějším způsobem, který byl v souladu s osnovami, a zároveň oni sami rozvíjeli své odborné schopnosti. Měli jsme ten samý pocit. Ty kurzy změnilly naše metody učení. Určitě jsme si rozšířili svůj učitelský repertoár.

Zpět k Margaretině söderhamnskému příběhu

Ředitelé škol museli projít školením a měli možnost diskutovat o cílech projektu, byli informováni o postupech a probíhajících činnostech. Získali informace o podpoře projektu a obdrželi posudek, aby mohli pracovat na zlepšeních.

Kromě práce vedoucích pracovníků s jejich zaměstnanci projekt vylepšil také školení prostřednictvím různých kurzů a aktivit. Učitelé dostali příležitost k dalšímu vzdělávání. Dobré příklady a zábavné aktivity byly předvedeny na dvou výstavách, byla vypsána stipendia.

Kromě výše uvedeného se taky organizovaly přednášky a „inspirační“ dny pro učitele i vedení škol. Zde hledali harmonii mezi těmito dvěma metodami výuky, zaměřovali se na silné a slabé stránky, hledali motivaci a sdíleli své názory. Projekt Drivkraft měl primárně podpořit podnikatelské schopnosti vedoucích pracovníků a učitelů. Úkolem vedoucích pracovníků a učitelů byl rozvoj nových a kreativních řešení. Toto umožní, aby se studenti učili pro život a ne pro školu.

Konkrétní příklady nového prostředí pro výuku

Všechny následující citace jsou vybrané z publikace Magasin Drivkraft (2010), ve kterém je uvedeno mnoho aktivit, které se uskutečnily v rámci projektu.

Reflexe

Každodenní život se mění i učitelům – některým méně a jiným více. I když to nemusí být znát, kreativní výuka probíhá v mnoha třídách už poměrně dlouho – i před tím než vůbec existoval koncept kreativní výuky. „I když z rozhovorů s učiteli je zřetelný nový přístup napříč celým školským systémem, pro rozvoj výuky je nezbytná reflexe. Reflexe a dokumentace nám pomáhají procházet životem a uvědomit si, co vlastně děláme. Jedna z věcí, které se člověk naučí, je zjištění, že ne všechno, co děláme, musí být perfektní (Bibbi, Drivkraft str. 3).

Pedagogický bod obratu

Před třemi lety se změnila jejich metody výuky:

„Díky jednomu evropskému projektu mnoho z nás četlo knihu *Učit se naslouchat (The Education of Listening)*. Byla přelomem pro všechny, kteří dříve používali tradiční metody výuky, kde madam stála před skupinou dětí, měla vše naplánované a rozhodovala místo nich“, řekla Maud. Po přečtení knihy se vše změnilo. Kniha měla jasné poselství, „naslouchej dětem, práci založ na jejich nápadech a zájmech“ (Maud Nordström, Drivkraft, str. 6).

Nastartujme to společně

Když se práce plánuje společně se studenty, jsou dny zajímavější a mnohem zábavnější. Tyto postupy vyžadují od učitelů jiné schopnosti vedení ostatních, skupiny učitelů mohou pracovat společně a na společné věci – jejich studentech. „Práce na zvyšování osobní odpovědnosti je jedním z hlavních úkolů moderního pedagoga. Ale když skupina studentů dostane příliš velkou odpovědnost, aniž by měla dostatečnou podporu, existuje riziko, že se tato skupina pokusí vyhnout obtížnému úkolu, který by jim ovšem umožnil více se naučit.

V tradičních školách jsou studenti tázáni a dávají odpovědi. Při kreativní výuce nutíte studenty myslet samostatně a sami se dostávají do jejich kůže. Studenti říkají, že tím získávají lepší přehled a také vidí důvody pro to, aby se něco učili. Školy se musí řídit výukovými cíli, které obsahují osnovy, ale o obsahu, metodách a formě výuky rozhodujeme společně se studenty.“ (Bibbi, Drivkraft, str. 3)

Osobní hrdost a spolupráce

„My učitelé také dnes jednáme jinak oproti tomu, jak jsme věci dělali dříve. Celý kreativní přístup k výuce nás opravdu nabudil. Učíme se jeden od druhého, ale také objevujeme, co jsme schopni dělat a dosáhnout. A také se snad zvyšuje naše profesionální hrdost, když můžeme předvést, co dokážeme.



Kreativní a podnikavé děti ze Söderhamnu

V našem učitelském týmu promýšlíme všechno společně. Takže nepřicházíme s již hotovými řešeními. V současnosti se ve sborovně mnohem více bavíme o tom, jak děti přemýšlejí.

Studenti se učí efektivněji, když mohou úkol sami uchopit. Cítí, že to, co si myslí, je důležité. A já jim neříkám, zda mají či nemají pravdu. Nechám je, aby si věci vyzkoušeli a pak si sami zhodnotili výsledky.

Když děti cítí, že mohou věci ovlivnit

„Když se dětem dá možnost volby, vykazují větší zájem a nasávají vše, co se kolem nich děje. Ale nemůžete jim dovolit vše. Úkolem pedagoga je najít tu tenkou hranici mezi autoritářským přístupem a naprostou svobodou. Naučili jsme se brát děti jako zdroj, ne jako prázdné nádoby, které je třeba naplnit obsahem ...“ (Drivkraft, str. 6)

Zlatá pravidla pro zlaté děti ze školy Stentäktens

Když se ráno ve škole děti sešly nad svými zlatými pravidly, dalo se vzrušení a očekávání nožem krájet. Během pololetí mezi sebou mluvily a diskutovaly o různých situacích a přemýšlely, co by mohly dělat a jak by se měly chovat mezi sebou i k jiným lidem. Vytvořily si společné hodnoty. V toto zimní ráno je čas shromáždit se a zhodnotit zlatá pravidla, která vytvoří jejich hodnoty a shodnout se na tom, že takhle to má v budoucnosti vypadat. Všichni podepíšu – samozřejmě zlatým inkoustem. Jediné, co zbývá, je, aby děti položily ruku na jeden kámen a něco si přály.

A pak se všichni změni ve zlaté děti. Kouzlo!

Toto jsou zlatá pravidla:

- Jsme laskaví a nasloucháme jeden druhému
- Všichni jsme stejně důležití
- Pokud kdokoli řekne, abychom přestali, tak přestaneme
- Říkáme si jen hezké věci a povzbuzujeme se
- Držíme se pravidel a nevadí nám, když prohrajeme
- Nelžeme
- Naše škola je klidná a přátelská
- O své věci se staráme a bez dovolení si nic nebereme
- Uklízíme si po sobě
- Pomáháme jeden druhému, a pokud je to zapotřebí, dojdeme pro učitele
- Během přestávek si všichni hrají spolu
- Jsme zdvořilí, a když něco dostaneme, poděkujeme

„Že se tohle ve škole děje, jsme si opravdu všimli. Děti o tom hodně mluvily doma a braly to velmi vážně, vysvětluje Lotta Lemberg, jedna z rodičů zlatých dětí. „Děti také pečlivě jedno druhému připomínají tato zlatá pravidla“, říká Dan Bergh, jiný z rodičů. „Důležité je, že děti samy pomáhaly pravidla vytvářet. Když je to teď všechno na papíře, tak vidí, co je psáno a souhlasí s tím, že se tím budou řídit.“

Lotta dodává, že je důležité, že je vše napsáno vlastními slovy dětí.

„Cítí, že je lidé berou vážně“.

Kontext a vzájemné propojení

„Věříme, že tato metoda napomůže lepšímu porozumění toho, jak je vše propojené“, vysvětluje. V rámci pracovních skupin diskutujeme o příslušných problémech, máme poměrně velké týmy učitelů i smíšené skupiny zaměstnanců. Díky tomu efektivně využíváme svých různých schopností. A to se odráží i na vývoji dětí. „Výuka se změnila, protože děti teď mají co říci, mají příležitost ovlivnit své okolí a účastní se práce, kterou děláme. Také vytváříme portfolio a CD s pracemi dětí, abychom zdokumentovali jejich vývoj. Tak si uvědomí, co se naučily a jsou na sebe hrdé.“

Autonomie v myšlení a jednání

„Do školy chodíme, abychom se něco naučili, a učíme se, jak myslet. Nechceme dostat hotová řešení. Když jsme se nemohli dohodnout, mohli jsme vše prodiskutovat a nakonec se vše vyřešilo.“ To jsou názory Kajsy Dahlström a Natalie Jansson, studentek třídy 5. B, kterou učí Camilla Nyström-Westberg, na škole Östra Skolan v Söderhamnu.

„Cítíme, že můžeme převzít odpovědnost, můžeme se zapojit a rozhodnout, co budeme dělat. Základní přístup nezahrnuje jen kreativní výuku, ale lidem to tak připadá a každodenní život může být různorodý. „Lidé jsou často kreativní, aniž by si to uvědomovali...“

V rámci skupin děti dostávají různé úkoly. Úkoly dostávají formou „studijních schémat“, kdy mají za úkol použít matematické metody, aby např. zjistili, jak odměřit jeden litr vody, když mají třílitrovou a pětilitrovou nádobu. Nebo kolik malých krabiček je ukryto ve velké krabici, která skrývá čtyři krabičky, z nichž jsou v každé čtyři krabičky a v těchto krabičkách jsou další čtyři krabičky ... tak nějak se to děje. „Je to lepší, když pracujeme takto. O moc lepší než když musíme sedět a počítáme řady čísel,“ vysvětlují její studenti. Během našeho rozhovoru dokazují, že mají kreativního ducha, když na řešení problému použijí sedm různých metod a i tak dojdou ke stejnému výsledku. Veletrhy, kterých se učitelé účastní, jsou také důležité.

Když dětem nechají volné pole, samy zjistí, že zkoušet nové věci není nebezpečné. „Odvažují se dělat nové věci a to napomáhá jejich růstu. Jsou více sebevědomé a nebojí se měnit věci. Samozřejmě je někdy musím popostrčit, ale nesmím hodinu ovládnout.“

„Vše závisí na vnější a vnitřní motivaci, nedělat věci, které nám přikáže učitel, ale pracovat na nich samostatně.“

Estetické metody výuky

„V rámci estetických metod výuky využíváme představivost a schopnost tvořit, říká Anneli Dahlberg. „Myslím, že kreativní výuka, kdy se děti učí řídit vlastní životy, nádherně souzní s výukou, která využívá představivost a kreativitu.“

Ukázalo se, že každý třetí student si zlepšil známky. Studenti a vyučující si společně vytkli cíle a prodiskutovali obsah výuky. Zrealizovaly se návrhy studentů – lekce herectví, návštěvy autorů i vlastní cirkus. „Je důležité, aby studenti pracovali v toleranční atmosféře, aby zjistili, že mohou používat vlastní představivost,“ řekla Anneli.

Chceme, aby se v budoucnosti, jako dospělí, nebáli vystoupit a aby využívali všech svých schopností a uměli vyslovit svůj názor. To podporuje využití dramatické výchovy na školách. I když mají rodiče pochybnosti, tak s tímto souhlasí.

Když se NEOBVYKLÉ stává normou a sny skutečností

V budově Dream workshop (*Továrna na sny*) v Söderhamnu mladí lidé z města mohou dělat smysluplné věci, a i ti nejuzavřenější studenti rozkvétají. „Mladí lidé, kteří sem přicházejí, jsou nsmírně vynalézaví a tvořiví. Tady se cítí v bezpečí mezi lidmi podobného ražení. Někteří se mohli dříve cítit poněkud „jiní“, ale tady jsou považováni za normální,“ říkají Hans a Johana.

Školy „pozvedají“ celé město

Nový přístup lze vysledovat ve školách, ale také v celém městě. Je to „nový duch Söderhamnu“ i mezi úředníky a politiky. Duch spolupráce a sebedůvěry. „Společnost se mění a školy jsou ve středu této změny. „Když spolupracují školy, obchod a průmysl, výsledek může být pouze kladný,“ říká Sören Valdhav, člen vedené Obchodní komory v Söderhamnu.

Příběh Söderhamnu – spolupráce mezi školami a podniky prostřednictvím praktického vyučování

Výuka k podnikavosti se týká činností, kdy se student zacvičuje v rámci pracovního prostředí a může se pokusit po nějakou dobu vést vlastní společnost. Zde získají zkušenosti a znalosti v rámci pracovního prostředí i vlastního podnikání. V rámci projektu Drivkraft existuje mnoho způsobů spolupráce mezi školami a podniky.

Tento projekt spolupráce mezi školami (od předškolních dětí po patnáctileté studenty) a podniky se jmenuje „The future is NOW“ (Budoucnost je právě TEĎ). Model projektu Drivkraft byl nastaven v letech 2006–2007 a zahájen v letech 2008 a 2009. Zahrnovalo to různé hry, návštěvy podniků a práce v sousedství. Studenti v osmé třídě píšou své životopisy a hledají si práci ve zvláštním časopise nabízejícím zaměstnání. Když si místo najdou, tak půl dne v týdnu pracují na pracovišti a druhou polovinu dne jsou ve škole, kde píšou zprávu o svém pracovišti a připravují závěrečnou výstavu, kde prezentují svou společnost a práci.

Nácvik podnikavosti

Program UF – Mladí podnikatelé se týká středních škol Studentů ve věku 16 až 20 let. V rámci projektu UF si studenti projdou životním cyklem podniku – od založení po jeho ukončení. UF je neziskovou organizací a byla založena v roce 1980. V každém regionu Švédska je regionální kancelář UF, která školí učitele, kteří se stávají poradci a poskytují studentům informace. Jedním z cílů města Söderhamn je zvýšit počet studentů zapojených do programu UF. Během svého posledního ročníku na střední škole se studenti v Söderhamnu mohou vybrat vedení podniku v rámci UF jako svou závěrečnou projektovou práci.

Počet studentů narostl z 55 studentů v roce 2003 na 103 studentů v roce 2010. Jednalo se převážně o studenty ekonomiky a administrativy. Dnes se projektu účastní i studenti umění, stavebnictví, médií, přírodních věd či techniky.

Pokud se chtějí stát poradci, musí učitelé projít kvalifikačním kurzem a pak se stávají trenéři studentů. Na svých podnicích v rámci UF studenti pracují dvě vyučovací hodiny týdně v průběhu celého posledního roku na škole. Studenti se musí rozhodnout, jaké oddělení v rámci podniku má kdo na starosti a kdo bude předsedou představenstva.

Studenti se musí v UF zaregistrovat online, sestavit obchodní plán, připravit nejméně dva prodeje, sepsat výroční zprávu a zkontaktovat poradce ze světa podnikání.

Studenti si také mohou vytvořit internetové stránky, vytvořit logo či sestavit ekologický plán pro podnik. V závěru regionální kancelář zorganizuje veletrh mladých podnikatelů. Bezmála každý podnik v rámci UF v regionu prezentuje společnost a své výrobky. Mohou se účastnit různých soutěží, např. o nejlepší prodej, nejlepší marketing či nejlepší internetovou stránku atd.

V Söderhamnu existuje i program „Letní podnikatelé“. Mladí lidé mezi 15 a 19 lety dostávají příležitost realizovat své obchodní nápady během letních prázdnin. Účelem je získat jejich zájem v budoucnosti založit vlastní podnik a rozvíjet podnikatelské schopnosti. Cílem není naučit se všechny zákony a nařízení týkající se vedení podniku. Začíná to týdnem pro inspiraci a zaškolení. Každý dostane 2000,- SEK na počáteční investici do podniku. Pak po několik týdnů pracují na svém podnikání. Během té doby mají poradce. Program končí společnou závěrečnou akcí a každý účastník obdrží diplom. Mezi podnikatelské aktivity patřily například vlastnoručně navrhované nálepky, kavárna, nezávislý hudebník, IT podpora či design nožů atd.

Další program s názvem Nastartování podnikání je praktický školicí program pro dospělé, kteří mají nápad na vlastní podnikání. Je jim nabídnuto financování přípravy na založení společnosti. Program zahrnuje deset setkání zabývajících se důležitými problémy v podnikání, jako jsou formy podnikání, obchodní strategie, celní problémy, financování, vedení podniku atd. Kromě teorie je zahrnuta i praktická práce a zkušenosti podnikatelů a odborníci přinášejí inspiraci a motivaci. Kromě setkání se nabízí také individuální poradenství.

Existuje obchodní laboratoř pro lidi, kteří mají nápad na nějaký výrobek či mají výsledky výzkumu, které potřebují otestovat. Účastníkovi je nabídnut plně vybavený kancelářský prostor za sníženou cenu a je možné využít další služby obchodního parku Faxepark.

Výzkum projektu

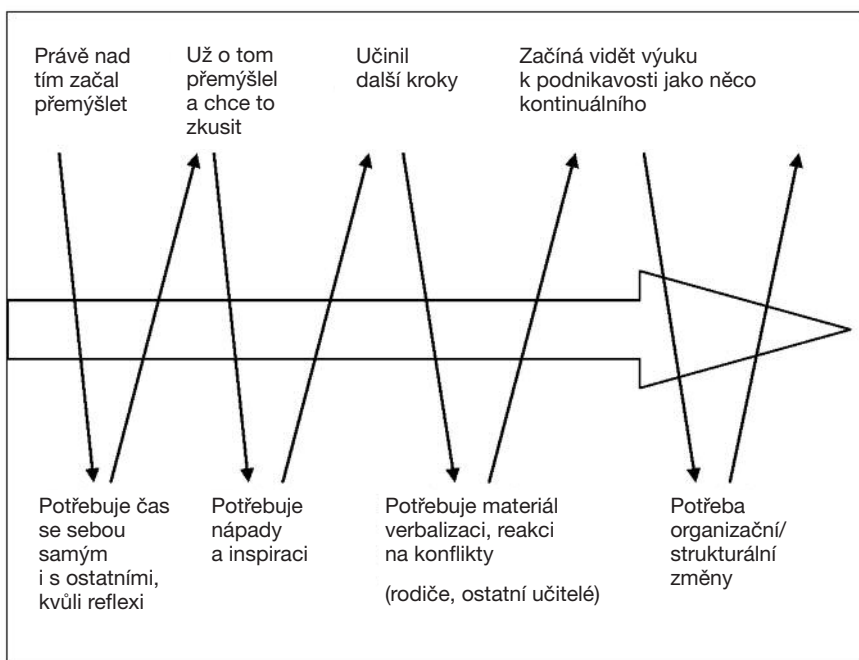
Výzkumná pracovnice PH. Dr. Lotta Svensson studovala ranou fázi projektu Drivkraft. Studovala důsledky všech aktivit v rámci projektu Drivkraft. Zabývala se důsledky školení učitelů i výsledky projektu u studentů. Cílem výzkumu bylo zhodnocení projektu i jeho podpora.

Projekt Drivkraft nebyl úzce zaměřen, protože zaměstnanci zřetelně viděli souvislost mezi cíli projektu a hlavními cíli státních osnov na švédských školách. Aktivity projektu jsou v souladu se současnými osnovami a cíli výuky. Projekt ukázal velice širokou definici pojmu podnikavost, který odpovídá cílům výuky ve školách.

V rámci projektu Drivkraft byl jako vedoucí projektu zaměstnán bývalý učitel, projektový tým se zabýval otázkou propojení školních osnov a podnikavosti, jak vytvořit podmínky pro výuku k podnikavosti.

Rozvoj podnikavosti vyžaduje nové způsoby myšlení i praxe. Nezbytný je osobní rozvoj učitelů, vedoucích pracovníků, týmů i organizací. Vyžaduje to osobní odvalu, reflexi, inspiraci a podporu od kolegů – posléze je ovšem nezbytná organizační podpora a koordinace.

Proces podnikavého přístupu a výuky v cílové skupině: ředitelé a učitelé



V době zavedení projektu Drivkraft se zahájily mnohé školicí kurzy pro učitele všech typů škol.

V roce 2006 se v rámci projektu vysvětlovalo *proč, co a jak* je cílem projektu. Diskutovalo se o tom, jak lze podpořit proces výuky ředitelů a učitelů. Zahrnovalo to zahajovací večírek, poskytnutí inspirace a informací, zaškolení i uvádění dobrých příkladů. Interaktivní průzkum z roku 2007 ukazuje, že podnikavý přístup i výuka k podnikavosti byly zahájeny na mnoha úrovních.

Celý koncept je založen na předpokladu, že podnikavost je něco, co je třeba neustále trénovat a proto by měla být součástí celoživotního vzdělávání.

Je zapotřebí změnit školní praxi – co představují znalosti a jak probíhá proces výuky.

Výukové prostředí, které stimuluje rozvoj podnikavých jedinců a ve kterém se používá podnikavý přístup

Podnikavost ve školách nemá pouze vyškolit budoucí podnikatele a ani nemá pouze dát budoucím občanům lepší šanci na vytvoření dobrého pracovního života. Ve škole si budují děti vnitřní podnikavost, nechávají ji vyplýnout na povrch. Podnikavost ve školách se týká změny školních metod a změny náhledů na význam pojmu znalost.

Náš přístup je plně v souladu s možnostmi, které popisují švédské státní osnovy. Učitelé i studenti se společně mohou dohodnout na obsahu, metodách a prezentaci výuky. Finská vědkyně Bettina Backström-Widjeskog rozdělila podnikavost ve vzdělávacím systému do tří oddílů:

1. Imanentní
 - přístup k výuce v rámci třídy. Týká se rozvoje dětí, jejich zvědavosti, iniciativy a spoléhání na sebe sama. Je třeba je učit tak, aby byli tvořiví a odvážní v každém aspektu svého života.
2. Technický
 - to jsou výukové programy jako je Young Enterprise (UF) a Summer Enterprise (Letní podnikatelé). Celkový cíl – má rozvíjet schopnosti k samostatné výdělečné činnosti.
3. Spolupráce
 - spolupráce školy-práce/komunity. Cílem je rozvoj pracovních schopností a profesních znalostí.

Drivkraft pracuje na rozvoji všech tří těchto složek. Školy se často soustředí na vnější motivaci, projekt Drivkraft zdůrazňuje vnitřní motivaci. Projekt usiluje o harmonizaci těchto dvou přístupů ke vzdělávání.

Učitel se ze školitele mění spíše v poradce. Profesionální student:

- Ví vše o výukových procesech a svých vlastních procesech učení
- Ví, kde získat zdroje a jak je používat
- Ví, jak se učit společně s ostatními
- Je schopný kontrolovat svůj čas věnovaný práci a vynaložené úsilí
- Zná cíle své výuky a kritéria pro hodnocení výsledků
- Umí dát do vztahu své znalosti a realitu
- Ví, jak dosáhnout výsledků ve výuce a jak je popsat
- Je motivován k práci a chce ji dělat
- Je sebevědomý a jistý, je schopný přebrat odpovědnost za svou výuku
- Umí využít svou tvořivost

Aha! Výuka k podnikavosti
autoři Johannison, Madsén a Wallentin

Proces výuky k podnikavosti pro ředitele a učitele – naučit se učit se a mít moc nad vlastním učením

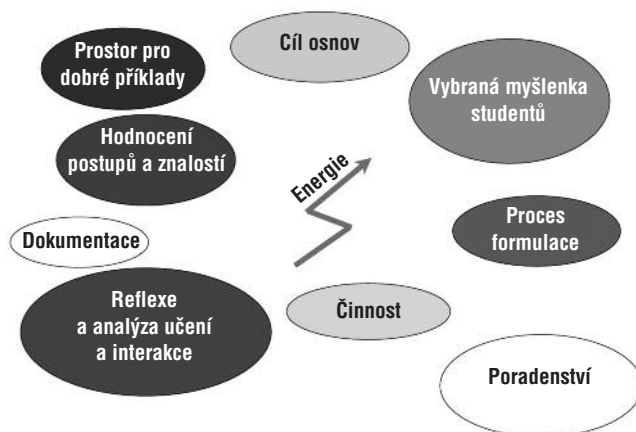


Díky reflexi lze zlomit staré vzory chování a vyvinout nová řešení a názory. Úlohou učitele je poskytnout reflexi a pracovat na tom, aby se studenti stali profesionály ve své vlastní výuce v rámci celoživotního vzdělávání.

Proces podnikavého přístupu a výuky v cílové skupině: děti a studenti

Výuka k podnikavosti má stimulovat motivaci studentů. Studenti mají převzít odpovědnost. To umožňuje učitel i student svým přístupem a způsobem provádění učení a výuky. Proces výuky je založen na silných stránkách studenta/skupiny studentů, na jejich zájmech a nápadech.

Proces podnikavého přístupu a výuky v cílové skupině dětí a studentů:
Naučit se učit se a řídit své vzdělávání.



Role učitele:

- Povzbuzovat návrhy, myšlenky a vlastní iniciativu = podporovat studenty v rozhodování a přebírání odpovědnosti za vlastní vzdělávání (ovlivnit jejich budoucnost)
- Rozšiřovat / poskytovat znalosti
- Být rádcem / instruktorem
- Přimět studenta k sociální funkčnosti (= individuální osobní rozvoj a rozvoj ve skupině)
- Neustále povzbuzovat a poskytovat konstruktivní kritiku (analýzu a evaluaci).

Neexistují chyby – jen proces učení!

Závěrem ...

Kulturu nelze změnit rychle. Trvá to dlouho. Město Söderhamn se rozhodlo zaměřit se na děti a studenty, od předškolní výuky po výuku dospělých, na práci se třemi složkami podnikavosti.

Je třeba využít všechny příležitosti a vyzdvihnout dobré příklady podnikavosti a podnikavého přístupu na internetových stránkách, v novinách a na různých veletrzích. Je zapotřebí tvrdé práce na poskytnutí dobrých podmínek existujícím společnostem a vytvářet dobré vztahy mezi městem a podniky.

Proč zavádět výuku k podnikání a podnikavosti od předškolních zařízení po výuku dospělých? Jednoduše lze říct, že tímto způsobem lze rozvíjet podnikavého ducha a přijímat velké výzvy.

ŠKOLA ST. GEORGE

– *Drak ožívá ...*



Představte si školu pro děti a mladé lidi s těžkými a komplexními potížemi a kombinovanými poruchami učení, jak zakládá svůj vlastní podnik na školním pozemku.

Co by se stalo, když by tento podnik založený na tvořivé výuce, vyzval jiné školy, aby využily vybavení, které studenti této speciální školy nejen sami navrhli a postavili, ale také jej sami provozují. No, tak to se právě dozvíme! Pokud je nám známo, škola St George's v městě Newport je první školou ve Spojeném království, která dostala nabídku platby za využití jejích služeb jinými školami. Studenti školy St George dostali příležitost pracovat ve všech sférách tohoto podniku – od vedení po údržbu, od IT k PR a dalšímu rozvoji. Mají možnost získat opravdovou zkušenost v reálném podniku a na všech stupních pracovních pozic. Dalekosáhlé výsledky tohoto projektu mají výborný dopad na všechny zúčastněné – na samotnou školu St George, školy na ostrově, donátory, investory, fondy, partnery i sponzory. (www.ecclestongeorge.co.uk/creativeeducation.htm)



Nápis St George



Práce s chrámem smyslů



Růst vrbového chrámu



Budování chrámu



Dotek umění



Vnitřek vrbového chrámu



Odkrývání dinosaura



Dinosauři a Nigel



Kresba dinosaura

Nové prostory pro výuku směřující k získání životních zkušeností

Jak k tomu došlo? Jaké jsou stěžejní body tohoto příběhu zrodu? Po mnoho let se rozvíjela spolupráce mezi vzdělávacím ústavem pro studenty se závažnými a komplexními speciálními vzdělávacími potřebami a skupinou nezávislých tvořivých a umělecky založených lidí – uměleckým sdružením. „Hlavním úkolem školy je připravit studenty, kteří vycházejí ze svých, řekněme, omezených startovních podmínek, pro dospělý život. Což nepředstavuje získání znalostí v tradičním smyslu,“ říká Rachel, jedna ze zástupců ředitele. Umělecké sdružení tvrdí, že „zkušenostní“ výuka je motivuje. Jak jde toto dohromady?

V následujícím příběhu uvidíme, že omezení mohou nakonec vést hlubokému zaujetí, zlomu ve výuce a osamostatnění. K neuvěřitelnému objevu schopnosti spolupracovat prostředím pro výuku, která přímo překypuje tvořivostí a podnikavostí. Tyto metody individuální i kolektivní výuky umožňují začlenění všech bez ohledu na jejich výchozí pozici. Popírají konvenční chápání vytváření schopností učit se a nabývat dovednosti a znalosti – stejně tak popírají, jak by toto mělo vypadat a jaký by to mělo mít účel. Existuje něco, co bychom se měli naučit o učení samotném na základě tohoto vztahu a souhry mezi životním cílem a vnímavou, trpělivou, konkrétní a vzájemně propojenou láskyplnou spoluprací na společném tvoření? Proč je příkladem mobilizace lidského potenciálu k rozvoji vlastní „podmíněnosti“ a spoluvytváření nových podmínek pro profesionální výchovu?

Skupina Eccleston George používá umělecký, řemeslný i podnikavý přístup. Členové popisují, jak sami prošli procesem učení se, změny a tvořivě vytvářeli vlastní vnitřní koncept, cíle a způsoby práce v souvislosti se školou i projektem. Program Creative Partnerships⁴ (*Tvořivé partnerství*) dal vzniknout projektům, jejichž prostřednictvím byla

4 Program Creative Partnerships byl založen jako vlajkový program vlády ke zvýšení kreativity ve školách v roce 2002. Původně byl spravován prostřednictvím Arts Council England (ACE), od roku 2008 jej spravoval Creativity Culture and Education (CCE). Sponzorování a financování probíhá prostřednictvím Ministerstva pro kulturu, média a sport (DCMS).

Jeho cílem je rozvoj:

- Kreativitu mezi mladými lidmi, pozdvižení jejich tužeb a cílů;
- Dovedností učitelů a také jejich schopností spolupráce s kreativními umělci;
- Přístupu škol ke kultuře, kreativě a spolupráce v rámci partnerství; a
- Dovedností, kapacity a udržitelnosti kreativních odvětví.

Program Creative Partnerships byl původně vytvořen a financován jako pilotní program (fáze 1) od dubna 2002 do 31. března 2004. V této fázi činil rozpočet 40 milionů liber. Ze seznamu nejvíce ekonomicky a sociálně ohrožených oblastí Anglie ministři vybrali šestnáct pilotních oblastí. V červenci 2002 získala Arts Council England (Anglická rada pro kulturu a umění) pro program Creative Partnerships financování pro pokračování původního pilotního programu. Ministerstvo (DCMS) na program vyčlenilo 70 milionů liber. Ty byly určeny na pokračování v podpoře již existujících 16 „tvořivých partnerství“ a na rozvoj dvaceti nových „partnerství“ v letech 2004–2006.

Partnerství Creative Partnerships Southampton a Isle of Wight byly založeny jako součást těchto nových partnerství (fáze 2).

Během školního roku 2007/8 program Creative Partnerships představil tři nové programy určené školám: Schools of Creativity (Školy tvořivé), Change Schools (Mění se školy) a Enquiry Schools (Zkoumající školy). Nový úřad, Creativity Culture and Education (Kreativní kultura a výchova), převzal vedení programu Creative Partnerships na národní úrovni a v dubnu 2008 formálně vstoupil do nové fáze, kdy stál u zrodu širšího národního programu. Tento měl do roku 2014 do 70 % anglických státních škol zavést vysoce kvalitní výchovné programy podporující kulturu a tvořivost. Většina dřívějších regionálních poboček programu Creative Partnerships změnila

navázána spolupráce. Ovšem součástí tohoto systému byli také jiní aktivní účastníci v roli učitelů, studentů, různých členů personálu, akcionářů a místních partnerů a také různé druhy materiálu a prostředí, to vše dohromady pak postupně začalo spoluvytvářet celkový výsledek.

Jaké byly rozdíly v očekávání školy a umělecko-řemeslného společenství, které bylo zapotřebí vzít do úvahy a pracovat na nich? Jaké to zahrnovalo způsoby vzdělávání, didaktické plány a postupy? Došlo k vzájemné konfrontaci, k jejich splnutí, ovlivnily se vzájemně či zůstaly paralelní? Jak jsou zdroje učení v souvislosti s tímto strukturovány? Jaké role hráli studenti, učitelé, řídicí školní pracovníci a „tvořiví partneři“ v rámci tohoto nového a jedinečně vytvořeného prostředí pro výuku, tvořivost a podnikavost? Splnily tyto role a funkce?

Nelze zodpovědět všechny tyto otázky, ale odpověď na některé důležité body tyto příběhy dávají. Tento příběh budeme vyprávět prostřednictvím různých hlasů, hlasů účastníků v různých rolích a funkcích v rámci kontextu tohoto příběhu. Některé texty jsou přepisy rozhovorů; jiné jsou podklady pro rozhovor, které byly další editací společně přepsány do podoby příběhu, i když jsou vyprávěny v první osobě. Částečně používáme i texty získané z informací na webových stránkách či v rámci vnitřních procesů.

Každá situace je příležitostí něco se naučit a příklad dáváme tak, že děláme to, o čem sami mluvíme

Zástupkyně ředitele Rachel říká:

Naším konkrétním cílem je připravit je pro jejich život v dospělosti, ne výchova k tomu, aby měli znalosti v tradičním smyslu slova. Jejich handicapy jsou opravdu různorodé. Některým z nich je zapotřebí poskytnout i tradičnější učební osnovy, předměty a znalosti. Výsledkem je velice různorodé zaměření. Všeobecně se dá říct, že tady se všechno považuje za příležitost něco se naučit, a taky se to příležitostí stává. I prostý průchod chodbou, konverzace či otevření dveří ...

Důležité je, že to, co děláme, mění jejich životy a šance na budoucí život.

Naší výhodou je, že máme možnost vytvářet individuální plány a přizpůsobit metody výuky na míru každému jednotlivci. Snažíme se, aby to bylo přínosné pro každé dítě s ohledem na jeho výchozí pozici. Studenti jsou sdruženi do menších skupin po 8 až 12 studentech. Každá třída má svou vlastní místnost. Jednotlivé třídy se skládají ze studentů s podobnými potřebami, schopnostmi a předpoklady, a přibližně stejného věku.

Během prohlídky vybavení a organizace prostor procházíme oplocenou dvoranou. Na ní se nachází nádherně vyzdobený strom s dlouhými větvemi, který je vyrobený z kovu. Na

svůj status, založily nové nezávislé podniky nazvané *Area Delivery Organisations* (organizace ADO – Místní organizace), nebo se s nimi spojily. Partnerství CPSPH (tvořivé partnerství Southampton je organizací ADO, která sídlí na University of Portsmouth. Zahrnuje širší oblast, do které patří Hampshire, Southampton a Portsmouth. Partnerství CPSPH v současné době tvoří partnerství s 23 „měnícími se školami“ a s 26 „zkoumajícími školami“. Nespolupracují s žádnými „tvořivými školami“ (Bradley & Fitzsimons, v tisku).

větvičích jsou listy, z nichž na každém je napsáno jméno studenta, a ty na stromě zůstávají, dokud student neopustí školu. Když školu opouští, vezmou si svůj list s sebou a jejich místo je volné pro dalšího studenta. Můžeme si vyslechnout rozhovor o rytí jmen. Všechna jména vyryl místní umělec a měď je pokryta měděnkou, což umělecký dojem ještě umocňuje. Když se děti ptáme na strom, je jasné, že je naplňuje pocitem, že někam patří. Některé listy jsou obzvláště důležité a stromu dodávají existenciální rozměr. Jsou to listy se jmény dětí, které nedávno zemřely. Tyto listy se „přetvářejí“ do tvaru motýla, vážky či berušky a na stromě už zůstávají navždy. Začínám chápat, že bezmála každá část vnitřního i vnějšího prostředí této školy je naplněná živoucím rozměrem sounáležitosti; je neodmyslitelnou součástí příběhu školy, jejich „obyvatel“, jejich učení a životních příběhů, které spolu sdílejí. Vracíme se zpět a Rachel nás provází dále.



Výuka zvláštních předmětů, jako je výtvarná výchova, hudební výchova, přírodní vědy, tělocvik, vaření atd. probíhá ve speciálně vybavených místnostech. A také jsou tu místnosti určené k nácviku specifických potřeb. Jako například místnost ptáka Fénixe, kde si kdokoli, kdo si potřebuje „ujasnít“ problémy s chováním, může odpočinout od vnějšího prostředí. Je tu také „smyslová místnost“, která nabízí hudební a smyslovou stimulaci. Používáme něco, co nazýváme celkovou komunikací. To znamená, že s každým studentem komunikujeme tak, aby to pro něj bylo co nejvíce srozumitelné. Toto zahrnuje mluvení, psaní a používání symbolů, obrázků, fotografií i gest.

Něco ve mně se mne tiše ptá: přispěla tahle nesnadná výchozí pozice v komunikaci k její kultivaci? Napomohla tomu, že se vyvinula hlubší forma komunikace beze slov, kde se

význam vyjadřuje prostřednictvím okolního prostředí? A vyvolalo toto zájem o hravé umělecké a řemeslné projekty?

Venkovní areál, který byl vybudován s pomocí financování programem Creative Partnership, využívají všichni. Jock je asistent učitele, který převzal odpovědnost za tyto prostory a aktivity, které se na nich odehrávají. Avšak na využití, údržbě a rozvoji tohoto areálu se v současnosti podílí mnoho lidí. Jedná se o výbor Dragon Partnership Committee, ve kterém jsou studenti, vedení školy, lidé z finančního oddělení, učitelé, pomocný personál a místní „kreativní agenti“. V této organizační struktuře se také nově uplatňuje komise složená čistě ze studentů, která se bude věnovat otázkám aktivit v tomto areálu.

Jak už jsem řekla, v kontextu problémů každodenního života, se kterými se tyto děti a vzdělávací instituce setkávají, si můžeme dovolit přizpůsobit obsah našich učebních osnov oproti státním učebním osnovám (National Curriculum), pokud to je ve prospěch našich studentů. To nám dává svobodu k tomu, abychom si věci uspořádali po svém. Podstatné jsou cesty, které vedou k učení se, ne memorování nějakých konečných výsledků. Výsledkem má být to, že děti učiní další pokrok ve svém životě, životě mimo školu.

Jako zástupkyně ředitele a učitelka jsem jako jedinou cestu k vytvoření kreativního prostředí za spolupráce jednotlivých učitelů viděla v tom, že tomu sama dám impuls tím, že udělám to, o čem hovořím, po svém. Půjdu příkladem. Miluju učení, myslím, že bez něj bych nemohla vykonávat práci zástupkyně ředitele tak, jak ji dělám. V rámci této role také musím podporovat všechny učitele v jejich úsilí zlepšovat a měnit zaběhlé způsoby, přístupy a vztahy. Další důležitou skutečností je, že podporujeme transparentnost. Můžeme se spolu učit, protože jakákoli situace je otevřená k výuce – pro studenty i zaměstnance.

Toto chápání vedoucí úlohy v organizaci jako chápavého, příkladného, urychlujícího a podpůrného činitele i důležitost transparentnosti vzdělávání lze vysledovat ve všech příkladech.

Venkovní prostory jako terciární vychovatel a ekologická a sociální aréna pro vzájemné posilování spoluúčasti a interakce

Příběh Jocka a Darrena je zde v první osobě tak, jak jsme jej já (Kerstin) pozorovala a vyložila si jej.

J – Příběh začal myšlenkou a pak se něco náhodou stalo. Něco, co nás nasměrovalo jinam, k jinému plánu. To vedlo k další náhodné události. Tímto způsobem před námi vyrostla úplně nová cesta, která se zjevila v „krajině prostředí i myšlení“. Tou cestou je..... Drak (the Dragon).

J – Věděl jsem, že chci něco provést s venkovním areálem, proto jsem prošel všechny třídy a ptal jsem se, co by chtěli venku vytvořit. Měli mnoho nápadů – mezi nimi i skleník, venkovní třída nebo sad, aby mohli jíst vlastní ovoce. Považoval jsem to za dobré nápady



Hřiště s červem

a tak jsem nakreslil plán a vyvěsil jej, aby se k němu všichni zaměstnanci a děti mohli vyjádřit. Nikdo neprotestoval, tak jsem v tom pokračoval. Na začátku jsem měl k dispozici asi 700,- EUR. Nechtěl jsem, aby byl skleník dominantou areálu, proto jsem jej jaksi schoval za kopec. Ale nejvíce mě inspirovala myšlenka vybudování „venkovní třídy“. Začal jsem ovšem se skleníkem. K práci na tomto projektu mi posílali děti, které měly problémy s výbušným chováním ve vnitřním prostředí, společenské i fyzické. Zapojil jsem je tedy. Dal jsem jim nástroj a společně jsme se pustili do práce. Děti se bezmála vždy zklidnily a zabraly se do práce, kterou jsme společně dělali. Tak takhle to začalo. V tomto bodě jsem začal vědomě využívat venkovní prostředí. „Cestu ke vzdělání“ nacházíme ve všech fázích tvořivého procesu a udržujeme prostor pro přirozené vzdělávání založené na kulturním a sociálním prostředí. Nakonec jsme vyzvali ostatní, aby se k nám přidali a vydali se na vlastní cesty ke vzdělání, které budou mít základ v přirozeném i přizpůsobeném prostředí. Prostředí, které je oživi a bude jim prostředníkem. Do něj budou příběhy zasazené.

Rozšíření prostředí pro výuku

J – Chrám jako forma venkovní třídy, tohle mne napadlo, když jsem kupoval sazenici. Konstrukci jsem uviděl na fotce a později jsem najal muže, který ji postavil, a tím jsme začali. Byl velice drahý, ale za dva dny jsem se tomu sám dostal na kloub. Chrám jsme pokryli jilem a na něm jsme nechali „každého zanechat svou stopu“ ...

Při průchodu druhým chrámem – který nyní tvoří nádherný a na ticho zaměřený prostor, přesto i nadále otevřený a vytvářející pocit, že jsme venku – vidím, že část konstrukce se rozpadá, ale je propletena větvemi, které jsou živé. Jock mi ukazuje mladé stromy, které jsou zasazené do země okolo základů chrámu. V současné době živé vrby prorůstají původní konstrukci, která byla neživá. Pro mne je toto úžasnou metaforou toho, jak celý projekt Draka roste a obnovuje v rámci sebe sama. Jock mi později ukázal louku plnou vrb, které vyrostly z řízků. Staly se zdrojem organicky obnovitelného materiálu, který se nyní využívá pro mnoho různých věcí a získává se udržitelným způsobem. Jock pokračuje ve svém příběhu.

Jock – Tenkrát jsem nevěděl, jakou tam udělat podlahu a právě tehdy jsem narazil na Nigelovo jméno (Nigel je jedním ze zakladatelů týmu Eccleston George). Přijel a zapadl mezi nás jako umělec a jako řemeslník věděl, co potřebujeme. Brzy se společně se svým týmem stal pevnou hnací silou tohoto projektu. Zpočátku se před dětmi styděl a jiný člen jeho týmu jej učil, jak se má od nich sám učit a cítit se s nimi příjemně.

„Každá lidská bytost má pootevřené dveře a těmi může vstoupit kdokoli“⁵

Teď se mi vybavuje, jak jsem s Nigelem jela v Miláně autobusem během konference v rámci projektu ECECC, a on mi tam tenhle příběh sám vyprávěl. Jeden z mladších členů jeho týmu měl postiženého bratra, a proto měl více zkušeností s komunikací s dětmi. To on přivedl Nigela k tomu, jak se k nim chovat a komunikovat s nimi. Řekl mi, že jedním z výstupů bylo, že se to v rámci jejich týmu stalo příležitostí pro výměnu zkušeností, které překlenuly propast věkového rozdílu i rozdílných zkušeností v rámci pracovních dovedností. Prohloubilo to jejich vztahy, propojení a rovnoprávnost navzdory jejich odlišnostem. Tady jsou Nigelovy úvahy z průběhu konference v Miláně:

Nigel – Já opravdu neumím italsky! Ale vsadím se, že kdybych v Miláně strávil pár týdnů, byl bych schopen hovořit s lidmi, kteří zde žijí, v jejich vlastním jazyce. Jak se říká, nejlepší způsobem, jak se naučit cizí jazyk, je strávit určitou dobu v cizí zemi a naučit se to v rámci styku s místními lidmi. Zajímavé je, že právě takto v Eccleston George uskutečňujeme naše vzdělávací projekty ... říkáme tomu „vzdělávání prostřednictvím předávání zkušeností“.

Nigel – Před konferencí jsem předpokládal, že kreativita a podnikavost k sobě samozřejmě patří, ale teď si tím nejsem jistý. Pořád jsem si jistý, že podnikavá osoba musí být hlavně kreativní jedinec, který je schopný přicházet s novátorskými myšlenkami. Ale obávám se, že k tomu, aby se člověk stal podnikavým podnikatelem, musí mít kreativní jedinec ohromnou touhu prosadit potenciál své myšlenky ... tohle, myslím, je to, co odlišuje podnikavého podnikatele od někoho, kdo je jen přirozeně kreativní. Také jsem přehodnotil své chápání slov podnikání a podnikatel. Stejně jako já si je můžete spojovat s někým, kdo je úspěšný v podnikání a proto umí vydělávat peníze. Teď už chápu, že tohle je pouze velice omezený pohled na to, co je v podnikání a podnikavém myšlení nejdůležitější.

5 Tomas Tranströmmmer.

Jsem si jistý, že bohatý člověk, který si sám říká podnikatel, není o nic podnikavější než kterýkoli člověk. A mnohý kreativní jedinec, který má potíže s placením účtů, je podnikavý ve svém myšlení i činech.

Nigel – Myslím, že snaha o „naplnění potenciálu“ je klíčem k tomu všemu. K řádnému dosažení a probádání potenciálu myšlenky musí být člověk bdělý, vždy připravený a musí hledat možné souvislosti, které jeho původní myšlenku vylepší či posunou dále. Člověk musí chápat, že příležitosti mohou přijít odkudkoli a od kohokoli a často je nalzáme na nepravděpodobných místechmálokdy se možné souvislosti zjeví samy přímo před vámi. Je jasné, že hnací silou tohoto procesu nemusí být peníze nebo zisk, myslím, že postačující může být nadšení pro váš původní nápad.

Nigel – Ve škole se děti většinou učí, že odpovědi na otázky jsou obvykle dobré a špatné či černé a bílé. Myslím, že v mnoha případech je toto velice daleko od pravdy, jsem přesvědčen, že je důležité učit děti o podivuhodných odstínech šedé, které tvoří nádherně barevný svět, ve kterém žijeme. Jsem si jistý, že pokud se toto nestane, pak mladí lidé přijdou o mnoho znalostí a příležitostí, které by jim jinak pomohly využít vlastní potenciál. Netvrdím, že jedna a jedna není vždy rovno dvěma, ale že existuje více správných způsobů, jak k tomu dojít.

Tyhle myšlenky vyjádřily a silně souzněly s hlubším poznáním toho, z čeho se skládá kreativní přístup v porovnání s přístupem založeným na otázkách a odpovědích. Motorem kreativního přístupu je láska a touha přivést něco k životu a využít přirozenou inteligenci a tvořivost k tomu, aby se to stalo skutečností. Prostě musí jít o srdeční záležitost.

Jock pokračuje ve svém příběhu:

Jock – Děti zanechávají svou stopu a do místa vkládají vlastní práci. Proto jej považují za vlastní a nemají tendenci jej ničit. Ale učili jsme se těžce. První mini-chrám jsme postavili my dospělí a rozpadl se na kusy. Děti nás samy učí, jak pro ně vytvořit správnou situaci vedoucí k učení, pokud budeme naslouchat. My se učíme od dětí stejně jako ony od nás.

Bezprostřední okolí jako cesta vedoucí k novým světům

Lod' jsme dostali od paní, která bydlí o tři domy dále. Zavolala mi a zeptala se, zda bychom nechtěli lod'. Uvědomil jsem si, že ji nemůžeme používat k vyjížděním na moře, tak jsem se zeptal, zda si s ní můžeme dělat, co chceme, a ona řekla, že ano. Nebyl jsem si jistý, co s ní, ale abychom ji mohli využít v areálu, museli jsme ji přemístit. Skupina mladých lidí, kteří se zabývají ohňostroji, jeden večer přišla a přemístila ji. Dnes je to lod' vyprávějící příběh.

Mnoho lidí nám pomáhá mnoha různými způsoby a tak vznikají nové vazby. Paní z obchodu, kde jsem kupoval květiny, nám začala zdarma dávat zboží, které neprodala. Sprátelili jsme se a ona má svou zahradu, za kterou je pláž. A naše děti tam nyní chodí objevovat. Mnoho projektů či cest ke vzdělání se v dnešní době prostě „stane“ nebo přirozeně vyvstane z toho, co s tématem souvisí či vzbudí v dětech zájem, který prostě následujeme.

Spadl strom a způsobil škodu. Když jsme jej pořezali, větve jsem uschoval. Děti chtěly



Lod'



St George



Chrást smyslů

materiál využít k vybudování vlastního chrámu. Začalo to jednoduchou konstrukcí ze dvou provazů. Zbytek postavily samy, jen jsem jim materiál podával. Když se mne ptaly, zda mohou položit větev takto nebo takhle, jen jsem odpovídal, „Můžete to dát kamkoli chcete“. Na konci vznikl dlouhý tunel. Ten tam je proto, že se děti ptaly, co se stane, pokud někdo bude kouřit a chrám začne hořet. Tak vytvořili únikovou cestu před požárem – malý tunel.

V současné době pomáhají rády. V areálu probíhaly jiné stavební práce a po stavebnících tam zůstal domek. Zeptal jsem se, zda si jej mohu ponechat. Když jsme jej podrývali, hloubili jsme jámu a jedno dítě kopal tak zaníceně, že se samo zakopalo, museli jsme jej vykopat.

Jeden z příběhů, spojených s lodí se týká St. George. Tuto rampu pro kolečková křesla jsme pro děti vybudovali, aby viděly krajinu, ale stala se i zdrojem dramatu či příběhu spolupráce, který je propojen s příběhem do lodi.

Museli jsme hodně pracovat, abychom vybudovali přístup pro invalidní vozíky do celého areálu. Třikrát jsme měnili podklad pro invalidní vozíky, abychom jim umožnili plynulý pohyb. Při posledním řešení si člověk, který tuto práci prováděl, naučtoval pouze poloviční cenu. Cam, chlapec, který kdysi invalidní vozík sám používal, pomáhal při navrhování těchto cest. Když se zapojil do prvního projektu s Nigelovým týmem, tak nemluvil. Ten projekt byl zaměřený na dinosaury, kteří na ostrově byli a jsou i součástí místních mýtů a příběhů. Vyrobili jsme kostru dinosaura v originální velikosti a zahrabali jsme ji do země. Také jsme vymysleli příběh o tom, jak vlastně zemřel. Cam měl velký talent a pomáhal nám s nákresey. V současné době je učedníkem v Nigelově týmu.

Zeptala jsem se Nigela, zda by nám mohl říci více, s Camovým svolením nám vyprávěl tento příběh.

Když jsem Cama potkal poprvé, bylo mu asi čtrnáct. Jak mi sdělili zaměstnanci školy, byl „z vlastního rozhodnutí němý“, jinými slovy z nějakého důvodu se rozhodl vůbec nemluvit. Taky mi řekli, že před nedávnem ještě ani nechodil. Byl to zcela tichý chlapec na invalidním vozíku. Nyní vím, že Cam má problémy s duševním zdravím a je těžký dyslektik. Dodnes neumí číst ani psát, a tohle, v kombinaci s jeho depresí, vede k tomu, že vám někteří lidé řeknou, že je divný. Po tom, co s Camem šest let pracuji – první čtyři byl studentem a zbylé dva kolegou v práci – už vím, že Camova dyslexie a deprese nevyovídají nic o tom, kým je. On má smysl pro humor a je kreativní.

Těsně před tím, než odešel ze školy, se Cam začal snažit mluvit. A během jednoho z našich prvních zajímavých rozhovorů jsem se ho zeptal, zda by se mohl stát součástí Eccleston Georgie jako učeň. Tehdy koktal nejhůř, co jsem kdy slyšel, a v důsledku toho byly rozhovory s ním velice obtížné a zdoluhavé. Tým Eccleston George souhlasil, že Cama přijme jako učně. Tak začala jeho krátká cesta z institucionalizované bubliny školy pro děti se speciálními potřebami do „skutečného světa“.

První Camův projekt u nás zahrnoval spolupráci s dětmi ze základní školy. Projekt měl formu třítydenního výtvarného pobytu a Cam byl součástí našeho šestičlenného týmu. Pokud se mu zdál pobyt na běžné škole obtížný, nedal to na sobě znát. Viděli jsme, jak den za dnem nabývá na jistotě a jeho koktání se vytrácí. Když jsme o několik týdnů později zahájili náš druhý projekt na běžné střední škole, Camovo koktání zmizelo úplně a zbytek týmu EG nevěřícně sledoval, jak „učí“ studenty, kteří jsou jen o několik let mladší než on. Když týdny přeshly v měsíce, Camovy „handicapy“ se nadále vytrácely a během plánování našeho třetího vzdělávacího pobytu se cítil natolik sebevědomý, že sám našemu týmu předložil nápady k projektu. Jeho nápadů jsme se drželi a projekt byl nakonec velice úspěšný.

Po dvou letech Camova učební doba skončila a nyní můžu říct, že se stal stálým členem týmu Eccleston George a také nezávislým odborníkem na kreativní projekty. S Camem se samozřejmě událo mnohem více věcí, než jen ty, o kterých jsem tu vyprávěl. Za tu



Obří květináč

dobu, kterou s námi strávil, se s ním událo mnohé a on sám ovlivnil všechny členy týmu Eccleston George. Kdyby Cam vyprávěl svůj příběh sám, bylo by to samozřejmě mnohem zajímavější než to, co vám o něm mohu říct já. Nedávno jsem se s ním bavil o myšlence zdokumentovat tento příběh z jeho pohledu. Myslím, že jsme si nyní oba dobře vědomi neskutečného potenciálu, kterým jeho příběh může inspirovat jiné. A brzy s tím začneme!

Těsně před tím než Cam opustil školu St George, se tato zúčastnila celonárodní soutěže s návrhem na realizaci zajímavého exponátu s tématem narcisu na školním pozemku. Soutěž probíhala na školách v celém Spojeném království a první cenou bylo zahradnické zboží pro školu v hodnotě 1000,- £. Cam se tohoto projektu zúčastnil s opravdovým nadšením a navrhl nádhernou abstraktní plastiku, kterou bylo možné osázet cibulkami narcisů. Tým Eccleston George s ním spolupracoval na realizaci tohoto návrhu a škola soutěž vyhrála.

Rozdílná pravidla pro zapojení

Nikdo neví, co všechno ovlivňuje dlouhou cestu ke vzdělání. Při rozhovoru s Nigelem mne napadlo, že pokud se jedná o rozdílné profesní kultury vzdělávání, jsou důležitým činitelem „logické okruhy zapojení“ (LPP – *Legitimate Peripheral Participation* –

Lave & Wenger, 1991). Jedná se o to, že v praktickém či estetickém způsobu vzdělávání, které probíhá transparentním způsobem, je nevyslovená znalost otevřeně předložena a přístupná jakémukoli nově přichozímu. Toto dává jakékoli vzdělávací situaci kontext a vztahuje ji ke konkrétním zkušenostem či cílům. Vzdělávání je opravdu „vedeno a budováno prostřednictvím zkušenosti“ a ne implementací teoretických konceptů a znalostí. Propracované způsoby využití znalostí a tvořivých schopností přizpůsobené různým situacím jsou nedílnou součástí skutečných událostí a autentických situací. Vztahy mezi zkušenými a začátečníky jsou takové, že začátečník se může účastnit jako pozorovatel a tvořit na své úrovni zkušeností. A pak se postupně posouváte k odbornějším znalostem a úkolům, kdy se učíte tvorbou, která je součástí celku. Sociální aspekt je také v budování vztahu a důvěry mezi „mistrem a učněm“.

Nigel mi řekl, že si v mnoha projektech všimli, že různé děti přirozeně lnou k různým jednotlivcům v týmu a že osobní sympatie jsou také důležitým faktorem v procesu vzdělávání. Tato forma zaujaté a přítomné postupné účasti na celku je možná součástí profesionální kultury, která je v souladu s potřebami těchto dětí, které mají startovní podmínky nesnadné, ale ne nemožné. Mohou objevovat svým vlastním tempem v přátelském a nápomocném prostředí, které stimuluje a vytváří klidnou atmosféru. A navíc toto vzdělávací prostředí a kultura využívá imaginaci a konkrétní tvorbu v otevřené aréně skutečného života, která dává jeho účastníkům smysl.

Odpoledne jsme si s Nigelem dali čaj a navštívili jsme jeho „hochy“. Pokračujeme v rozhovoru o těžkosti popsat, co dělají pro to, aby se věci realizovaly, jako to dělají ve svých projektech. Jaké jsou složky této směsice kreativity a podnikavosti? Jak jsou namíchaný? Jmenuje mi příklady z jiných vzdělávacích projektů. Bavíme se také o styčných bodech či možných třecích plochách mezi školní kulturou a pracovními metodami, postoji, přístupy a zvyky, které používají v jejich praktické a esteticky formované profesionální a podnikatelské kultuře.

Někdy cítím, že v porovnání s učiteli na škole máme v rámci programu Creative Partnerships odlišné představy o tvorbě a tvoření. Musíme se učit jeden od druhého. Jock je prostředníkem. Ale sám mám zkušenost, že mnozí učitelé nepoužívají či možná „nerozumí“ tomuto interaktivnímu světu, který jsme stvořili. Ještě stále neobjevili tuto cestu ke vzdělání, didaktický prostor, který se jim otvírá díky tvoření praktickému a estetickému. A neví, jak je může zprostředkovat fyzické prostředí.

Co se týče podnikavosti, tak cítím, že se často vracejí spíše k základům než by využili to, co jsme k podnikání vytvořili. Ovšem stojí to čas a peníze a to je obtížné. Ale pokud budeme i nadále cestovat, zjistíme, jak se to vyvine.

Také jsem hodně přemýšlel o tom, co právě děláme. Nedávno jsme pracovali pro jednu školu. Byl to krátkodobější projekt, tematický týden pro celou školu. A aniž bychom o tom věděli, měli jsme se „postarat“ o problémové jedince na škole. Začali s námi stavět zdi z materiálu, který je tvořen papírem a blátem a moc nevydrží. Během dalších dní se naše skupina dětí rozrůstala, přidávali se k nám další a nakonec jsme vytvořili umělecké dílo, které ohromilo celou školu, a oni na sebe byli hrdí. Bylo na nich vidět, že si váží sami sebe. Když jsem tuto situaci zpětně pochopil, bylo mi jasné, že důležitým bodem bylo to,

že jsme s nimi zacházeli jako se sobě rovnými a neměli jsme vůči nim předsudky kvůli jejich špatnému chování. Myslím, že to cítili. Uvědomil jsem si, že to tak děláme vždycky, necháváme ty, kteří s námi spolupracují, aby se stali přirozenou součástí našeho týmu. Jen jim dáme nástroje a věříme, že si s nimi poradí. My jsme pro ně představovali tým lidí s odlišnými úlohami, který mění pravidla spolupráce – ty my máme odlišné. V rámci procesu tvorby si vytváříme jiný kontext spolupráce, kdy se oni mohou cítit nám rovnocenní. Vedeme je, avšak zahrnujeme je do práce přímo a věříme v jejich schopnosti. Bere-me je vážně a důvěřujeme jim. To jim dává možnost, aby se sami chovali jinak, protože neočekávají negativní reakci.

Dalším zajímavým aspektem je kontrast mezi tím, že vytváříme něco, co je velmi oceňováno a je to kvalitní, z něčeho, co hodnotné není. To může mít symbolický vliv, který přispěl k posunu v zaměření z vnějších na vnitřní hodnoty. Materiály jako je papír či bláto s přidáním představivosti a fyzické práce nemají směnnou hodnotu, kterou oni, jako mladí muži v rámci své subkultury obvykle používají k potvrzení své identity (během počátečních dní jsem viděl, jak si navzájem ukazují hodinky a různé značkové věci). Takže to, co vytvořili, přišlo z jiného zdroje, vyšlo to z nich samotných a z nás jako týmu.

Eccleston George o vzdělávacích pracovních metodách

Věříme, že náš způsob výuky dětí je ovlivněn jednou či dvěma změnami. Před nějakou dobou jsme se rozhodli, že se chceme stát součástí těchto změn a tak jsme po minulých pět let vyvíjeli způsoby, které napomohou ukázat pozitivní vliv, které má uskutečnění těchto změn.

Vzdělávání prostřednictvím spolupráce, divergentní myšlení a kreativní řešení problémů jsou součástí programu, který považujeme za velmi důležitý. V zavádění těchto myšlenek jsme byli úspěšní, jeden z našich projektů byl nedávno zařazen do studie nejlepších příkladů v rámci projektu Evropské komise Comenius. A mnoho našich dalších školních projektů bylo ve školách, kde se uskutečnily, velmi úspěšných. Také o nás byly pochvalné zmínky ve zprávách Ofsted a minimálně jedné škole jsme napomohli k zisku vynikajícího hodnocení.

Prostřednictvím naší práce chceme inspirovat mladé lidi, že mohou ve svém životě usilovat o cokoli. Chceme, aby si uvědomili, že učení může být zajímavé a zábavné. Že kreativní práce jim umožní myslet jasně a zůstat soustředění. Díky tomu, že jim projekty předkládáme takto, jsme přišli na to, že studenti všech úrovní, věku a schopností zjišťují, že prostřednictvím tvrdé práce mohou začít odhalovat svůj vlastní skrytý potenciál. Díky široké škále kreativních technik a dovedností je tým Eccleston George schopný spolupracovat se studenty a učiteli na novém způsobu předávání vzdělání.

Ekologická kreativní spolupráce

Na naší zahradě jsou i další druhy partnerství. Víte jaké? Je to třeba vstup pro jezevce. Dřív jsem po něm každý den zahrabával díru, kterou přes noc vyhrabal. Nakonec jsem se rozhodl vyřešit to „nastálo“. V současnosti „spolupracujeme“ i s králíky, hmyzem, ptáky

a různým kořením z říše rostlin. V naší středomořské zahrádce je speciální směsice, která vytváří vlastní komunitu.

Myslím, že v tomto výchovném prostředí se s dětmi zachází jako s jedinečným druhem. Jako s jedinci, kteří mezi sebou vytvářejí propojený ekosystém. Tento svět je silný i křehký, je mu třeba vyjít vstříc s otevřeným srdcem a velmi pozorně. Ke svému růstu potřebuje vzájemné působení. Nebo si to idealizují? Požádala jsem Darrena, aby mi vyprávěl o svém přístupu k dětem, zvláště o tom, jak si dovede poradit s jejich handicapy či chováním.

No, tresty nikdy nefungují, ani je nemůžete vést ke kázni v tradičním smyslu, to se jen obrací proti vám. Pokud má někdo velký problém s chováním, tak zůstávám nablízku a jen se snažím, aby věděl, že jsem s ním a má mou podporu. Pomocí různých návrhů se je snažím rozptýlit, tím usiluji o to, aby prolomili své vlastní návyky. Ale tohle místo poskytuje podporu samo o sobě. Je zde jednoduché nechat věci plynout, vzbudit zájem či konstruktivně pracovat.

Myslím, že tohle je přesně to, co bych chtěla, když je mi těžko, mám s někým spory, problémy s výkonem, či jsem emocionálně vystresovaná či zmatená. Když se zaseknu v procesu učení, v mezilidských vztazích či profesním úsilí. Chci, aby mi někdo naslouchal, aby mi někdo upřímně a jemně podal ruku, abych znovu „nabyla rozumu“ a našla v sobě místo, kde jsem schopná „seberegenerace“. Pak přestanu bojovat se sebou samou.....

Jsem schopná sebereflexe. V tomto prostoru je propojeno a přítomno mnohé. Není to jenom zahrada, umění, stavba či venkovní třída, není to ani didaktické hřiště či zhmotněné představy. Je to víceprostorový příběh, který je živoucí a naplněný něčím skutečným, něčím, co je opravdu důležité. A pokládám si otázku, jakou roli hrají v kreativní a podnikavé výuce 21. století věci, na kterých „opravdu záleží“. Jak důležitá je hluboká podstata smyslu věcí, o které jsme sotva schopni hovořit, či ještě méně ji vyslovit či ji poměřit. Je tu ještě jeden příběh, který mne chytl za srdce. Týká se Jocka a má opravdu existenciální rozměr.

Na konferenci v Miláně nám Jock řekl, že to je poprvé, kdy vypráví příběh před tolika lidmi. A přesto jsme všichni byli hluboce pohnuti, když nám vyprávěl. Okamžitě jsme pochopili, jak se v jeho přítomnosti mohou děti měnit, růst a učit se. Také bylo zřejmé, že to není jen jeho profesí asistenta učitele, ale jeho osobností. I když bylo jasné, jak je mu užitečná v jeho povolání. Také otevřeně přiznal jinou osobní zkušenost, která jej přivedla na jeho místo v St George. V jisté části svého života trpěl velice vážnou chorobou. Slíbil si, že pokud se uzdraví, tak změní povolání a věnuje zbytek svého života něčemu, co je pro něj opravdu důležité. A tím pro něj byla práce ve prospěch těchto dětí. Myslím, že to bylo podstatné pro příběh tvořivosti na této škole.

Něco málo o škole St George

Ředitelka Sue Holman hovoří o úspěchu projektu Making Sense (Má to smysl), který vedl k projektu Dragon. Přidává k tomu ekologický aspekt.

Program Creative Partnerships ve škole St George od svého začátku v roce 2004 opravdu něco dokázal. Výsledkem je etika, která bude pokračovat i v budoucnu. Do projektu byla zapojena opravdu celá škola a jistým způsobem byly získané dovednosti stejně důležité jako zrealizovaná díla a sochy. Díky tomuto projektu jsou naše prostory a budovy mnohem zajímavější a interaktivní. Studenti si neustále připomínají své úspěchy a měli možnost spolupracovat v rámci skupin s různorodým spektrem věku a dovedností. To v nich rozvinulo větší empatii vůči ostatním, také zaměstnanci jsou nadšeni zaváděním kreativity do vlastní výuky.

Projekt vytvořil opravdový pocit společenství. Nejen mezi hostujícími umělci a lidmi mimo školu, ale hlavně uvnitř školy. Každý student něčím přispěl, ať už ve fázi plánování či při praktické realizaci nebo smyslových aktivitách. Tento projekt poskytl studentům pocit smysluplnosti uplatnění jejich schopností. Dal jim možnost užít si ovoce vlastní práce a rozvinul jejich smysl pro empatii vůči potřebám ostatních.

Studenti i zaměstnanci si hlavně užili spolupráci s Eccleston George, kteří se stali opravdovou součástí „školní rodiny“. Byli studentům prospěšní v tolika směrech. Podpořili je a pomáhali jim při vytváření uměleckých děl. A přiměli je věřit, že možné je cokoli, pokud



řeší problém a budou tvrdě pracovat. Také se studenty spolupracovali na nahrávání a distribuci písně Making Sense Song, díky které vybrali peníze na materiál pro pokračování projektů. Jejich respekt a podpora byly pro studenty skvělým vzorem, který je vidíme napodobovat v každodenním životě školy.

Jeden z prvních projektů je nyní základním kamenem pro výuku, kterou vytváří další návštěvníci. Tato kostra imitující opravdového dinosaura je výsledkem mnohaměsíční práce – od bádání o historických upomínkách na dinosaury na ostrově, přes vytváření animovaných filmů s touto tematikou, až po vlastní výuku vytváření repliky kostry. Dnes mohou děti přijít a „vykopat“ si zakrytou kostru a nalézt si vlastní cestu k „Oživení draka.“ A jejich průvodci jsou studenti St George.

To, že došlo k ukončení programu Creative Partnerships, nás velmi zasáhne. My, kteří jsme pro to opravdu zapálení, uděláme vše, abychom pokračovali v práci v rámci vzdělávacího systému, ale víme, že s tím nemůžeme souhlasit. Eccleston George podpoří školy všemožným způsobem tak, aby v rámci osnov pracovaly podnikavě a kreativně. Máme v tomto směru několik nápadů a v současné době získáváme kontakty na lidi a organizace se stejnými názory. Ovšem jednoduché to určitě nebude.

Předkládáme několik faktických údajů a čísel týkajících se programu Creative Partnership. Těmto nevěnují pozornost lidé, kteří se podílí na politice vzdělávání.⁶ I pokud jste naprosto skeptičtí vůči tvořivým osnovám, copak proti tomuto můžete něco namítnout?

Více informací o St George:
www.stgeorgesdragon.com
Tým Eccleston George:
www.ecclestongeorge.co.uk
Creative Partnership:
www.creativitycultureeducation.org,
www.capeuk.org,
www.themightycreatives.com,
www.curiousminds.org.uk

6 Očekává se, že program Creative Partnerships přinese ekonomice Spojeného království zisk bezmála 4 miliard liber, což se rovná 15,30 £ ekonomického zisku z každé 1 £ investované do programu – Price Waterhouse Cooper.

Program Creative Partnerships v rámci místních projektů pracoval s více než jedním milionem mladých lidí a zúčastnilo se jej přes 90 tisíc učitelů. Výsledky studie: Mladí lidé, kteří se podíleli na aktivitách programu Creative Partnerships v průměru získali o 2,5 stupňů lepší známky v GCSE (NFER).

Prokázalo se, že program Creative Partnerships souvisel s významným snížením celkových hodnot absence na základních školách (NFER).

Zhruba 70 % financí z programu jde přímo školitelům a více než polovina těch, kteří pracovali pro program Creative Partnerships, získala další práci a v důsledku toho zaměstnali další odborníky. Tudiž měl program pozitivní vliv na ekonomiku (Burns Owen Partnership).



**ŠKOLA SV. MARKA
(THE SCHOOL OF ST MARK'S)**

– „*Na výchovu dítěte je potřeba celá vesnice*“

Vize

„Na výchovu dítěte je potřeba celá vesnice.“ To je jedna z prvních vět, které slyším od Anne Steele-Arnettové, když vysvětluje svou vizi pro Školu sv. Marka jako vzdělávací instituci a pro sebe jako pro její ředitelku. V srdci pociťuji hluboký pocit důvěry, nadšení i údivu. V tom citátu je moudrá síla a slib jak pro každé dítě, tak pro kolektiv dospělých, kteří jsou společně zodpovědní za výchovu a vzdělávání dětí v tomto zmateném a nepřehledném světě. Vyrůst, učit a učit se v kontextu inspirovaném touto metaforou by mohlo být pragmatickým klíčem k vlastní kulturní a vzdělávací orientaci. Působí to na mě o to víc, protože si uvědomuji, že to myslí velice vážně. Nejde jen o nějaká efektivní slova, která často používá, ale o vyjádření živé vize. Pro ni je tato vize jako vytesaná do kamene. Chce, aby každé dítě dosáhlo svého maximálního potenciálu a aby každé dítě bylo součástí rodiny, kterou podporuje škola i sousedská komunita. Je zde patrné jasné odhodlání a ambice, aby každé dítě uspělo.

Uvědomuji si, že není dobré někoho vynášet na piedestal a idealizovat si ho, stejně tak jako není dobré je zraňovat hanlivými nebo kritickými poznámkami. Ale v tomto případě zariskuji a upřímně přiznám, že slyším, jak říká: „Mám sen.“ Cítím skryté možnosti toho snu, když o něm mluví. Cítím i spojení s realitou toho snu. Jeho obsah a forma se proměňují v souvislosti s tím, co se na škole právě děje. Po návštěvě školy již rozumím všem překážkám a obtížím při dosahování této vize, neboť školní podmínky se neustále proměňují. Během mé návštěvy ve Škole sv. Marka a také při rozhovorech s učiteli, žáky, pracovníky školy i při různých zamyšleních a sdělování si všeho, co bylo za ta léta napsáno, se mi najednou zdá jasné, že být součástí „vesnice“ by mohl být způsob, jak dosáhnout tvořivosti a podnikavosti tím, že je každý žák součástí tohoto živého kontextu.

Vzdělávání jako růst, vzdělávání jako strom

Tento živý kontext se projevuje v různorodém prostředí, aktivitách a procesech vzdělávání, se všemi svými vztahy, rozměry a vědomou hloubkou. Školní motto „Spolu něco změňme“ podporuje stále narůstající síť lidí z různých profesí, umělců i prostých lidí, kteří se chtějí zapojit do rozvoje kreativity. Jedním z aspektů bylo zviditelnit čtení jako středobod vzdělávání skrz projekt „Síla ve čtení“. Tím jak se různé projekty v průběhu čtyř let vyvíjely, tak se spojila klíčová vlákna aktivit do metafory, kterou představuje strom. Anne mi vše přibližuje: „Síla této metafory je ve vizuálním efektu a struktuře, do které se zapojují všichni pracovníci a spolupracující spolu s našimi dětmi. Objevují hluboké kořeny našich vzdělávacích hodnot, silný kmen vzdělávacího procesu a tvořivé proměny obsahu našich osnov, které reprezentují větve stromu. Ovoce stromu jasně představuje stále se vyvíjející dětské schopnosti a jejich konkrétní využití v tvořivých projektech. Vidíme zde vývoj v jejich schopnostech a dovednostech jako např. odolnost a zodpovědnost.“ Vysvětlují si to tak, že přes inter- a intra- personální hloubku účasti rostou tyto schopnosti do rozpoznatelného porozumění, které se zde stává součástí vědomé strategie „rozvíjení schopnosti učit se“, která je přenositelná a aplikovatelná v různých dalších situacích v životě člověka.

Element ohnivého ducha – síla sdílet

Knih *Jak zapálit ohnivého ducha – úvod do podnikavosti ve vzdělávání* (Peterson & Westlund, 2007) patří ve Švédsku k nejvíce používaným a prakticky inspirativním knihám o tom, jak zavést tvořivé vzdělávání a jak s ním pracovat ve školách. ‚Ohnivý duch či duše‘ je švédský výraz označující lidi, kteří jsou zdrojem energie a motivace pro ostatní v oblasti sociální, praktické, politické či jiné, což sami manifestují vlastní angažovaností, skutky a postoji. Dělalí to, co si myslí, že je správné, místo toho, aby o tom jen mluvili. Zahnuje to „dodávání energie“, přemýšlení jiným směrem či způsobem tak, aby se věci uskutečnily. Už když jsem poprvé slyšela Anne mluvit a čím více poznávám ji i její příběh o tom, jak se Škola sv. Marka proměňuje, tím víc jsem přesvědčená, že ona zde plní roli „ohnivého ducha“ jako soukromá osoba i jako ředitelka školy. Zjišťuji také, že má jasnou strategii pro částečné přenesení odpovědnosti vycházející z její pozice na druhé. Chce si být jistá, že kdyby odešla, tak by všichni byli schopni chopit se povinností a „udržovat oheň“ – vést, inspirovat a řídit, aby se změna dětí nikterak nedotkla. Zdá se být ve svém žvilvu, abych použila asociaci s knihou Kena Robinsona (2010) – *Živel – jak nalezení vášně všechno mění*. Spolu se svými kolegy vytváří ve škole prostředí, ve kterém žáci i učitelé mohou zjistit jak také být ve svém žvilvu, jak růst v celoživotní cestě za poznáním a jak se může změnit prostředí školy, abychom dosáhli tohoto cíle. Je to dynamická cesta pro nás pro všechny.

Zvládání napětí a složitostí

Anglikánskou Školu sv. Marka můžeme přirovnat k naší základní škole. Nachází se ve městě Southampton na jižním pobřeží Anglie. Za poslední rok a půl se změnila ze školy s pouze staršími žáky ve věku 7–11 let na školu s žáky i mladšími, tedy žáky od čtyř

let věku. Tím se zvýšil počet žáků ze 300 na 450 a bylo nutné provést zásadní změny. Ve škole se učí žáci se 46 různými jazyky a kulturami, proto bylo prioritou vyjádřit postoj školy k hodnotě vzdělávání, který by byl srozumitelný pro všechny. Použili proto i silných vizuálních prvků, které by na první pohled ozřejmily důvody jejich snahy, to, jak je vzdělávání rozděleno a nakolik dosahují svých cílů, neboť ve škole dochází po celý rok k nadprůměrnému pohybu žáků (děti odcházejí a přicházejí, přičemž některé předtím žádnou školu nenavštěvovaly). Metafora Kouzelného stromu spisovatelky Enid Blytonové je v této situaci důležitým symbolem.

Prostředí a sociální klima

Na stěně při vstupu do školy vidím velkými písmeny napsané motto: ‚NA VÝCHOVU DÍTĚTE JE POTŘEBA CELÁ VESNICE.‘ Anne mě zavedla do ‚snídaňového klubu.‘ Nad cereáliemi s mlékem si tady můžeme popovídat s jedním z mladých ‚členů vesnice‘, kteří si přivstali. Vládne zde uvolněná atmosféra a vidím, že je vůbec nepřekvapuje, že sem zavítala ředitelka školy. Spíš se zdá, že jejich rozhovor navazuje na témata, o kterých již spolu dříve mluvili. Škola nabízí i několik odpoledních kroužků se zaměřením sportovním, matematickým a vědním, hudebním, výtvarným atp. Škola je toho názoru, že tyto kreativní kroužky by měly být dostupné od osmé hodiny ráno až do šesti hodin večer. Žáci se přitom mohou zapsat na kroužky, které jsou zdarma, částečně dotované či za plný poplatek, a to po celý školní rok a přibývají i aktivity prázdninové.

Když ráno zavítáte do hlavní budovy školy, budete vnímat otevřenou a uvolněnou atmosféru. V hlavní hale je slyšet hudbu, je vidět učitele s šálky kávy i uklízečky. Hlavní viktoriánská budova školy je umístěna mezi různorodými budovami ze čtyřicátých až sedmdesátých let minulého století. Viktoriánská třída má vysoké stropy a klasický tvar čtverce, což nabízí učitelům flexibilitu v jejím využití: třída se může proměnit ve viktoriánský uhelný důl, pokud zapojíme představivost a trochu přestavíme nábytek. Otevřené prostory jsou využity jako malá pracovní studia, např. muzeum, pirátský ostrov nebo pro různorodou práci ve skupinách. Stěny jsou ozdobeny uměleckými kousky vyrobenými s použitím různých technik, které často vybírají děti samotné. Dílka se dotýkají mnoha rozličných témat – je to živoucí výstava znalosti, tvořivosti, nasazení a příležitosti ke vzdělávání.

Po prohlídce školy jsem se setkala s Peterem na ‚úřadu starosty‘ – v ředitelně. Krátce se tady zastavil i elektrikář, aby něco opravil. Během své návštěvy školy uvidím v této místnosti živé scény s různorodým obsahem, podněty a ‚herci‘. Peter je jeden z mnoha učitelů, kteří s ředitelkou probírají nápady a návrhy pro další rozvoj školy. Dnes se soustřeďuje na svou roli poradce pro Učení a vzdělávání ve škole. V této úloze probírá operativní, ale i strategický rozvoj třídního učitele tak, aby zajistil maximální potenciál žáků pro studium. Mluvím s ním o tom, jak jejich cesta začala:



Mytologické umění na zdech

Kouzelný strom

Odpočinek u Titaniku ve správném měřítku

Postupné vytváření prostředí pro vzdělávání v kontextu

Začalo to tím, že jsme navštívili jiné školy a zjišťovali jsme, jak vyučují podle osnov tvořivým a nápaditým způsobem. Chtěli jsme prozkoumat soubor schopností, které jsou pro vzdělávání potřeba. Chtěli jsme porozumět základním stavebním prvkům vzdělávání. Znali jsme klíčové dovednosti pro vzdělávání uvedené ve státních osnovách, ale chtěli jsme se dozvědět, jak vzdělávání podporují na jiných školách, zvláště schopnost přemýšlet o věcech, a jak organizují učební program pro žáky ve věku 4 až 11 let.

Od začátku jsme věděli, že nechceme začínat úplně od nuly nebo přestat využívat praxi ověřené postupy, ale chtěli jsme začít pracovat od naší startovní čáry, ať už hovoříme o škole, individuálních dětech či týmech. Na začátku stálo hodnocení samotných dětí, které řekly, že by chtěly věnovat víc času věcem, které je opravdu zajímají, chtěly by spolupracovat s různě starými dětmi, chtěly by být úspěšné, ambiciózní a chtěly i riskovat. Chtěly zkoušet nové věci, což nás jako koncept nadchlo. Učitelský sbor si uvědomoval, že ne vždy se na žáky pohlíželo jako na individuální bytosti, a to by se mělo změnit, aby

cesta za vzděláním byla pro děti přínosná a zároveň naplňovala požadavky osnov a požadovanou úroveň vzdělání...

Začali jsme uvažovat o věcech z různého úhlu pohledu a o způsobech, jak by mohly být jednotlivé předměty propojeny. U koncepce v prvních ročnících se zdálo, že by mohla sloužit jako základna pro další rozvoj, kdy by se předměty propojily v šesti základních oblastech. Zkoušeli jsme různé možnosti propojení, aniž by bylo narušeno celé základní schéma. Jedním z důležitých cílů bylo, abychom dosáhli vzdělávání v kontextu, aby se proces vzdělávání stal hlubším a ne povrchnějším. Chtěli jsme, aby bylo vzdělávání opravdové a hluboké a brali jsme v úvahu i práci Davida Hargreavese, abychom dále rozvíjeli pojmy jako opravdové vzdělávání, hluboká zkušenost, opravdová podpora a důmyslné vedení, které by daly našemu rozvoji operační i strategickou strukturu.

Proces vzdělávání a jeho prohlubování a uvědomování si

Jedna ze základních struktur, která nás inspirovala, byla „Síla ve čtení“. Vzali jsme si na pomoc knihu běžně dostupnou v knihkupectví, která se týkala daného tématu a odpovídala věku žáků. Vyvinuli jsme cestu ke vzdělání, která zahrnovala různé předměty a různé soubory schopností a dovedností, které byly známy jako ‚rozvíjení schopnosti učit se‘.

Princip „Rozvíjení schopnosti učit se“ od Guye Claxtona (2007, 2010), který zahrnuje vědomé způsoby, jak používat otázky, úvahy, zpětnou vazbu, spolupráci, tvořivost a mnoho dalších přístupů ke vzdělávání, se stal důležitým nástrojem a měřítkem. Je to něco, co jsme dodali a zakomponovali do vzdělávání tak, aby si žáci byli vědomi toho, jak se mají ‚učit učit se‘. Obsahuje meta-kognitivní zaměření, aby se mohli stát vlastníkem svého procesu vzdělávání. Také se snažíme o to, aby si žáci uvědomili, že je pro nás důležitý jejich názor. Měli by si také vypěstovat schopnosti posoudit své vlastní vzdělávání a posoudit i schopnosti a znalosti, které jsou potřeba pro jejich další kroky, ať už v osobním či akademickém životě. Doufáme, že jim tím dáváme více odpovědnosti a vlastnictví svého procesu vzdělávání.

Náš Kouzelný strom byl symbolem. Vyrostly mu silné kořeny, kmen se stal nástrojem, jak zobrazit schopnost se učit, a listy a větve reprezentují schopnosti a znalost tématu, z čehož vzejdou různorodé aktivity jako ovoce našeho stromu. Děti jsou přítom stále schopnější prokázat, jak mohou použít svou zodpovědnost, odolnost, vynalézavost a reflektivitu a také nám mohly ve větší míře ukázat, jak využívají spolupráci v situacích, které jim byly známé, ale i v situacích nových.

Koncept „rozvíjení schopnosti se učit“

Když si pročítám různé zdroje o konceptu „rozvíjení schopnosti se učit“ (Claxton 2010, 2007) a také oficiální materiály školy, kde se tento koncept aplikuje, tak si uvědomuji, že asi nebudu schopná vše do detailů popsat. Ale budu se snažit zachytit alespoň jeho podstatu tak, aby bylo možné identifikovat jeho vliv v popsané praktické zkušenosti. Koncept je velmi důležitou součástí strategických a jasně viditelných nástrojů, které využívají jak žáci, tak pracovníci školy. Kultivuje schopnosti, které prohlubují proces

vzdělávání, a pomáhá uchopit jej jako celek strukturovaným, organizovaným a komunikativním způsobem.

Koncept, strategie a srdce metody vycházejí z pěti prvků: odolnost, vynalézavost, reflektivita, vzájemnost a odpovědnost. Jsou uvedeny v pohyb přístupu a postoji učitelů, žáků a dalších pracovníků školy a jsou aplikovány ve všech rozměrech příležitostí k vzdělávání. Cílí na podporu kreativního a podnikavého prostředí ke vzdělávání, které jej činí uvědomělou a pragmaticky hmatatelnou snahou, která následuje strategii. Přístup je také používán k vytvoření jasných nástrojů k monitorování učebního procesu u sebe i u skupiny, k sebehodnocení a k vytvoření kritérií k hodnocení.

Odolnost

Koncept odolnosti může někomu připadat zvláštní, pokud se s ním ještě nesetkal v kontextu vzdělávání. Je již mnoho let používán ve výzkumu udržitelného vývoje. Nejdříve byl užíván v ekologických systémech a strategiích pozorovatelných v přírodě, ale byl přenesen i na porozumění udržitelným dlouhým cyklům obnovy v socio-kulturních, socio-ekologických a socio-ekonomických vztazích a prostředích. Některé jeho rozměry byly představeny v *Úvodu do vztahu adoptované teorie Panarchie a udržitelného vývoje* (Holling, 2000, 2001).

Jeden z přístupů v tomto konceptu je, že je to schopnost „systému/kultury/prostředí či objektu s mnoha navzájem propojenými vztahy potýkat se s poruchami a zároveň udržet kapacitu pro vývoj“ (Walker et al, 2004). Jde o emoční zapojení, které je spojeno se strategiemi k vytvoření a udržení příležitostí. To se jim může vyrovnat a postavit díky jakési živé otevřenosti, mnohosti a různorodosti, a může proto využívat či mít snahu využívat těchto příležitostí pečlivou a tvořivou změnou. Stejně jako „svaly šťastné náhody“ (uvedeno v příkladu Söderhamnu). To vytváří pružnou a zároveň silnou základnu a schopnost vyvážení a je zároveň otevřené změně. Převedeno do kontextu vzdělávání se toto bude vztahovat k přemýšlení i jednání ve vztahu k vnitřnímu i vnějšímu kontextu. Tato „mnohohlavá, pružná mysl připravená ke vzdělávání“ u osoby, skupiny, „vesnice“, školy, města či společnosti bude potom stále připravena využít a přijmout změny a nejistoty jako činitel a příležitost pro tvarování růstu, rozšířeného porozumění a manifestaci své vize. Využívá změn, výzev a těžkostí, nevnímá je jako překážku. Snadno se to řekne, ale...

Jeden ze způsobů, jak se toto konkrétně dotýká studentů, je učení se schopnosti zachování soustředění i přes různé vnitřní či vnější rušivé podněty, jinými slovy jak „zvládat rozptylování“. Toto je využito v kritériích sebehodnocení, která studenti využívají a na která se sami sebe denně ptají. Další aspekt je, jak budují svou vytrvalost, když musí někdy snášet nejistotu a zklamání. Jedním z bodů, který mění nazírání na věc a který vědomě používáme, je vnímání „uviznutí“ jako „zajímavého místa“ a jeho užití jako výchozího bodu dalšího objevování a ne jako překážky pro žáka či proces vzdělávání. Podporujeme studenty v tom, aby věnovali pozornost danému bodu a nedovolili jakékoliv rozptylování. Zahrnujeme sem i riskování, protože zvyšujeme schopnost žáků zkoušet nové věci, které dříve při jejich cestě studiem nevyzkoušeli.

Dalším bodem zájmu je schopnost být vnímavý a pozorný. Žáci se učí vnímat způsoby, které vedou k vynoření dříve skrytých spojení. Hromadí to schopnosti absorbovat a zůstat soustředěn na dlouhodobé cíle a využívat příležitosti kreativním způsobem (kde je opět souvislost s kompetencí šťastné náhody.) Srdce odolnosti je zde také spojeno s „emoční angažovaností – být připraven, ochoten a schopen napojit se na proces vzdělávání“ – jinými slovy, být sebevědomý a cítit se tak bezpečně, abych mohl i riskovat.



Vynalézavost

Koncept vynalézavosti je kognitivní. Kultivuje schopnost „být připravený, ochotný a schopný učit se různými způsoby“.

Centrem jsou otevřené otázky a procesy, kde je naprosto v pořádku „nevědět“ a nepřijímat věci bez zamyšlení se nad nimi, ale je naopak dobré dostat se pod povrch věcí. Učíme se tím spojovat věci do všeobecného porozumění pomocí her s představami a argumentací, analýzou a zkoušením různých scénářů. Důležitým faktorem je vyhledávání a využívání materiálů, zdrojů a podpory, která nám pomůže ve vzdělávání. To se zřetelně projevuje ve spojení s odolností, když

„musíme zorganizovat, co dál“, když se „zasekneme u problému“. Mohu se zeptat kamaráda, znovu si pozorně přečíst otázku, použít nějakou příručku, sdílet problém s kolektivem, použít různé zdroje atd., atp.

Reflektivita

Reflektivita je shrnuta jako „odpovědnost za to být připravený, ochotný a schopný chovat se strategicky v procesu vzdělávání“ Claxton (2007). Zahrnuje schopnost plánovat tým, že získáme strategický přehled o vzdělávání, známe parametry a využijeme zdrojů. Bere v úvahu i to, jak odhadneme čas, vytvoříme plán cesty a jak předvídáme překážky na

ní. Jde o formativní proces, kdy jedinec monitoruje, jak věci postupují tím, že hodnotí pokrok a případně provádí změny. Toto studenti postupně začínají začleňovat do svých vlastních praktik a samozřejmě také dostávají zpětnou vazbu od učitele. Učitelé využívají této schopnosti při zlepšování a strukturování zaběhnutých schémat hodin a učebních procesů, tak aby naplnily požadavky osnov s pomocí různých scénářů. To zahrnuje vytváření situačních, improvizovaných nebo plánovaných úseků či „zón bezprostřednosti“. Ale studenti se také učí, jak své vzdělávání rozšiřovat a generalizovat a jak ho pěstovat tím, že ho budou využívat v jiných situacích. Velmi se zaměřujeme na to, jak vytvořit společný jazyk, kterým bychom vyjadřovali, kdy a jak se vzdělávání děje a jak vše funguje. Cílem je vytvořit „přesné vědomí sebe sama jako vzdělávajícího se člověka“.

Vzájemnost

Tento prvek se vztahuje k „vzájemnému zapojení“ – být ochotný, připraven a schopen se učit sám nebo s ostatními. Vzájemná závislost se nacvičuje vyvažováním interaktivního a individuálního vzdělávání, při kterém může jedinec zachovat nezávislé hodnocení. Při spolupráci s ostatními jedinec zjišťuje, jak pracovat jako součást týmu při předávání informací a používání komunikačních schopností. Základem všeho je poslouchat s empatií, aby žák porozuměl a byl schopný plně přesunout pozornost a cítit se do jiné osoby. Schopnost stát se kreativním svým vlastním originálním způsobem je nadstavována schopností nechat se inspirovat a napodobovat ostatní jako vzor. Podporuje to dětskou schopnost absorbovat a napodobovat použitím všech smyslů, aby byly zahrnuty různé vzorce a sklony k určitému chování. Volná interpretace by mohla znít, že skrytá znalost spolu s explicitními mentálními strategiemi jsou absorbovány mezihrou aktivit zaměřených na zkušebnost a na teoretické vědomosti. Toto se vztahuje k plodnému vztahu mezi intuitivním a racionálním (viz odkaz na Einsteina v úvodu). Peter pokračuje dál.

Jemné doladování a sladění dynamického a relačního celku

Naučili jsme se, jak v každém pololetí jemně doladit cíle vzdělávání u každého z témat Síly ve čtení a samozřejmě probrat vše, co jsme plánovali. Zkoumali jsme jednotlivá témata, kompetence pro vzdělávání a zahrnuli jsme je do klíčových stádií, aby je děti měly možnost zažít v různých situacích, aby se jejich vzdělávání stalo „konkrétním“ a použitelným. V tomto procesu mělo každé dítě příležitost identifikovat oblast svého zájmu v daném tématu. Děti měly být schopné diskutovat o problémech objevených v knihách, skrz postavy, situace a kontext, ve kterém byla ta daná kniha napsána. Naše děti pocházejí z celého světa, a tak využívají svých různorodých zkušeností a sdílejí je se svou třídou.

Řekl bych, že to je hlavní hnací motor tohoto procesu: různorodost dětí a vhodný výběr knih na současném trhu. Když se toto spojí s požadavky státních vzdělávacích osnov z roku 2000, tak naši učitelé mohou kreativně kombinovat všechny prvky v praktických a tvořivých aktivitách, do kterých se děti plně ponoří a které zaujmou i jejich rodiče. Zdroje pro jednotlivé aktivity a zážitky nacházíme v samotných knihách. Děti se do detailu

učí poznávat jednotlivé postavy. Situace, do kterých se postavy dostávají, jsou tématem v diskuzích a z toho vyplývajících aktivitách. Děti vnímají osnovy jako „živé“ a zajímavé, které mohou nějak pozměnit jejich svět. Dobrým příkladem byla kniha Elizabeth Bairdové Ztracení jezdci o jezdci na velbloudech. Děti přečetly knihu a na mnoha úrovních diskutovaly o tom, jak vše vnímaly a mluvily o to, jak by ony samy mohly změnit věci.

V současnosti můžeme tato témata objevit mnoha různými způsoby. Nejen z knih, ale také z filmů a DVD. Můžeme porovnávat a hledat rozdíly v různých úhlech pohledu v různých médiích a diskutovat o přesvědčivosti dané verze. Každé téma většinou zabere šest až osm týdnů.

Individuální a společné cesty vzdělávání pro žáky a učitele v průběhu času

Učitelé a jednotlivé třídy v ročníku se vždy nacházejí v různých stádiích vzdělávání. To vyžaduje toleranci a realistický prostor pro pokusy, určité riskování a objevování zmíněných pěti oblastí, které u dětí chceme rozvinout. Pro některé učitele je toto nejméně příjemný faktor projektu. Je také potřeba vytvořit atmosféru otevřenosti, prostor pro výměnu zkušeností a pro příležitosti nechat se inspirovat a překvapit ostatními, když se i oni snaží poznat sami sebe a své „skryté“ schopnosti, které se zatím neprojeví. Toto objevování se v mnoha věcech podobá zkušenosti samotných dětí.

Pracujeme v týmech a každý tým je základnou pro diskuzi a profesionální podporu. Je zde však i možnost diskutovat o cestě vpřed, odsouhlasit ji v rámci týmu a vyzkoušet něco zcela nového. Toto je důležité a v průběhu procesu je pozitivně hodnoceno.

Tým i spolupráce celého sboru jako jednoho týmu je ovlivňována různými organizačními kroky. Absolvujeme několik podrobných schůzí, aby byly předány klíčové informace. Konají se i neformální setkání, při kterých využíváme nově objevených schopností a zájmů, které se týkají nových projektů a nápadů. Všichni mají přístup k projektům Síly ve čtení a mohou navrhnout aktivity, které budou rozvíjet jednu ze šesti oblastí vzdělávání. Centrální koordinátoři musí zajistit, že jsou naplněny požadavky osnov, i když není předepsáno, jak je toho v rámci týmů a jejich témat třeba dosáhnout. Toto může zůstat v pravomoci týmu.

Aktivně jsme získávali sponzory a rozšiřovali možnosti, jak dál rozvíjet naši kreativitu. Měli jsme štěstí v tom, že jsme tři roky pracovali s programem Creative Partnerships. Naše spolupráce bude pokračovat i nadále, i když sponzorství již skončilo. Tato filozofie je v centru toho, co děláme a bude i nadále, dokud z ní budou získávat užitek a maximální příležitosti ke vzdělávání naše děti. Náš sbor se toho hodně naučil o multimediálních přístupech i o práci v týmu, na kterou není učitel velmi přivyklý. Příležitosti být tvořivý rozšířily schopnosti učitelů, zvýšila se angažovanost rodičů a děti získaly samosprávu nad svými vlastními cestami ke vzdělání. Jsou aktivní a zvědavé. Každé má větší prostor se rozhodnout na základě získaných zkušeností, užít si legrace a zároveň ovlivnit dění ve škole.

Ve vzdělávání se vždy najdou překážky – pro děti i pro učitele. V centru našeho snažení a jednou z největších výzev v dosažení pokroku v tvořivosti a podnikavosti musí být jejich odstranění. Občas se najde někdo, kdo chce vést projekt nebo naplnit nějakou myšlenku či koncept, protože je to takhle jisté' nebo ,protože jsme to tak už jednou dělali.' A i když je dotyčný ochotný se toho vzdát, tak někdy ani neví jak, aniž by úplně ustoupil od své odpovědnosti nebo ,moci.' Jde o postupný proces změn, kdy se učíme přehodnocovat naše myšlení a přijímat jiné způsoby vykonávání věcí, tak aby byly co nejužitečnější pro naše děti.

V základní Škole Sv. Marka mám na starosti problematiku čtení, učím v páté třídě a jsem ve vedení učitelského sboru. Posledních šest let bylo velkou výzvou, ale zejména určitým obdobím riskování, které ale přineslo dětem i učitelům mnoho radosti. Vše je na cestě k lepšímu. Naše školní komunita je různorodá a jedinečná. Úzce spolu spolupracujeme a velice tak zvyšujeme úroveň výuky. Naše vize je středobodem naší školy – chceme kvalitně naplňovat osnovy – umět se postarat o sebe i jiné i o prostředí, ve kterém pracujeme.

Rajani Arora v deníku St Mark's Daily Echo, str. 2

Dojmy z návštěvy aktivit

Nikdo si nemůže utvořit přesný obrázek o vzdělávání, když navštíví některé třídy jen na jeden den. Nemám ponětí o různých vzájemných vztazích nebo o pozadí za určitým pedagogickým rozhodnutím, které bylo učiněno při mém pozorování, o jednodlotnosti nebo přizpůsobení stylu učení, který je použit v tom daném okamžiku. Ale když tak pozoruji hodiny se třemi různými učiteli a účastním se se všemi studenty setkání v hlavní hale, přesně se naplňují výše uvedené praktiky. Pozoruji stopy přísného učení, ale se zapojením srdce, i kreativně organizovanou, strukturovanou a uvolněnou vzájemnou mezihru mezi studenty a učiteli.

Práce s různými tématy

Anne mi povídá o tom, jak přicházejí na různá témata:

Ve Škole sv. Marka lze vidět stopy kreativity v celém procesu vzdělávání. Od širokouhlých obrazů, které visí ve školní hale, po chodby, kde je zobrazen velikonoční příběh. Všude tady vyprávějí obrazy výjimečné příběhy. Zapojení se všech je jejich klíčem k úspěchu, ale je formované různorodostí a mottem „Spolu něco změníme“. Třikrát za rok v ,týdnech víry' sdílejí jednu zásadní otázku, ať už je to otázka o Vánocích, Velikonocích nebo při letnicích. Všichni na škole dostanou tuto jednu otázku, ale vzejde z ní mnoho různých interpretací a odpovědí, které všichni respektují a pozorně jim naslouchají. Dětem patří aktivní role při odpovídání na tyto otázky např. při hraní různých rolí, ve výtvarných počínech nebo v multimediálních odpovědích, které jsou předvedeny ve škole při oslavách konajících se každý týden.

U zrodu dalšího projektu stál učitel z páté třídy. „Mohli bychom se soustředit na loď v Southamptonu, např. na Titanic.“ Náš studijní plán se odvíjí od našeho města a jelikož máme tolik rodin, které k nám přicházejí z daleka, zdálo se nám vhodné postavit platformu pro naše děti, ze které by mohly město objevovat a o svá zjištění se dělit se svými rodinami. To dalo dětem příležitost dovést vlastní rodinu k zájmu o město a poskytlo zábavnou možnost pro celou rodinu něčemu se naučit. Náklady byly přitom velmi nízké.

Stalo se to tématem, které jsme dále rozvíjeli. Měli jsme např. matematický problém, kdy jsme řešili, jaký by mohl být zisk z lodí o různé velikosti nákladu. Vznikl z toho i projekt návrhu muzea. Hráli jsme různé role, abychom zjistili víc o Titaniku a kdo se na něm plavil. Několik dětí zjistilo, že mělo na Titaniku příbuzné nebo že měli příbuzné, kteří znali někoho, kdo na Titaniku pracoval nebo kdo v minulosti žil v blízkosti naší školy. Děti postavily zmenšené modely lodí a zjišťovaly další fakta o její cestě z Belfastu do Southamptonu a dále přes oceán. Zjišťovaly informace o módě, jídle, potřebných zásobách, o posádce, o cestě samotné, přičemž se zvlášť soustředily na oblast svého zájmu, aby mohly nakonec navrhnout muzeum, které by bylo přístupné celé škole. Samy se staly součástí posádky a ve svých rolích pozvaly hosty na oběd.

Každý projekt je hodnocen a sledován jako nekončící cesta ke vzdělávání pro děti a také pro učitele. Dochází ke změnám v projektu Síla ve čtení. Knihy klasické literatury však zůstávají, ale mění se jejich interpretace s tím, jak žáci každý rok mění své učitele, aby dostali nové nápady a podněty. Každé hodnocení je jiné, když učitelé navštěvují představení, která si děti připravily. Zůstávají nám fotky, videa, „veselé historky z natáčení“.

Den hlubokého vzdělávání je další z používaných přístupů. Na konci každého měsíce se celá škola podílí na řešení nějakého problému. Soustředíme se hlavně na problémy řešené matematicky. Tento rok byla hlavním tématem udržitelnost. Každý ročník navrhl a vyrobil předměty na červencový Eko trh. Funguje to stejně jako u běžných firem. Učíme děti jak být dobrým podnikatelem, jak se firma vede, jak se prodávají výrobky, jak kontrolovat kvalitu a testovat výrobky. Mohli bychom například navrhnout a vést hotel v Karibiku, kde musíme brát v potaz počasí, jeho měnící se atraktivitu v průběhu roku, jak zachovat rozpočet a jak přitáhnout turisty do daného resortu nebo na daný ostrov v okolí.

Skutečné vzdělávání s využitím představitosti

Dvě důležité charakteristiky, které vyzorují, jsou „vzdělávání zkušeností“ a „vzdělávání pro skutečnou kvalitu“, které mohou být využívány mnoha různými způsoby. Skuteční návštěvníci výstavy z ní dělají skutečnou událost se skutečnými lidmi, kteří nám mohou nabídnout ke zpracování své postřehy. Anne souhlasí, že se děti stanou součástí tohoto zážitku, aby si vyzkoušely hraní rolí a získaly zkušenosti. Dochází ke dvěma závěrům. *Člověk zde musí fungovat jako jednatel, který spojí vlastní zájmy, hnací sílu a organizaci sebe sama a zároveň vytvoří význam, podstatu a kontext pro potřebné schopnosti a znalosti. Toto prohlubuje proces vzdělávání a ve schopnosti se učit se vytvoří kvality, které je snažší si zapamatovat, jsou trvalejší a dá se na nich dále stavět.*

Síla ve čtení knih umožňuje učitelům plánovat a vymýšlet takové hodiny, které vybízejí děti k projevení jejich postojů. Děti čtou o postavách v různých zemích, které žijí v podmínkách, jež se velmi liší od těch, které sami znají. Děti tak mohou pocítit obavu o osud postavy v určité situaci a rozhodnout se, jak by se měli v takové situaci zachovat, aby se zachránili a aby se podobná situace již neopakovala. Tyto příležitosti mají spojitost s Konvencí o právech dítěte, na které také zakládáme výchovný proces všech dětí.

I když naši učitelé jsou si jistí, že znají prvky učebního procesu, ví, že se stále ještě máme hodně co učit a zkoumat, co se týče schopnosti se učit u dětí mladšího školního věku. Jsme všichni badatelé a neustále se učíme o sobě samých, o našich způsobech vzdělávání i o složitosti rozvíjení schopností u našich dětí.

Naším učitelům patří díky za jejich kreativitu a za čas, který věnují promýšlení témat. Bylo by jednoduché použít projekt z nějaké knihy či z jiného koupeného zdroje. Takto jsou témata čerstvá a relevantní pro týmy, které na nich pracují. Jsou založena na státních osnovách, na požadovaném rozsahu vzdělávání. V rámci školství je určený očekávaný obsah a úroveň, které má být dosaženo, a přidaná kreativita tu slouží k využití, zaujetí a zábavě dětí i učitelů.

Kreativita neznamená „práce bez struktury“

Peter potvrzuje mou interpretaci, když se s ním dělím o myšlenky na efekt učebního procesu. Tato cesta ke vzdělání je strukturována procesem vytváření něčeho skutečného, i uměleckými a kreativními procesy a přístupy.

Mohli bychom říct, že výtvarné a řemeslné aktivity jsou používány jako inspirace a nepřímý prostředek strukturování učebního procesu i procesů samotných. Tyto procesy v sobě mohou pootevřít prostor k dalším nepřímým učebním cílům a zároveň mohou podporovat původní vzorce vzdělávání, vzorce chování a dispozice (Hetland, 2007). Důležitým aspektem zde je regulace a vzájemnost v sociální interakci a výměně, které jsou zdrojem pro vzdělávání i pro růst člověka. Proces tvoření je modelem a výchozím bodem pro dramaturgii učebního procesu, i když nabývá nových forem a témat. Tato cesta vytváří holistický a kontextuální prostor pro cestování dovnitř a naskrz. Kontextuálně a tematicky vyvážená cesta spojuje různé učební situace do koherentního, integrovaného učebního procesu.

Peter potvrzuje, že právě takto probíhá cesta ke vzdělání. *Bere si za základ státní osnovy, různé aspekty předmětů a přeskupí je do celistvého tématu ukotveného v kontextu. Získáme tím prostor pro vzdělávání a propojené, ne oddělené, předměty. Obsah je přitom řízen odpovědným a soustředěným způsobem.*

Toto se liší od tradičně strukturovaných hodin, přemítám. U nich není žádná spojitost mezi různými předměty, což dříve vytvářelo pouze úlomkovité znalosti. Vzdělávání potom bývá abstraktní, vytržené z kontextu. Bývá problém vytvořit smysluplnou soustavu podstatných a provázaných znalostí, které jsou trvalé a přenositelné. Jejich přístup ale umožňuje obnovu standardních znalostí i vytvoření znalostí v interdynamické struktuře. Vytváří kompetence a neznamená pouhé asimilování informací a úlomků znalostí. Propojuje situace ve vzdělávání, které jsou na sebe postaveny a vytváří hloubku učebního procesu. Shromažďuje znalosti a zkušenosti, které jsou asimilovány, integrovány, ale i rozlišovány a transformovány v průběhu času. Vnímám, že se zde staví i meta-kognitivní ztělesněné vědění toho ‚jak se učit‘, ale také ‚jak tvořit‘ spolu s různými schopnostmi potřebnými pro daný proces.

Tato cesta ke vzdělání, která je završena reálnými a konkrétními výsledky, dojde ke svému završení, což vytváří pocit, že bylo dosaženo něčeho skutečného, co má smysl. Učitelé i děti mají pocit, že jejich práce je smysluplně přijímána. Všechno uvedené, jak si představuji, přináší kvalitu kontextuálního významu a spoluúčasti, která je vytvořena, sdílena a získána jednotlivci i kolektivem. Může to také znamenat, že se sníží tlak na vyžadování disciplíny u dětí, vše se přirozeně přeorganizuje za použití hravých pravidel při zapojení se, děti budou vnitřně motivovány a budou chtít přirozeně objevovat a následovat konkrétní cíl.

Venkovní prostředí jako třída

Děti mě vzaly na prohlídku pozemků viktoriánské školy a dalších budov, které byly v průběhu let přistavěny. Demonstrují zde svou touhu harmonizovat terén použitím ostrovů, které spojí imaginativní projekty, při kterých se řeší problémy. V rohu provizorního mola je usazená loď. Scéna umožňuje dětem odehrát příběh a ve své roli cestovat přes hřiště v přesvědčení, že jsou součástí svého vlastního příběhu a hry na předstírání.

Zelený tým pomáhá pečovat o pozemky a vylepšuje školní dvůr. Procházíme okolo míst a zákoutí, kde se odehrávají různé Zelené projekty, např. pěstování různorodých rostlin v obyčejných květináčích nebo v zemi i v různých „nápaditých nádobách, které zosobňují něco jako ‚socio-kulturní, umělecko-eko-vědecký experiment‘”. Tyto aktivity přímo kvetou a dávají těmto částem školního nádvoří příchut’ „originálního a kreativně vytvořeného nádvoří“.

Také lesní školy podporují užívání obnovitelných zdrojů a zvláště využití půdy okolo školy pro obecné blaho. Děti se učí používat jednoduché nástroje na sekání a řezání dřeva, učí se hledat vhodné dřevo na založení ohně a učí se v přírodě i vařit. Učí se vázat jednoduché uzly a pracovat s provazem, ale nejdůležitější je, že se učí respektovat své prostředí a využívat ho tvořivě a s použitím představivosti.

Spolupráce s Creative Partnerships

Nádherný velký lev vytesaný z kamene leží jako Aslan. Jako by si schovával svá tajemství, zdá se mi. „Ano, má jedno oko otevřené a druhé zavřené, takže to vypadá, že neustále dohlíží na naše děti, jako nějaký bůh.“ Peter mi říká, že byl vytvořen v projektu Creative Partnerships (Tvořivá partnerství). Pracovali v něm spolu dva ročníky a navzájem se podporovali v nápadech i v jejich realizaci. „Symbolický lev s křídly označuje něco speciálního a symbolického pro naši církevní školní komunitu – odkaz našich dětí.“

Naše projekty nám zabraly tři roky a spolupracovalo na nich s našimi učiteli a žáky mnoho profesionálů. Rodiče a děti se zapojili do aktivit, přičemž mnoho dospělých se do školy vrátilo po mnoha letech a užili si tuto příležitost si ‚hrát‘. Čtyřleté děti z přípravné třídy pracovali se staršími žáky z druhé třídy (věk 7 let) a spolu postavili strom plný malých zvířátek, která sami navrhli ke vstupu do svých tříd. Listy stromu se stal

text školní písňe spolu s otisky dětských dlaní. Zde také děti zanechaly svůj odkaz a zároveň zapustily své kořeny v nově postavené budově školy.



Nová školní budova ožívá



Strážný lev

Na pozvednutí města je potřeba celá školní komunita! – Škola sv. Marka je hnací silou na cestě ke kreativní a podnikavé budoucnosti

„Naše škola velmi vnímá své sousedství. V čase ekonomické krize a ne vždy pozitivních zpráv soustředíme naši sílu na naše mladé lidi (některým jsou pouhé čtyři roky), kteří by měli začít vnímat, co přináší kreativita a podnikavost.“

Toto prohlásila Anne Steele-Arnettová a text byl otištěn ve zvláštním vydání místního deníku s názvem The Daily Echo v Southamptonu. Toto vydání deníku o Škole sv. Marka bylo napsáno editorskými týmy učitelů a žáků, kterým pomohli redaktoři a techničtí pracovníci deníku. Popisují zde novinky ze školní komunity i svou vizi pro budoucnost školy. Vydání vychází ve spojení s festivalem místní komunity, který se koná dvakrát za rok a na kterém škola představuje svou spolupráci s místními firmami, iniciativami i obecnou veřejností. V článku *Škola sv. Marka* se rozrůstá Anne dále píše:

Chceme, aby děti byly hrdé na své město a aby se zde brzy cítili jako doma. Ony jsou hlavními průvodci pro své rodiče, ať už zavítají do galerie, do Muzea letectví, na nábřeží nebo do přístaviště. Jsou motivovány naším projektem Síla ve čtení a vydávají se přitom na cesty, které před lety nebyly možné. A zažijí zároveň spoustu zábavy!

Ve škole pracují a snaží se zde využít všech nabízených příležitostí. Náš sbor, děti i jejich podporující rodiny pracují opravdu tvrdě! Southampton je přitom v centru našich osnov! Mnoho našich dětí k nám dojíždí, proto hledáme způsoby, jak by se děti dozvěděly o našem bohatém kulturním dědictví, aby se zde brzy cítily jako doma a zapustily zde své ‚kořeny‘.

Jsmo velice ‚praktická škola‘ a pozorně nasloucháme hlasům dětí. Více než polovina z nich jsou členy školní rady. Jsou členy různých týmů – Zelený tým, Eko bojovníci, Propagátoři zdravého životního stylu, Parťáci na čtení či Pomocné ruce. Naše děti mají možnost si vyzkoušet mnoho různých rolí a věříme, že tyto výzvy z nich vytvoří sebevědomé a sebejisté mladé lidi, kteří umí změnit věci – tím, co se naučí a jak přispějí místní komunitě.

Náš učitelský sbor je zastáncem ‚rozvíjení schopnosti se učit‘ mezi dětmi i mezi sebou samými. Věříme, že naše děti by měly být nezávislé, zvědavé, vyspělé a přemýšlivé. Měly by být týmovými hráči, měly by umět věci řídit a hlavně se na nich efektivně podílet, aby dokázaly změnit k lepšímu to, co jednou budou dělat.

Máme štěstí, že jsme byli zařazeni do programu Creative Partnerships, kde jsme měli po dobu tří let možnost pracovat s umělci a tvořivými profesionály. Díky tomu jsme všichni povyrostli. Toto léto získáme statut lesní školy. Úspěšně vedeme řemeslné kurzy a kurzy používání nástrojů našich předků a lidí z venkova. ‚V jednoduchosti je krása‘ je naše motto v tomto přetechnizovaném světě. Sklízíme plody naší práce, umíme si postavit přístřešek z hromady dřeva nebo použít bláto na výrobu starodávných masek. Jsme městská škola, kde to pulsuje životem!

Diskuzní fóra aneb jak děti pomáhají s rozhodováním

Peter mi povídá o různých diskuzních fórech, kde si děti mají příležitost vyzkoušet role ‚ze skutečného života‘, které popisuje Anne. Tato fóra, arény a úlohy jsou zorganizovány tak, aby si děti vyzkoušely, jaké to je ovlivňovat své denní aktivity. Tyto aktivity mají vliv na formu i obsah jejich vlastního vzdělávání, ale také na školu jako „třídu ve skutečném životě“. Žáci mohou být členy školní rady nebo vedoucí navzájem soutěžících školních týmů. Nebo mohou být Sportovním kapitánem, který navrhuje sportovní

náplň dne. Mohou se stát učiteli a vzory pro mladší žáky nebo si vyzkoušet roli rádců. Eko bojovníci se zase snaží, aby škola byla nakloněna ekologii.

Spolupráce mimo školu a kritické a kreativní průzkumy

Pamatuji si, jak mi Anne na jednom z prvních setkání vyprávěla, že si všimla, že jedním ze způsobů, jak se u dětí podporuje sebevědomí, je jejich schopnost vzít do rukou iniciativu a „klást otázky“ mezi sebou i učitelům. Anne to dále rozvádí: *Dospělí jim sice odpovídali, ale ponoukali jsme děti, aby se ptaly dále a zlepšovaly tak svou schopnost se ptát. To jim umožnilo dostat se k více informacím, které si potom musely přebrat. Znamenalo to více práce, ale mnohem lepší odpovědi, které prohlubovaly vzdělávání. Když dětem hned nenabídneme odpověď, ale odpovíme další otázkou, tak si děti uvědomují, že se asi dozví něco moc zajímavého, co skutečně stojí za to.* Když pročítám již zmíněný místní deník, tak vidím stopy tohoto přístupu v praxi. Děti zjišťují, že v určité otázce a odpovědi je toho často k vidění a k přemýšlení mnohem víc, než se původně zdálo. A proto:

Jejich příběhy o místních firmách

Některé z dětí navštívili policejní stanici a napsali o tom zprávu. Ta obsahuje dojmy z jednotlivých místností a docela nevlídného prostředí i ze situací, které mohou zažít zločinci. Píší o tom, jak je asi těžké udržovat bezpečnost ve městě, což je součástí profese policistů. Návštěva u rodinné firmy květinářů jim přiblížila, jak se taková firma založená na umění a přírodě rozvíjí a jak v tomto systému fungují jako rodina. Navštívili 10 až 15 restaurací a občerstvení a přidělovali jim body za kvalitu jídla. Hodnocení McDonald's bylo, jak se očekávalo, velice subjektivní. Návštěva Abeni, obchodu s produkty pro lidi s kudrnatými vlasy a pro lidi nosící dredy, ukázala, že i takto se dá vydělávat na živobytí. Charitativní obchody Scope a Oxfam, ve kterých prodávají vše možné a výtěžek posílají do rozvojových zemí, např. do Pákistánu, ukázaly, že je možné vytvořit byznys založený na úplně jiné hnací síle.

Jedna skupina žáků navštívila za doprovodu dvou inženýrů letiště a nesmírně si užila simulátor letu. Další skupina se vydala do města, aby zjistila, proč „je nákupní zóna tak populární mezi místními“. Všimli si, že v nákupní zóně je možné koupit kvalitní zboží za dobrou cenu, a viděli, že je „ulice Shirley High Street, stejně jako naše škola, skvělou směsicí různých kultur a jazyků (jak napsal Suraj P)“. „Ve škole vítáme žáky z celého světa s otevřenou náručí a přijímáme jejich národnost tak, jako oni přijímají tu naši (napsali Sam, Ben a Kuba).“

V rámci „výzvedného boje“ si žáci také povšimli, že viděli „hrozně málo obchodů pro kluky“, zvláště obchodů s módou a oblečením. Z toho vznikly „dva velké průzkumy“. 88 % chlapců by si přálo víc obchodů pro kluky. Zazněly i ostré názory ve sloupečku „MEZI NÁMI DĚVČATY“. „Ani náhodou!!! A to proto, že my chceme nakupovat, co nám budou síly stačit. Víme, proč je málo obchodů pro kluky a muže. Oni totiž chodí nakupovat neradi.“ V průzkumu chlapci uvedli, že by raději v sobotu ráno spali nebo se dívali na televizi.

Byl proveden i zajímavý „interní průzkum o oblékání“ o názorech na to, proč vypadá školní uniforma tak, jak vypadá. Vyšlo z toho jasně, že paní ředitelka měla v návrhu vedoucí slovo a že také definovala, co je jako oblečení do školy nepřijatelné. Z posledně uvedeného důvodu se uniforma po jisté době opět ve škole začala používat!

Viděla jsem i zprávu o revitalizaci a změnách v parku sv. Jakuba. Dočítám se, že skupina občanů shromažďovala názory místních i finance a s relevantními funkcionáři vyjednali „splnění svého snu“ o vytvoření zelené zóny u oblasti s velkým nárůstem bytové výstavby.

Vytváření kontaktů, vztahů a spojení

Škola používá obě motta, která dávají směr jejich cestě ke vzdělání. Dobře využitě jsou i prostory školy, pomocí nichž škola navazuje spojení a vztahy se světem mimo její brány. Škola se chce chovat ekologicky a do vzdělávání se snaží zahrnovat všechny různé kultury a národnosti. V těchto dvou oblastech se škole podařilo navázat partnerství s různými lidmi, organizacemi a institucemi a také s obyčejnými lidmi.

„Když jsem před nedávnem navštívil Školu sv. Marka, mluvil jsem s paní Steele-Arnettovou, ředitelkou školy, o jejích plánech, aby škola byla v co nejvíce aspektech ekologická. Když neustále monitorujete, jak škola recykluje odpad či jak šetří energií, a když jsou děti do toho všeho neustále zahrnovány, tak je to podle mě skvělý způsob, jak se efektivně učit v praxi. Víím, že od té doby udělali v mnoha věcech obrovský pokrok. Používají recyklování a snahu ušetřit energii jako běžnou součást hodin. Sestavili tzv. Zelený tým, který je iniciátorem různých ekologických aktivit a akcí. Škola proto s velkou radostí vítává naši zprávu, že se nám podařilo zajistit téměř celou plochu v minulosti využívanou jako sportoviště pro pracovníky státní správy a stane se z ní ‚zelený prostor‘.“

(Alan Whitehead, poslanec parlamentu, v deníku St Mark's Daily Echo)

V posledním článku se žáci školy obracejí s naléhavostí na veřejnost a prosí, aby přestali znečišťovat sportoviště školy nedopalky cigaret, rozbitým sklem či jiným odpadem včetně psích exkrementů. Otevírá se zde nový prostor pro ‚zelené myšlení‘ a nápady, co s touto momentálně znečištěnou plochou vedle školy udělat.

Zajímavým externím partnerem je Univerzita v Southamptonu. Pracuje zde jedna z vedoucích výzkumných skupin v oblasti energeticky úsporných domů ve Velké Británii. Student magisterského studia se chystá napsat detailní ohodnocení školy, která je sice krásná a stará, ale energeticky náročná. Doporučí, jak by mohlo být dosaženo větších úspor energie pomocí určitých změn v chování žáků a také snížením množství odpadu.

Napříč generacemi

Škola záměrně vytváří mosty mezi svými dětmi a mladými lidmi, kteří navštěvují jiné školy. Realizuje projekty, ve kterých se mohou střetnout mladší i starší děti z různých škol.

Tento rok nás poprvé navštívily děti z přípravné třídy Školy sv. Marka. Všechny děti nadšeně pomáhají v čase oběda a plně se účastní našich projektů o čtení jako skvělí vyslanci a vzory.

(Julie Russell, deník St Mark's Daily Echo)

Jedna z nedalekých soukromých škol, Škola krále Eduarda VI., je také partnerem. „Škola krále Eduarda VI. úzce spolupracuje se Školou sv. Marka, a školami Highfield a Springhill. V současné době se Školou sv. Marka spolupracujeme v oblasti psaní, čtení, počítání, ve výtvarné výchově a vědeckých předmětech, v latině a francouzštině a v projektech orientovaných na větší podnikatelské projekty.

Mezníky, výzvy a nesnáze

Nakonec spolu s Anne Steele-Arnettovou shrnujeme stavební kameny práce a výzvy, kterým čelí ona, učitelský sbor i celá škola. Její odpověď se dotýká nutnosti být vnímavým praktikem a její velké zkušenosti s prací s dětmi ve věkovém rozpětí tří až devatenáct let.

Každý má právo se učit a čím je vzdělávání kreativnější a smysluplnější, tím je lepší pro naše děti. Zvláště když do vzdělávání můžeme zahrnout projekty o jejich městě, i dobrých knihách a situacích, o kterých musí děti přemýšlet!

Je důležité dětem naslouchat. Je důležité naslouchat tomu, o čem se chtějí učit. Je důležité znát, co je zajímavá a baví.

A navíc, z pohledu učitelského, je obrovskou výzvou sestavit tým, který by toto vzal za své, a nestane se tak přes noc. Trvalo nám 6 let, než jsme o našich záměrech plně přesvědčili učitele, partnery a rodiče a než jsme do naší školy plnohodnotně začlenili tuto naši filozofii. Naštěstí kdybych odešla, tento odkaz by tu již zůstal.

Jedním z důležitých prvků je věnovat čas na přemýšlení jako nedílnou součást tvořivého procesu spolu s rozvíjením schopnosti se učit. Obecným cílem nás všech je vytvořit z našich žáků sebejisté a schopné mladé lidi, neboť „na výchovu dítěte je potřeba celá vesnice“. Jako hlavní stavební kameny vylepšování situací ke vzdělávání používáme: cíly učebních osnov, rozvíjení schopnosti se učit a vytváření kreativních cest za vzděláním. Ty pokrývají obsah šesti oblastí vzdělávání.

Dynamické strategie, způsob, jak strukturujeme jednotlivé cesty za vzděláním, které pokrývají oblasti vzdělávání, se stávají našimi nepostradatelnými nástroji. Tyto nástroje nám dnes dodávají jasnost a flexibilitu, abychom věděli, co děláme, ať už jde o jakýkoliv kontext. Je to cesta... To otevírá dynamiku mezi strukturovaným organizováním kontextu, který kombinuje spontánní reakce a podněty dětí, prostředí, světa kolem nás atd.

Projekt Síla ve čtení je zábavný pro děti i jejich rodiče. Vidím, že lidé si opravdu potřebují „hrát“. Hraní různých rolí je důležité, ale tuto oblast musíme vylepšit, aby se zdokonalila kvalita mluvení a zlepšila slovní zásoba používaná mezi dětmi. Potřebujeme víc opěrných bodů, které by pomohly zlepšit konverzaci učitelů s dětmi. Bodů, jež by děti vyzývaly k používání vyspělejšího jazyka. Dospěli si nehrají a jen málokdy jsou tvořiví v prostředí mimo školu. Proto tvoříme kreativní školní osnovy, učíme se tím, co je důležité a stavíme na přirozených dětských zdrojích ke vzdělávání jako je např. hraní rolí, imaginace, učení praxí. Toto jsou centrální prvky, které vylepšují spolupráci rodičů s dětmi, vylepšují jejich vztah a jsou zdrojem zábavně stráveného společného času při vzdělávání.

Byli bychom rádi, kdybychom mohli změřit to, čeho si ceníme a ne si cenit toho, co lze změřit [Louise Stoll] – zlepšující se schopnost dětí být aktivními spoluúčastníky při aktivitách, hrát rozhodující roli ve fungování týmu, být schopný zhodnotit svou práci, být kreativní a nezávislý. To jsou naše nejcennější nástroje, díky kterým se děti mohou chtít učit po celý další život.

Učit se a růst jako strom – začátek a nikdy nekončící příběh

Můžeme to shrnout tak, že postavit vesnici okolo našich dětí je složité. Vytváření cesty ke vzdělání je založeno na metafoře stromu, který má silné kořeny, pevný kmen jako schopnost se učit, bohatý kontext listů a větví, který obaluje a chrání jejich schopnosti a znalosti a výsledné ovoce, tedy zvyšující se schopnost dětí prokazovat svou odolnost, vynalézavost, odpovědnost, reflektivitu a vzájemnost i v situacích, které se náhle vyvrbí a které potřebují řešení.

Náš Kouzelný strom zobrazuje celoživotní vzdělávání, kdy jsou kořeny hluboko v zemi a zosobňují důvěru, naslouchání, péči, bezpečnost a duševno. Silný kmen zajišťuje stabilitu, která může podporovat další nárůst vědomostí a dovedností. Ovoce, jak již bylo zmíněno, ukazuje pokračování v používání a aplikaci dovedností a schopnost našich mladých lidí zkoušet nové věci a dále růst.



Kouzelný strom



NEVŠEDNOST V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ

– Cely svět jako dobrodružná třída

Neučme: experimentujeme.

Giuseppina Pizzigoni

Vzdělání není to, co dává učitel, nýbrž proces, ke kterému v člověku dochází samovolně. Nezískává se jen prostřednictvím slov, ale také ze zkušeností získaných v okolí. Úkolem učitele není mluvit, nýbrž připravit a nabídnout řadu kulturně motivovaných činností ve zvlášť připraveném prostředí.

Maria Montessori

Vnitřní souvislosti mezi tvořivostí a podnikavostí

Tento příklad představuje různé malé případy z oblasti Milána a Cremony v severní Itálii. V tomto regionu již po dlouhou dobu pěstují „umění“ odhalování tajemství dětského učení a také vytváření kultury učení a výuky s pomocí uměleckých, tvůrčích, imaginativních a explorativních prostředků.

Všechny tyto malé případy se liší, sdílí však stejné pojetí vzdělávací práce ve školách a školkách, kdy se dítě staví do středu procesu učení jakožto aktivní, kompetentní a schopný hráč. Projekty a jejich pedagogika a metodologie důkladně naslouchají jazyku, schopnostem a výrazům dětí. Zvědavost vědecké a umělecké mysli je propojena pedagogickým rámcem. Jde o vytváření intimních, hravých a bádavých vztahů k hmotnému i k našemu vnitřnímu světu.

Pedagog zodpovídá za to, aby každou poznávací situaci přeměnil ve smysluplnou událost, v níž jde o snahu proniknout a pochopit, aniž by existovaly jakékoli absolutní pravdy či nepravdy, tvrzení či chyby. Využívají důmyslné způsoby, jak společně s dětmi vytvořit organicky objevené poznávání umožněné prostřednictvím rozmanitých poznávacích

perspektiv, témat, prostředí a aktivit. Zaměření je často ucelené a může nám pomoci pochopit, jak se vnitřní souvislosti mezi tvořivostí a podnikavostí, jak byly popsány ve druhé kapitole této knihy⁷, přetvářejí ve „schopnost učit se a učit“.

Následující případy analyzovaly a sepsaly společně s pedagogy z regionu pedagožka Nicoletta Ferri pracující pro město Cremonu a Monica Guerra z univerzity Milano-Bicocca a my o nich budeme uvažovat z pohledu „zvenčí“.

Vzdělávací služby pro děti v městě Cremona

Nejdůležitější vzdělávací vlivy při zrodu cremonskeho stylu vzdělávání lze sledovat v práci Ferrante Apertioho, ředitele základních škol v Cremoně. V roce 1829 navrhl a založil charitativní mateřskou školu, jež se považuje za skutečnou laboratoř světa učení. Další důležitý vliv mají nepochybně zkušenosti sester Rosy a Caroliny Agazziových. Jejich metoda, založená na odmítání vštěpování vědomostí, používání špatných výukových materiálů a na zdůrazňování důležitosti kontaktu s přirozeným prostředím, je v této oblasti stále inspirativní. A konečně základním referenčním rámcem je metoda Montessori, a to pro pozornost věnovanou dovednostem dítěte, úsilí o rozvoj samostatnosti a promyšlené využívání prostoru a materiálů.

7 Kulturní učení

- ořukávání talentu a dovedností mladých v raném věku
- dynamické, flexivní a celkové učební osnovy podporují životní cestu studentů, včetně zaměstnatelnosti, osobního růstu, společenské účasti a rozvoje sdílených hodnot
- zkušenostní učení jako jeden ze základních pedagogických pilířů umožňuje účastníkům vytýčit si svůj vlastní život a kulturní pozadí a nejpravděpodobněji způsobí, že učení ve škole bude relevantní, použitelné a smysluplné
- učitelé a instruktoři by měli převzít roli facilitátorů, aby studenti přijali vyšší zodpovědnost za své učení

Učení skrz umění

- Umění učí děti správně posuzovat kvalitativní vztahy. Na rozdíl od většiny osnov, kdy převažují správné odpovědi a pravidla, v umění převažuje spíše soud než pravidla.
- Umění učí děti, že v komplexních formách řešení problémů jsou úmysly zřídka pevně dané, nýbrž že se mění podle okolností a příležitosti. Učení se v umění vyžaduje schopnost a ochotu vzdát se neočekávaným možnostem odvíjející se práce.
- Umělecká činnost je forma uvažování, ve které jsou vnímání a myšlení nerozlučně propletené. Osoba, která maluje, píše, skládá, tančí... myslí svými smysly... [avšak] ryzí umělecké dílo vyžaduje organizaci, jež zahrnuje mnoho a snad všechny kognitivní operace známé z teoretického myšlení.

Učení se zaměřením na podnikavost

- Studentovi se nabídne vzdělávání, které přijme podle svých specifických předpokladů, zkušeností a způsobů učení
- Studentovi se nabídne, aby přijal a zvyšoval vlastní zodpovědnost za své učení. Role učitele se následně mění spíše v roli mentora než předavatele předem popsaných vědomostí
- Používá se práce zaměřená na skupinu, při které se žáci učí produktivní spolupráci s jednotlivci s různými kompetencemi
- Výuka se charakterizuje jako „učení prostřednictvím konání“ v kombinaci s retrospektivními úvahami
- Studenti pracují s autentickými a složitými problémy, které přesahují hranice tématu
- Často dochází ke spolupráci mezi školou a místní komunitou
- Pracuje se formou projektů tak, aby výsledky byly přínosné i mimo školu
- Provádí se práce s úkoly (jako rétorický posun perspektivy se navrhuje také náročné úkoly), která pokračuje po dlouhou dobu.

ScienzAzioni – *Oživení pedagogiky prostřednictvím vědecké a kulturní podnikavosti*

„**ScienzAzioni**“ je projekt, který se zrodil v „**dětských kapsách**“ a který je určen mateřským a základním školám.

Nabízí sbírání zkušeností v oblasti vědy a dětské aktivity zaměřené zvláště na shromažďování informací z životního prostředí. Je založen na síti, která prostřednictvím výzkumu a aktivit podporuje **individualizaci** učení, **současné řešení několika úloh** a didaktickou kontinuitu mezi mateřskými a základními školami.

Obecně je organizován jako síť státních a soukromých škol, kdy si subjekty poskytují součinnost a spolupracují na školení učitelů a společné organizaci školních aktivit.

Projekt nahlíží na životní prostředí jako na text, který nám může poskytnout různé klíče ke své analýze a k analýze světa. ScienzAzioni je součástí většího projektu, na kterém spolupracují Oddělení pro vzdělávací politiku města Cremony a Muzeum přírodních věd.

Cílem tohoto projektu je vzdělávat (ve spolupráci s rodiči) každé dítě tak, aby se rozvinuly jeho vědecké vědomosti a povědomí o potřebě udržitelné ochrany životního prostředí. ScienzAzioni vychází z pedagogické metody, která kombinuje každodenní zkoumání a sledování přírodního, lidského, společenského a muzejního prostředí města, jenž může být vztažným bodem pro zkušenosti všech dětí.

Název projektu: ŠKOLY V SÍTI

Zúčastněné školy: 9 městských škol a 3 státní školy prvního obvodu a 2 školy pátého obvodu města Cremony

Školení učitelé: 78

Zúčastněné třídy: 39 (900 dětí)

15 setkání se zaměstnanci muzea a návštěv zaměstnanců muzea ve školách a 44 návštěv Muzea přírodních věd

Projekt a jeho důvody

Každé dítě, zvláště dokud je velmi mladé, má přirozený heuristický přístup ke světu, chce znát odpověď na „co?“, „jak?“ a „proč?“ o všem, co je obklopuje. Jde o tři základní otázky lidského vědění. Také velmi malé děti analyzují události či situace a zpracovávají se ve svých myslích. Všechny součásti přírodního a společenského prostředí učí novým dovednostem, které je nutno „chápat“ jako realitu. Mnoho činností, které děti běžně provádějí, má významná vědecká hlediska. Musíme je pouze zdůraznit prostřednictvím analýzy a přispění učitele.

Postupný rozvoj vědeckých metod a znalostí usnadňuje harmonické a ucelené zdomácnění dovedností a schopností dítěte. Je nutné zdůraznit, že ve svém přístupu

k přirozenému prostředí musí každé dítě rozvíjet své schopnosti. Z tohoto důvodu musí vychovatel nabízet příležitosti k tomu, aby dítě mohlo sledovat, vnímat, zobecňovat a tvořit.

Pracovní metoda

Myslíme si, že musíme využívat příležitosti ke zkoumání, které může mít každé dítě, věnovat pozornost prostředí a materiálům a podněcovat děti k provádění aktivit a získávání zkušeností s ohledem na vědecké postupy.

Zkušenosti a řešené problémy souvisí s vědomostmi dětí a lze je snadno pochopit. Projekt dětem nabízí příležitost vyjádřit se a být poslouchán. Základní roli hraje individualizace účasti a skupinová debata a dialog. Kontext vzájemného dialogu vytvořený učitelem děti ujišťuje v tom, že mohou volně vyjádřit své myšlenky. Cílem této didaktické činnosti není osvojení si abstraktních vědomostí, nýbrž pěstování chování, které analyzuje přímé zkušenosti s materiály, které dítě sledovalo a na které si mohlo šáhnout.

Dialogy představují důležitý prvek na metodologické úrovni a umožňují tvořit otázky, vysvětlovat odpovědi a lépe si uvědomovat, nač myslíme. V tom všem můžeme hledat účinné strategie pro řešení problémů a podporovat přenos těchto dovedností do jiných situací.

Tyto pasáže jsou důležité z toho důvodu, že dítě je schopno učit se prostřednictvím smyslů a citů, které vytvářejí kontakt s vnějším světem (jenž je předmětem vědomostí). To vše je zapotřebí k analýze toho, co se dítě naučí podle strukturálního schématu, které už zná (slova, koncepce, abstraktní spoje, příčina-důsledek, před-po...).

Činnosti zorganizované během projektu:

- školení učitelů a monitorování projektu
- aktivity se třídami prováděné učiteli s malými skupinami, semináře, návštěvy muzea přírodních věd, výlety po území
- animace a šíření informací ve městě.

Materiály a zdroje

Rozhodli jsme se sledovat materiály, které jsou pro naše území charakteristické a které vzbuzují zvědavost a podněcují každé dítě. Chtěli jsme mimo školu pozorovat předměty, o kterých jsme se učili ve třídě.

Tytéž pozorované předměty, na které si děti mohly šáhnout a které analyzovaly, se používají k tomu, aby děti pochopily, že jsou součástí městské reality. Na příklad v okolí řeky i v našich domech se můžeme setkat s jílem, pískem a štěrkem. Stromy a malá zvířata žijí v lese, ale také ve školní zahradě. Jestliže děti poznají své životní prostředí, mohou na tomto území zakořenit a vymezit svou identitu a smysl sounáležitosti. Během těchto aktivit usnadňují pozorování, analýzu, syntézu a tvorbu hypotéz prostory a nástroje přístupné v muzeu. Každá škola připravuje stálý „vědecký koutek“, kde jsou uloženy materiály, které mohou děti používat.

Název projektu: KAŠTANY

Projekt mateřské školy „Martiri della Libertà“
Školní roky 2007/08, 2008/09, 2009/10
Učitelé: Luisa B., Isabella B.

Jakmile nastane jaro a teploty stoupnou, naplní se hřiště naší školky dětmi. Zatímco si volně hrají, učitelé je hlídají. Některé děti lozí po průlezkách, některé se klouzají na skluzavkách, jiné se jdou houpat na houpačky či si hrají v domečcích. Pokud se však pozorně díváme, vidíme, že některé děti jsou „mimo“ a dělají něco jiného. Mezi hlasitými dětmi hrajícími si na školní zahradě jsou takové, které si hrají s hlinou, jiné trhají květiny, listy, stonky trávy či sbírají kameny. Upřeně si prohlížejí to, co nasbíraly. Pískoviště jsou plná bosých dětí, které přesazují rostlinky, hrabou díry, prosévají písek a plní jím prázdné formičky a kbelíky, které opět vysypávají. Tolik se na svou hru soustředí, že ani neslyší učitele, kteří je volají zpět do školky, protože na stole už čeká oběd. Je zřejmé, že strukturované hry upoutávají jejich pozornost pouze na začátku, jelikož hned na to je upoutá okolí a předměty v něm nebo nějaký přírodní úkaz, jež katalyzuje jejich přirozenou pozornost po celou dobu, kterou tráví na hřišti.

Tuto dobu „pozornosti“ lze kdykoli opakovat, jelikož dítě zřejmě cítí nutnost zažít stejnou zkušenost, avšak jinak. Když se potom vrátíte zpátky do třídy, kapsy dětí jsou plné závistivě nashromážděných předmětů a je úžasné se na tyto předměty dívat a chápat, jak děti analyzují svět.

V „Průvodci pro vychovatele dětí“ Rosy Agazzi se nachází jedna zajímavá kapitola, která se věnuje „kapsám dětí, které občas byly plné ošklivých, špinavých či nebezpečných věcí... Kapsy mých třiceti dětí byly plné hřebíků, kaštanů, kamínků, ořechových skořápek... Pochopila jsem, že pokud chci, aby měly mé děti ve mě důvěru, musím je vybízet k tomu, aby mi své předměty ukazovaly, úplně stejně jako bych byla jejich spolužák. Mohla jsem je obdivovat, když tento obdiv nebyl falešný. Mohla jsem říkat, co si myslím, mohla jsem některé z těchto věcí uložit a dát je dětem zpátky na konci školky. A taky jsem to dělala! Množství těchto věcí stále narůstalo.“

Tato neuvěřitelná cremonská učitelka a její zajímavé analýzy nám vnoukají myšlenku, že náš svět je komplexní „text“ složený z různých kapitol, který nás navádí k objevení celého svého obsahu. Životní prostředí a jeho biologická rozmanitost mohou pro nás představovat „kon-text“, ve kterém jsou skutečné věci zápletkou.

Zkušenost třídy

Zkušenost naší třídy začala objevováním zahrady mateřské školky Martiri della Libertà na konci září, kdy bylo školní hřiště náhle poseto zvláštními hnědými slupkami s jehličkami. Děti si uvědomily, že tu je něco nového a začaly slupky prohlížet, sbírat je a ptát se. Některé děti se ptaly: „Co to je?“ „Proč jsou na zemi?“ či „Proč padají na zem?“ A to je ten správný okamžik ke sdílení vědomostí a zkušeností prostřednictvím konverzace s dětmi, které vyslovují své domněnky a vyprávějí příběhy. My, jako učitelé, jsme se za-

čali zajímat o to, jak bychom mohli dětem pomoci objevovat své okolí a předměty v něm. Jak bychom mohli děti podněcovat k tomu, aby něco dělaly? Zatímco jsme plánovali didaktické aktivity, mysleli jsme na dvě věci: co dělat a co nedělat.

Co dělat

- Zohlednit znalosti dětí a jejich předchozí zkušenosti a použít je jako základ pro organizaci našich aktivit. Přitom je třeba myslet na to, že každé dítě reaguje na nově získané informace svým vlastním způsobem.
- Vytvářet kontexty, které usnadní debatu, aby se děti cítily volně vyjadřovat své myšlenky a spojovat je s tím, co se naučily samy a společně s ostatními.
- Pamatovat na to, že učení nových pojmů může představovat možnost obohatit to, co děti už znají, nebo to může znamenat něco úplně jiného, než znaly dříve. Některé nové pojmy lze také použít na jiná témata.

Co nedělat

- Nepředkládat abstraktní myšlenky, nýbrž jednat jako prostředník při procesu učení, které vždy musí začít zkušeností, vycházet ze života dítěte a jeho okolí a ze zážitků, které jsou pro dítě důležité.
- Nepodávat abstraktní vysvětlení, nýbrž podněcovat děti k objevování okolí, vybízet je, aby se dotýkaly předmětů a více se ptaly.
- Nenabízet činnosti, které se naprosto liší od zájmů dětí a jejich vědomostí.
- Nenutit děti, aby se sledovaly procesy a jevy, které je nezajímají, i když si myslíme, že jsou důležité pro rozvoj specifických vědeckých dovedností.

Naše mateřské školky se podobají „staveništi“, na kterém se konají různé skupinové aktivity. Prostor je vždy „připraven a vybaven“ a děti ho mají za místo, kde mohou dělat různé věci, zkoušet, objevovat a být herci ve svých vlastních divadelních hrách či postavami příběhů, při kterých se učí. V prostoru dílny jsou pouze předměty, které jsou nezbytné pro danou aktivitu. Těmito předměty se nemíní nábytek. Děti mohou na tyto předměty zaměřit svou pozornost. Prostor je vybaven pro danou aktivitu, přičemž zkušenost, kterou děti takto získají, je samovolná a vhodná pro tvůrčí chování každého dítěte. Používané nástroje odpovídají věku dětí. Na konci každé zkušenosti jsou nástroje a předměty klasifikovány a umístěny do „vědeckého koutku“.

Co jsme udělali

Když jsme plánovali vědecké aktivity, rozhodli jsme se, že děti necháme, aby svou pozornost zaměřily na okolí a předměty strukturovaně i nestrukturovaně. Pracovali jsme jako pomocníci a odpovídali jsme na otázky dětí.

Během těchto činností jsme analyzovali spontánní vztahy dětí k okolnímu kontextu: tato interakce vedla k příležitostem zorganizovat aktivity založené na pozorování, klasifikaci na logickém základě, hledání souvislostí, rozdílů a podobností, jakož i přeměn. Během

tří let experimentování jsme pochopili, že první zkušenosti se týkají vody, země, rostlin, zvířat a školní či domácí zahrady. Obvykle zaplní třídy tráva ze školní zahrady a předměty nasbírané během prázdnin. Tyto předměty je nutno analyzovat a řádně ve třídě umístit. Musíme se rozhodnout, kam je uložíme a jak je uložíme. Tato činnost podporuje spontánní klasifikaci tvarů, barev, rozměrů, vůní... Avšak nejen to: díky této činnosti objevujete živý svět. Jak tento předmět můžeme uložit? Máme všechny potřebné nástroje k tomu, abychom mohli sledovat, jak se mění? Z těchto důvodů je nutné nalézt společná kritéria a přemýšlet, jak děti podnítit k tomu, aby se zaměřily na logické operace jako zařídování, seskupování, pojmenovávání materiálů, atd.

Takto mohou děti samovolně pochopit, že je nutné vytvořit věcem určitý prostor a najít nová originální kritéria pro jejich ukládání a zařídování.

Děti také začínají chápat nutnost udržovat třídu v pořádku, a když je vše uklizeno, je pro ně chápání ještě snadnější. Z tohoto důvodu se v každé školce zrodil „vědecký koutek“, tedy prostor pro ukládání a pozorování věcí, ale také místo plné osobních i školních vzpomínek.

Závěrečné poznámky

Začátek nebyl lehký: myšlenka nechat objevitelské a samovolné zážitky vést proces byla pouze v zárodku, metoda byla neznámá, obsah byl nový. Obávali jsme se, že nebudeme umět dětem odpovědět správně z vědeckého pohledu. Díky nadšení dětí nicméně naše první nejistoty zmizely. Předchozí zkušenosti dětí se spojily s novými, což vyústilo v zajímavé debaty, ve kterých každý přispěl k přeměně otázek v odpovědi a naopak.

Naše naučné dobrodružství začalo hrami na školním hřišti: děti spontánně používají přírodní prvky v hlině. Sbírají různé přírodní předměty a ptají se: „Co to je?“, „Proč jsou na zemi?“, „Proč padají dolů?“ „Je jich tu spousta“... (např. slupky kaštanů). Takto je možno podpořit dětskou zvědavost a zájem o předměty, které hledají nebo nacházejí. Postupně nasbíraly všelijaké předměty v každém prostředí, ve kterém byly se svou rodinou (hory, mořské pobřeží, volná krajina).

Spolupráce některých rodin, jež podnítila zájmy dětí, přispěla k tomuto „projektu“ vytvořením příznivého kontextu.

Myšlenka vytvořit „projekt“ týkající se kaštanů vyšla ze zájmu dětí o kaštiny padající ze školního koňského kaštanu a ze srovnání s jedlými kaštany, které děti nasbíraly v horách na dovolené s rodinou. Pro určení vývoje didaktické cesty byla zásadní spolupráce s p. Cinzií Galli (přírodovědkyně).

Já, jako učitel, jsem byla spíše prostředníkem než pouhým poskytovatelem vědomostí, a takto jsem mohla ztišit své obavy.

Pokračující projekt respektoval zájmy dětí a občas byl pozastaven, když zájem dětí opadl. Snažila jsem se respektovat jejich potřeby, a proto děti vnímaly tyto aktivity jako přirozené s osobní motivací: spontánně přicházely k vědeckému koutku, aby zde sledovaly zaříděné předměty.

Účastnit se a být svědkem toho, jak udivené oči touží vidět, pochopit, vnímat a získávat vědomosti, srovnávat, porovnávat předměty, dotýkat se jich, čichnout si k nim, všímat si rozdílů a ptát se „proč“ bylo zázračným zážitkem. Údiv a uspokojení dětí, když si všimly nových skutečností, mi daly příležitost pochopit, že vědecké metody nemusejí používat pouze vědci, ale všichni lidé, kteří musí studovat nová témata.

Název projektu: MĚSTSKÁ DOBRODRUŽSTVÍ

Místo: MartTrento (Muzeum současného umění), Palazzo delle Albere
Třídy: první a druhý stupeň základní školy. Projekt družstva „La Coccinella“ a Barbary Zoccatelli.
Založeno na porozováních: jedno v muzeu, jeden výlet do blízkého okolí a jedno ve škole) + 1 předběžná schůzka s učiteli (4 h)

Projekt „Městská dobrodružství“ vychází z analýzy územního kontextu, ze hry, ve které mohou děti hrát hlavní role a objevovat své okolí jako mladí badatelé. A nejen to: cílem projektu je poznat a rozvíjet orientační schopnosti a samostatnost mladých obyvatel počínaje mapou okolí.

Co je podle dětí „mapa“? Jaké jsou jejich teorie a názory na toto téma? A zejména: jak se kreslí mapa? Chcete-li nakreslit mapu, musíte mít zvláštní znalosti a musíte pozorovat, věřit, poslouchat, zkoumat, chodit, dotýkat se, ptát se, rozmlouvat s lidmi, dívat se kolem sebe a zaměřovat svou mysl všemi směry (také nad sebe). Pečlivé pozorování během výletů a zakreslování v terénu dětem pomáhá překonávat stereotypy chápání rozmanitosti a složitých aspektů skutečného světa. Analýza území pro děti představuje nejen zábavu, ale také příležitost poznat své okolí prostřednictvím smyslů, sdílet své životní zkušenosti, osobní pocity a dovednosti ve skupině.

Tyto aktivity dávají vzniknout různým operativním možnostem, jež lze přizpůsobit zvláštnostem každé třídy: vytvoření jednoduchých prvků charakterizujících dům dítěte a cestu ze školy domů (krátké procházky pamětí), analýza smyslových krajín („zvuková mapa“, „čichová mapa“, „doteková mapa“), vytvoření modelu v měřítku, vytvoření „mapy nebezpečí v okolí“ a „turistické mapy“ vytvořené dětmi. Obrázky, myšlenky, teorie a city mohou nabídnout nové pohledy na město s cílem vylepšit městské prostředí a učinit ho „přátelštějším k dětem“.

Více informací:

Avventure Urbane. Perlustrazioni nello spazio abitato,
La Coccinella in collaborazione con MART, Edizioni Artebambini
nebo www.lacoccinella.coop



How I get to school ?



Městská dobrodružství
Dobrodružství
Vyprávění šňůry

Název projektu: **DOBRODRUŽSTVÍ**

Místo: Verona a její okolí. Třídy: mateřské školky z Verony.
 Projekt Rosanny Zerbato a učitelů z mateřských škol města Verony

Projekt „Dobrodružství“ vznikl s cílem dát dětem možnost volně objevovat nové okolí své školy. Projekt se zaměřuje na podporu silných a ryzích zážitků, které dítěti umožní přijmout úlohu hlavní postavy a hrát hlavní roli ve svém učení. Tyto aktivity dětem pomohou podpořit vznik nových nápadů, činit domněnky, debatovat, vést dialog a jednat ve skupině.

Charakteristickým rysem projektu je skutečnost, že nabízená zkušenost je zvlášť neobvyklá: děti ji mohou prožít aktivně jako hlavní postavy. Učitelé začínají organizovat v první části roku dobrodružný výlet na určité místo, které je zvoleno podle zkušeností dětí. Ve třídě se organizují hry, probírají určitá témata, dětem se vyprávějí pohádky nebo

skutečné příběhy. Nabízené aktivity se plánují společně s odborníky a souvisejí se sérií her a zkoumání: průzkum jeskyně (společně s odborníkem), orientace v lese, výstupy, volné zkoumání přírodního prostoru.

Každé „dobrodružství“ se zakládá na kombinaci několika zážitků: průzkum v přírodě, psychomotorické hry, diskuze a jednání. Základní myšlenkou je nabídnout všem dětem příležitost prožít vzrušující zkušenost v kontaktu s přírodou tak, aby děti následně samy nabízely nové zážitky a rozhodovaly o tom, co chtějí dělat. Ve druhé části roku škola organizuje další výlety podle návrhů dětí.

Více informací:

Mortari, L., Zerbato, R., *Avventure in natura*, Edizioni Junior, 2007.

Název projektu: VYPRÁVĚNÍ ŠŤŮRY, směsice pohybů, materiálů a vztahů

Místo: Mateřská škola „Re Mesina“, Correggio. Třídy: Třída dětí ve věku 2–3 let.

Setkání: denně, po té podle rozhodnutí dětí.

Doba provádění: školní rok 2008/2009

Projekt Laury Malavasi a učitelů a pedagoga mateřské školy

Tváří tvář světu děti nikdy neoddělují pocity od myšlenek: přijímají holistický přístup poznávání, který kombinuje mysl, srdce a pocity. Propletené šňůry projektu představují kombinaci různých pocitů a emocí, ze kterých jsou vystavěny různé příběhy, jež vytvořily toto vyprávění.

Projekt „Vyprávění šňůry“ se zrodil ze zájmu některých dětí o šňůry, které díky svému tvaru mohou být použity jako hrací pomůcky. Při sledování zájmů a her dětí se učitelé rozhodli použít tento druh materiálu jako příležitost k postupnému vytvoření projektu zaměřeného na některá nezvyklá hlediska dětských her: vztahová hlediska, motorické a psychomotorické aktivity. Na podporu vztahových výměn byl ve třídě vytvořen „tkací koutek“, kde děti mohou nalézt síť a kde mohou každý den splétat šňůry a stužky uložené ve skříňce.

Na začátku tato „hra se sítí“ představovala činnost pro malé skupiny a prováděla se dopoledne. Po té se z dětí stali experti a mohly si se šňůrkami hrát, kdykoli chtěly. Děti se mohou přes díry sítě na sebe dívat a kontrolovat pohyby a výrazy svých kamarádů. Vynalezly nové způsoby, jak zůstat s ostatními, jak si hrát se svými kamarády. Děti měly možnost změnit způsob, jakým poznávají skutečnost kolem sebe. Síť představuje metaforu pro sdílení, objevování, city a zážitky, které děti den co den prožívaly (se svými kamarády).

Více informací:

www.coopargentovivo.it

Přistání v kultuře

Všechna tato místa, tj. Cremonu, Veronu atd., lze spatřit během letu do Milána. Podíváte-li se kousek jižně směrem k Boloni, spatříte města jako Cremona, Modena, Parma a Reggio Emilia, východněji směrem k Benátkám přes Bergamo leží Verona a Padova, západněji Turín. Po vystoupení a přeletu nad severem Itálie se můžete chystat k přistání v místě mnoha různých kulturních, pedagogických, vědeckých a historických vlivů s kolektivní důležitostí. Je zde spousta kulturních míst, která mají pro mnoho lidí kontextuální význam. Vaše sklony, zážitky a informace, které jste získali, určí, zda se váš duch vznese na křídlech Shakespeara, komedie dell'arte, Leonarda da Vinci, Michelangela, vědeckých revolucí koperníkovských rozměrů, Stradivariho, Reggio Emilia, pedagogiky Pizzigoniové či Montessoriové... Možná dostanete chuť na italskou kuchyni, víno, hudbu, operu, sochařství, katedrály, římskou historii z kamene, módu, hedvábí a zaoblenou eleganci...

Zároveň se zdá, že s těmito historickými vrstvami regionální kultury samotné jaksi nepřirozeně, avšak příznačně rezonují pedagogické přístupy. Kultura je jako orientační mapa lidského úsilí a také podnikavosti, uměleckých, objevných, tvůrčích a inovativních kompetencí, jelikož ty hrají hlavní roli v dramatu historie, či v historii dramatu... Zkuste si ve vašem „vnitřním internetu a GPS“ kliknout na některá místa a přiblížit si je. Já jsem klikla na Veronu a vidím hlavní postavy Romea a Julii na slavném balkóně.

Inspirováni Pizzigoniovou a Montessoriovou jsme se začali seznamovat s pedagogickými aspekty v praxi. Kliknu na Reggio Emilia a představím si pedagogické scény, které vytvořily zkušenosti, jež vedly ke zjištění a rčení, že „děti mají sto jazyků“. Jde o další pedagogický kořen v tomto regionu, který experimentoval s uměním umělecké, vědecké, snové, imaginativní, praktické a řemeslné pedagogiky.

...

*Dítě má
sto jazyků
(a ještě sto a sto a sto)
ale devadesát devět mu jich ukradli...*

*Říkají dětí:
aby objevovalo už dávno objevený svět.
A ze sta
mu jich devadesát devět ukradli.*

*Říkají dětí:
že práce a hra
skutečnost a fantazie
věda a představivost
nebe a země
rozum a sen
jsou věci,
které k sobě nepatří
A proto říkají dětí*

že sto není

Dítě říká: A PŘECE, sto je--

Loris Malaguzzi

zakladatel přístupu Reggio

Vědecký vizionář

Kliknu na Padovu a v mysli mi vyskočí Galileův život, jak byl zobrazen v Brechtově divadelní hře. Galileo studoval na Padovské univerzitě. V představení hry nazvané *Vše se hýbá* a inscenované v Gävle, odkud pocházíme, ožívá moment zjevení v Galileově mysli, jelikož rezonuje s pedagogickými scénami dětí objevujících vnitřní tajemství našeho přirozeného světa v právě představených případech. Galileo sleduje přes svůj podomácku vyrobený teleskop, že „hvězdy se pohnuly“, a nový svět je objeven... Není to placatý, hierarchicky a antropocentricky vymezený svět středověkého paradigmatu. Není jen černý nebo bílý a zůžitelný do racionálního rozdělení a jedné logické formy. Je to naopak svět, který je plochý i kulatý, obíhající kolem sluncí, hvězd a našeho vzájemného lidského propojení s nelineárními a lineárními zkušenostmi kosmické hry.

Možná je tento dynamický celek souhry to, oč usilujeme, když popisujeme naši inteligenci a tvořivost jako organickou, interdynamickou a mnohazměrovou? Možná, že naše duševní poznání je jen špičkou ledovce mnohazměrného poznání, které využívá všech smyslů, těla a celého našeho vědomí. Je možné, že to, o čem mluvíme, je svět relační a interdynamický, racionální i intuitivní, subjektivní i objektivní, individuální i kolektivní, atd. A možná náš „charakter učení“ plyne z toho, zda organizace a standardizace vzdělávání, pedagogické metody a hodnotící kritéria tyto skutečnosti odrážejí, a podporují nás v jejich používání, ať už jsou efektivní či nikoli. Jsme však konfrontováni se světem, který se otáčí nepředvídatelně, a našim úkolem je naučit se pohybovat se v něm pedagogicky a odborně i ve 21. století. Daniel Hjort, badatel v oblasti podnikání pracující na katedře managementu, politiky a filozofie Kodaňské univerzity říká:

Pochopit podnikání

znamená pochopit představivost,

tvorit, jednat, bouřit se a být zanícen.

Podnikavý blázen a kouzelník

Kliknu na Bergamo, ze kterého pochází postava historické komedie dell'arte Harlekýn. Se svou černou maskou přes půl obličeje a mnohobarevným kostkovaným oděvem, bláznivou fyzickou akrobatickou mrštností a vulgárním humorem je archetypem všech bláznů a klaunů. Je králem mrtvých duší, vypravěčem a mistrem všech zvrátů. Je tou částí nás samých, která umí obrátit svět vzhůru nohama a převrátit ho naruby. To společenská odvaha a vyzývavý humor šašků donutila mocné muže a kleriky smát se, když skákali po stolech a stříkali na ně omáčky a víno během středověkých karnevalů. Jsou společenskými a uměleckými kouzelníky, jak je popisuje Garzoni (1592) ve svém díle „*Piazza universale di tutte le professioni del Mondo*“ (Univerzální náměstí všech pro-

fesí světa). A možná jde o stejnou záhadně kreativní schopnost, která stále funguje ve všech úkonech společenského, politického, uměleckého, pedagogického, vědeckého, ekonomického a praktického podnikání. Je duch 21. století sebetvůrná, nezávislá odborná kompetence, kterou hledáme ve všech politických listinách, od vedení EU v Bruselu až k osnovám v našich školách?

Historické umístění kulturního podnikání v Cremoně

Cremona, stejně jako Milán, byla štědrým hostitelem naší skupinové návštěvy. Na návštěvu v Cremoně jsme vlastně jeli vlakem z Milána. Na nádraží nás čekala auta. Byli jsme pozváni na radnici, do staré budovy vedle náměstí. Posadili jsme se kolem ohromného stolu do velkých křesel s červeným sametovým potahem. Za námi byl obrovský otevřený krb zabírající polovinu dlouhé zdi. Začali jsme hovořit.

Vyslechli jsme vyprávění o povaze Cremony a dozvěděli jsme se o záměrech města podporovat kreativitu a podnikání od kořenů svých kulturních tradic. Bylo nám řečeno, že inspirace pochází z mnoha zdrojů, mimo jiné od výrobců potravin, houslařů či výrobců kožených výrobků. Dojal nás příběh o tvůrčí podnikavosti značky Piquadro, která vyrábí různé druhy aktovek, cestovních zavazadel a kabelek. Úspěchu dosáhli díky novému designu realizovanému díky spolupráci s autistickými dětmi a vytváření originálních řešení moderního problému, jímž je dát formu chytrým kapsám a prostorům v taškách.

Projekt spolupráce mezi školami, rodinami a obchodním životem

V Cremoně, stejně jako v Söderhamnu, se snaží nalézt komplexnější chápání vzdělávání dětí a mladých lidí. Nyní již po několik let trvá intenzivnější spolupráce mezi školami a obchodním životem. Tento projekt znamená širší kontakt mezi školou, rodinami a obchodním životem, což připomíná söderhamnský projekt Drivkraft (Hnací síla). Rámcový název cremonského projektu je 0/18, což znamená, že se týká občanů od 0 do 18 let. Politické vedení města Cremony začalo tušit, že budoucnost mnoha mladých lidí je velmi nejistá a hrozivá. Projekt 0/18 byl spuštěn v reakci na tento výhled a jeho cílem je vytvořit slibné vztahy do budoucna. V této příručce není projekt 0/18 podrobněji vysvětlen, je však dalším příkladem toho, jak se změnila mapa evropských školních aktivit.

Po našich rozmlouvách nám jeden ze „starých pečovatelů a strážců“ otevřel dveře do nejsvatějších houslových prostor na světě a my jsme se ocitli mezi opravdovými Stradivariho houslemi visícími jako křehké schránky či dřevěné perly ve skleněných skřínkách. Strážce nám vyprávěl, že každý den je jeden profesor ze skříněk vytáhne a zahraje na nich, a v hlase starého muže jsme slyšeli hlubokou lásku a starost o tyto živoucí nástroje. A stejně tak pokračuje náš příběh lásky k dětem a starosti o ně...

Vzdělávací služby pro děti v městě Miláně

Milán v průběhu let vybudoval originální model a kvalitu vzdělávání. Bohužel je však tato rozsáhlá zkušenost v oblasti výuky a učení v teorii i praxi velmi málo známa mimo hranice širšího města.

Stávající síť jeslí a mateřských škol je jasným příkladem toho, jak se městské správě v průběhu let podařilo vytvořit vzdělávací systém, který se vždy promítá do budoucího zdokonalování. Zvláštní pozornost se citlivě zaměřuje na změnu po staletí zažitých sociálních podmínek.

Historie milánské školy je velmi stará. První veřejné školy vznikly kolem prvního století př. n. l. Avšak až na konci devatenáctého století, v letech, kdy byl Milán pod rakouskou nadvládou maršála Radetzského, škola začala věnovat pozornost ranému dětství tak, jak to známe dnes.

V tomto období, přesněji v roce 1829, tehdejší ředitel základních cremonských škol Ferrante Aporti navrhl a vytvořil Charitativní mateřskou školu, jež se považuje ve světě učení za opravdovou laboratoř. V Miláně se jeho pedagogický styl široce rozšířil prostřednictvím vzniku mnoha dalších mateřských škol. V průběhu let přispěl experimentální přístup Rosy a Caroliny Agazzi ke vzdělávání, inovativní přístup Giuseppiny Pizzigoni, metoda Montessoriové a vliv přístupu Reggio Emilia ze 70. let k vybudování metodologie, která se široce využívá i dnes.

Metodologie školy G. Pezzi

Pedagogická organizace školy vychází z projektové metodologie, kdy nic není předem plánováno. Učitel poskytne pouze první podněty, které následně děti samostatně a originálním způsobem rozvíjejí. Otázky dětí se společně s nimi dále rozvíjejí a mění v další podněty, jež se stávají východisky ke vzniku a analýze dalších témat.

Každé dítě je podle této metodologie aktivním subjektem svého rozvoje a pedagogického procesu. Dítě se nechápe jako „pasivní“ subjekt, nýbrž jako zvláštní lidská bytost s jedinečným a odlišným způsobem života, učení a odpovědí. Každý projekt podporuje osobní účast dětí, které mohou přispívat osobními myšlenkami a vzájemnou interakcí se svými druhy. Takto je možno posílit konstruktivní způsob diskuze a jednání. Plánování se považuje za perspektivu spolupráce vedenou a prováděnou společně s dětmi jménem dětí a dospělých, kteří pracují „společně“. Z tohoto důvodu je nejdůležitějším slovem každé vzdělávací aktivity jedině naslouchání (potřebám, nutnostem, myšlenkám), a nikoli mluvení, vysvětlování, podávání informací.

Naslouchání je motorem projektu, jelikož děti se učí navzájem se respektovat. Projekt se musí chápat jako hypotéza, nikoli jako povinnost: hypotézy jsou základem podněcování dětské pozornosti. Podporují jejich strategie a neblokují je.

V rámci projektu učitelé podporují děti v jejich touze poznávat a využívat své dovednosti, čímž jim pomáhají lépe porozumět významům „reality“, ve které žijí. Z tohoto důvodu

učitelé stanovují vzdělávací kontext a podporují děti v objevování, přičemž respektují jejich rytmus. Cílem je definovat a předávat vzdělávací procesy. Mateřská škola se takto pro děti stává „organizační podporou“ informací, které dítě získává a vlastní z vnějšího prostředí.

Projekt je obvykle ukončen zpětnou vazbou o zkušenostech dětí. Může jít o konec celoroční práce a vstupní podnět k novému projektu na příští rok.

Objektivní organizace

Multimediální projekt týkající se kinematografie a nazvaný „Zkušenost... obrázky... multimedia“ vznikl v letech 2006–2009. Trval tři roky a projektových aktivit se zúčastnila skupina asi 36 dětí stejného věku. Projekt zahrnoval vždy jednoho vychovatele na 12 dětí. Děti se v říjnu a v květnu účastnily asi dvouhodinových setkání.

Konkrétněji projekt využíval některá volně přizpůsobená vzdělávací intervenční schémata z teorie *mentálních modelů*:

- Rámec a brainstorming: techniky myšlenkového průzkumu
- Scénář: pomáhá, pokud dítě umí pochopit sled událostí.
- Příběh: podnitit, podpořit a vyhodnotit logicko-časové dovednosti.

Pro zprostředkování monitorovacího procesu byly použity některé základní nástroje. *Konverzace* v malých či větších skupinách se používá proto, aby děti mohly sdělovat a sdílet své emoce a zážitky. Konverzace je pro vychovatele mimo to nástroj kognitivně-konceptního průzkumu projednávaného tématu/zkušenosti.

Analýza *zpráv* (myšlenky vyjádřené dětmi a zaznamenané vychovateli) odhaluje hluboký zájem skupiny a logické vztahy (které nejsou zřejmé) obecně, což vede k rozvoji navržené myšlenky.

Analýza zkušeností pomocí různých vyjadřovacích nástrojů:

- grafické – kreslení
- divadlo
- fyzické aktivity
- manipulace

Tyto aktivity umožňují zaměřit se na učený pojem a objasnit ho.

Systematické pozorování dětí během volné hry je nástroj hodnocení *internalizace* probíraných koncepcí a schopnosti dětí samovolně používat, co se naučily mimo aktivity vedené vychovateli.

Tyto zprostředkované pozorovací nástroje vychovatelům umožňují hodnotit a kontrolovat vývoj a pokrok dětí a v případě nutnosti změnit projekt.

„Zkušenost... Obrázky... Multimédia“ – tříletý projekt

Místo: Město Milán – mateřská škola G. Pezzi. Vzdělávací projekt probíhající od 2006 do 2009

Simona Gilli, Tatiana Talarico, Elena Virzi. P.O. Dott. Marco Valdemi

Tento tříletý projekt „Zkušenost... Obrázky... Multimédia“ byl zahájen po pečlivém sledování volné hry dětí a zjištění jejich zájmů. Vychovatelé se rozhodli objevovat svět zvířat, zejména život, zvyky a životní prostředí veverky a hříběte.

První rok je zakončen prvním přístupem k vytvoření příběhu ve formě „*pohádky*“. Pohádku vymyslí vychovatelé a vystupují v ní postavy, které děti provázely během celého roku. Následující rok byl zahájen aktivitami umožňujícími první přístup k multimédiím. Děti společně sledují video, které vzniklo během minulého roku, a analyzují jeho složky (zvuk, obraz, pohyb). Díky zájmu dětí o fotografie na DVD vychovatelé navrhli některé aktivity, u kterých se využilo práce s obrázky.

„Multimediální výchova... připomněni si a zopakování zkušeností a situací, které se stanou základem her, projevů, porovnávání, vědomostí a bohaté interpretace, jež budou kompenzovat kouzlo, stereotypy a všepohlcující účinky současných přístupů.“

D. M. červen 1991

První rok – Obrazové aktivity

1. Zkoumání obrázku

Objektivní popis *zvoleného obrázku* s využitím prostorové orientace (nahoru a dolů). „*Čtení obrázků*“ s prostorovým určením umožňuje dětem nepřehlédnout žádný aspekt na obrázku a usnadnit mentální organizaci.

Matteo F: Četli jsme obrázky.

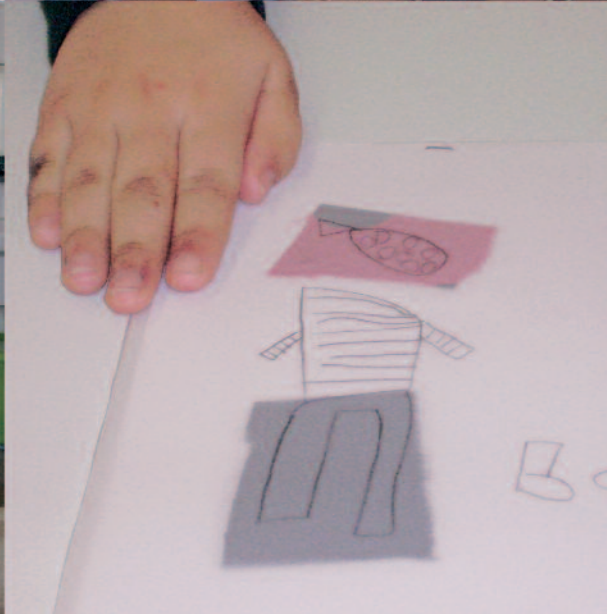
Matteo M: Obrázky vysvětlují text.



Le nostre espressioni



Objevování sebe sama prostřednictvím estetická



2. Vytvoření krátkých vyprávění prostřednictvím obrázků

Aby vychovatelé nabídli dětem možnost vytvořit příběhy s logickou strukturou, analyzují společně s dětmi prvky příběhu: Postavy, které se vyjadřují a jednají – prostředí – čas: den/noc, včera/dnes/zítřka, minulost/současnost/budoucnost. Komentáře dětí: Chiara B: Díky obrázkům můžeme sami vyprávět příběhy. Emma: Vyprávěli jsme příběhy.

3. Učení se o prvcích příběhu

- **Sledovat a rozlišovat výrazy obličejů a experimentovat s nimi**
- **Dívat se na sebe do zrcadla a nakreslit na zrcadlo svůj smutný, šťastný, naštvaný výraz**
- **„Kouzelné náměstí“, tj. místo, na kterém děti hrají vymyšlené příběhy.** Na kouzelném náměstí se může každé dítě volně vyjádřit mezi druhými a prostřednictvím druhých; je hlavním hrdinou a autorem příběhu a sdílí své zkušenosti se svými kamarády. Tento nástroj vychovatelé zvolili proto, aby porozuměli tomu, co děti chtějí sdělit prostřednictvím pohybu. Děti se cítí volně vyjádřit se díky své představitosti a bez vnějších vlivů. Díky kouzelnému náměstí může vyplynout na povrch dynamika skupiny (konflikty, seskupení, vůdčí osobnosti...), schopnosti identifikovat, respektování času a respektování druhých. Tyto aktivity umožňují věnovat pozornost „jednání“ postav příběhu. Jde o techniku, která se používá i poslední rok pro navrhování scénářů.
- Grafické znázornění vlastního jednání, první přístup k technice kreslení

4. Analýza pocitů prostřednictvím hudby

- **Kreslíme poslepu při poslechu hudby.** Tato metoda dětem pomáhá poslouchat a vyjadřovat pocity, které v nich hudba budí, aniž by se soustředily na to, jak kreslí. Vychovatelé jim nechávají volnost říci či neříci, co kreslí, a respektují jejich emoční pozadí.
- **Kreslení pocitů, které mohou vzbuzovat různé druhy hudby... štěstí, smutek, strach.**
- **Hovoření o tom, z čeho děti mají strach, a odhození nakresleného strachu do „koše na strach“.**

5. Vybudování čtyř scén podle výběru dětí

Sledovali a vybrali jsme obrázky a plánovali jsme. Vytvořili jsme obrázkové nástěnky Afrika, Prostor, Město a Hrad. Pomocí dalších nástěnek jsme vytvořili také scény počasí, den a noc.

Tématem se zabýváme v chronologickém pořadí, kdy prohlížíme staré fotografie našeho města a objevujeme rozdíly. Abychom porozuměli pojmu budoucnost, sledovali jsme film o imaginární budoucnosti. Během této aktivity děti pochopily důležitou součást filmu: hudba umí v divácích budit pocity.

Druhý rok – Nástěnka s příběhem

Druhý rok jsme dokončili vytváření čtyř příběhů, jež byly zobrazeny prostřednictvím **nástěnek s příběhem**. Tato technika zahrnovala výběr scén, vymyšlení postav, vytvoření příběhu, dramatizaci příběhu, spojení hudby s pocity, které vyjadřují skutečnosti a postavy. Tato aktivita uzavírá všechny části projektu a pokládá základy prvního kontaktu s kinematografií, což je téma, kterému se budeme věnovat příští rok.

Třetí rok – První tvář, objevování možnosti vytvořit film

Během třetího roku se ze zájmu o vyprávění příběhu a jeho různá podání zrodila možnost vytvořit film. V zájmu prohloubení prvků příběhu a povzbuzení volné interpretace kreativních myšlenek navrhli vychovatelé dětem na začátku roku analyzovat povídku „Čaroděj ze země Oz“ napsanou F. Baumem a přizpůsobenou pro daný věk dětí, avšak bez obrázků. Vychovatelé si zvolili verzi bez obrázků proto, aby děti neovlivňovali vizuálními stereotypy a aby jim nechali volnost analyzovat některé prvky (postavy, způsoby vyjadřování citů) a vytvořit něco nového.

Bez obrázků si mohou děti představovat postavy i prostředí, ve kterém se postavy pohybují, atd. Jde o bohatství, které dokazuje, jak osobní interpretace mentálních obrazů a pocitů, které povídka vzbudila, umožní vytvořit několik „různých příběhů“ vycházejících z též povídky.

6. Volná explorativní interpretace příběhu

- **Čtení knihy bez obrázků.**
- **Grafické zobrazení postav, jak si je děti představují.**

Giovanni C: Neviděli jsme obrázky, protože jsme si je sami vymysleli.

Všichni: Když knížky čteme, vymýšlíme je.

- **Srovnání výtvorů a konverzace ve velké skupině.**
- **Prohlížení a srovnávání obrázků hodných či zlých čarodějnic.** Děti porovnávají své výtvary s výtvary kamarádů, přičemž se klade důraz na myšlenku volné interpretace.

Vych.: Podívejte se na své Dorotky, jsou všechny stejné?

Všichni: Ne

Vych.: Mohl bys nám svou Dorotku popsat?

Davide M: Má kudrnaté vlasy, šaty a zelené kalhoty.

Všechny děti popíší svou Dorotku.

Vych.: Je některá z Dorotek správná a jiná špatná?

Matteo F: Ne

Vych.: Proč?

Matteo: Protože jsme k jejich vytvoření použili naši představivost.

- **Grafické zobrazení čarodějnic: zlá nebo hodná, zdůraznění rozdílů v kresbách.**

Tato aktivita vychovatelům pomáhá zjistit, že:

Zlá čarodějnice není vždy zobrazena jako ošklivá postava v černých šatech; hodná čarodějnice není vždy nakreslena jako krásná žena se šaty s jemnými barvami.

Tyto typizující prvky postav jsou v představách dospělého.

„Zlá čarodějnice má vrásky, když se zlobí, taky v puse, a chápeme, proč se hodná čarodějnice směje.“

„Mají černé oblečení, protože jsou čarodějnice. Hodná čarodějnice se usmívá, zlá má zub, kterému nevím, jak se říká.“

„Zlá čarodějnice má černé oblečení, hodná má modré šaty.“

Pro rozvoj příběhu se děti z různých výrazových možností rozhodly pro film, i když úplně na začátku měly problém pochopit rozdíl mezi animovanými filmy (kreslené) a filmy s opravdovými herci. Tento problém vyřešili vychovatelé díky praktických testů, objektivních údajů a DVD, která napomohla rozdíly pochopit.



Margherita: V animovaném filmu jsou lidé nakreslení, v obyčejném filmu jsou skuteční. Aby děti mohly filmované téma rozvinout, zavedli je vychovatelé do „Národního muzea kinematografie“ v Turínu, jež je jedním z nejdůležitějších a nejinteraktivnějších. Toto muzeum vysvětluje vznik kinematografie, jeho nástroje i prvky. Možnost využít zvláštní efekty a scény a objevit optické efekty, kostýmy a předměty posílila zájem dětí o vytvoření filmu.

(Elektronické odkazy – živě pilíř s monitorem – konečný efekt ve videu – živě efekt ve videu)

Třetí rok – Výroba filmu

Třetí rok byl projekt zakončen výrobou šesti krátkých filmů realizovaných dětmi ve všech fázích kromě střihu. Vznik těchto filmů byl možný díky tomu, že se zvědavost dětí zaměřila na způsoby a procesy výroby filmů. Děti zjistily, že film začíná od příběhu (téma již probírané minulý rok). Navrhly „udělat film“ z vymyšlených příběhů a takto zahájily svou cestu do světa kinematografie.

(Elektronické odkazy – fotonástěnka)

Nástěnky se šesti povídkami vymyšlenými dětmi na začátku roku dětem pomohly pochopit přírodní a společenský svět a vybudovat si vlastní identitu. K organizaci známých událostí se používají časové sekvence, aby bylo možno propracovat složitější myšlenky a schopnosti, které spočívají v rekonstrukci minulosti a předvídaní budoucnosti.

Objevili jsme různé prvky (příběh, scénáře/dialogy, kostýmy, scéna, natáčení a střihání) a profese účastníci se realizace filmu (producent, scénárista, režisér, návrhář kostýmů, návrhář scény, maskér). Aby si děti zapamatovaly všech pět fází, používali jsme prsty na ruce složené v pěst, jež představovaly „výrobu“, fázi střihání.

7. Výroba filmu

- ***Stali jsme se „autory“ a vymysleli jsme šest ilustrovaných povídek.***
- ***Stali jsme se „scénáristy“ a sestavili jsme „slova“ a jednání herců.***
- ***Stali jsme se „návrháři kostýmů“ a vymysleli/vyrobili jsme si kostýmy.*** Inspiraci pro návrhy kostýmů jsme našli ve specializovaných časopisech. Vzali jsme hercům míry, vytvořili jsme jim modely, ušili a připravili jsme kostýmy. Mezitím jiná skupina dětí připravila příslušenství a předměty pro scénu.
- ***Stali jsme se „návrháři scény“, rozhodli jsme o tom, jak bude scéna vypadat.*** Rozhodli jsme se použít tři druhy scén. Školu pro natáčení v interiérech, parky „Bosco in Città“ a „Parco Ravizzaand“ pro natáčení v exteriérech a zelené plátno pro zvláštní natáčení.
- ***Stali jsme se „herci“.*** Jakmile jsme se naučili scénář a oblékli se do kostýmů, začalo natáčení.
- ***Stali jsme se střihovými asistenty*** a objevili jsme, jak se z natočených scén stává film.



Dům tvoření

SHRNUTÍ

– Alfa a omega – počátkem knihy je její konec

Tímto vás vyzýváme, abyste se po přečtení posledních odstavců tohoto shrnutí vrátili zpět na začátek, k našemu úvodu, který je vlastně také součástí tohoto shrnutí. Pokud jste si doteď nepřečetli celý úvod, pak byste to raději měli udělat předtím, než se pustíte do čtení této poslední části. Také doufáme, že přečtení této knihy u nás všech vyvolá další zájem a vzbudí zvědavost.

Sdílení vědomostí – náš transformační cyklus

Prostor pro setkávání a vzájemné učení, který vzniknul na konferenci v Miláně (viz fotka výše), nám umožnil sdílet vědomosti vzešlé z rámce našich analýz společně s prezentacemi zaměstnanců a učitelů škol, které jsou zde uvedené jako příklady. Právě v rámci tohoto transformačního cyklu k nám tyto příklady začaly promlouvat a umožnily nám opustit některé naše dříve zažitě vědomosti. Zjevilo se nám nové propojení kreativity, podnikavosti a nové možnosti organizace prostředí k výuce, aktivit, vztahů atd. Zároveň jsme si uvědomovali, jaké obtíže a výzvy jsou s tímto spojené. Změny v našem kolektivním vnímání nám pomohly podpořit se ve vzájemném dialogu, kdy jsme hodnotili a vytvářeli si nové postoje a přístupy. Za pomocí kreativních postupů jsme zkoumali nové možnosti pod vedením různých pedagogů. Neskutečný zážitek z konferenční místnosti – otevřený prostor, který byl přestavěn pro různorodé aktivity a osvětlený na všech čtyřech stěnách. Toto nám poskytlo velmi nezvyklou kulisu pro další zkoumání. Prostřednictvím kreativních postupů jsme zkoumali, jak můžeme zapracovat na své schopnosti učit se a reorganizovat naše vzdělávací aktivity a prostředí v rámci jednotlivých zemí. Dalo by se říct, že jsme si zároveň v sobě sumarizovali a shromažďovali naše nové chápání a pohled na realizaci věcí. Začali jsme chápat, co vede ke kombinaci nového a starého způsobu učení – metody výuky i různé strategie. Občas bylo možné zaznamenat i udržitelnou a pružnou kontinuitu.

Na konferenci v Söderhamnu jsme dialog zakončili kreativně. Vytvořili jsme jakési umělecky a výtvarně vyjádřené shrnutí ve formě velice dlouhé knihy (viz níže). Já osobně jsem získala představu, že kultura vzdělávání se stává intimní a smysluplnou součástí lidské zkušenosti v rámci žití své „vlastní knihy života“. Tahle poslední část naší cesty k výuce byla zdrojem pro náš transformační cyklus, naše zkušenosti a pochopení daly fyzickou podobu a strukturu této publikaci.

Bengt k tomu dodává, že to byla dlouhá cesta a někteří z nás z ní dokonce v jejím průběhu sešli. „Někdy bylo velice složité nacházet ty pravé prostředky pro další posun. Ale zjistil jsem, že část této rozčilující slepoty vznikla v důsledku toho, že každý plujeme ve vlastních vodách či nejsme schopni pochopit jiný způsob plavby ve vodách někoho jiného.



Konference v Miláně



Konference v Miláně, workshop



Konference v Söderhamnu, workshop



Naše kniha

To, že jsme se vzájemně vyzvali k různým způsobům plavby v našich vlastních jezerech a vodách, uviděli jsme náš vlastní i cizí způsob využití vody v novém světle, otevřel se nám na moři nový obzor. To bylo bohatství, které jsme chtěli nabídnout v našich příbězích. Různé proudy směřující k mnohonázorovému horizontálnímu pohledu. Ten nám napověděl, jak je výchova historicky i kulturně složitá. Jak každý z těchto příkladů vrhl jiné a specifické světlo na tento problém.“

Vztah mezi učitelem a studentem

Z příkladů a vzájemných dialogů vyplynulo, že učitel, stejně jako student, musí během vztahu se studentem využívat své odrazové body k tvorbě vizí, cílů výuky i principů vedení. Učitel se musí neustále učit v rámci kontextu a být otevřený vůči výsledkům. Jedním ze základních prvků je růst sebevědomí. K tomu dochází při propojení vlastní motivace a vlastních odrazových můstků. Zkušenosti vytvářejí prostředí a pocit bezpečného zvládnání konkrétních výzev. Jde o podnikání rizika, kdy si člověk dovolí udělat chybu a vyjádřit svou osobnost. Další klíčovou věcí je spontánní průzkum a „nalézání“ sebe sama, ostatních, prostředí a různých forem znalostí v různých kontextech.

Je to úplně nová a dynamická kvalita výuky i procesu učení. Ne jako v současných školách, kde je toto redukováno pouze na předávání známého a testování a ověření předem stanovených cílů. V rámci výukového prostředí, které je přijímající, kreativní a podnikavé, chceme, aby systém výuky předával moduly znalostí. Živoucí materiál, který zprostředkuje kreativní znalosti a vytvoří schopnosti, takové, které jsou zapotřebí i v reálném životě.

Toto je jedním ze způsobů, jak trénovat podnikavost a kreativitu – jako součást znalosti různých kontextuálních prostředí. Vytváření propojení mezi „znalostí sebe sama“ a vizí je nezbytnou součástí pro vybudování podporující výuky. Inherentně zahrnuje všechny „operační imperativy“ – dělám, mohu, odvažuji se, přetvářím a inovuji.

Rozšířený pohled na vnímání a umělecké přístupy k výuce

Mnoho z uvedených příkladů obsahuje nějaký umělecký přístup a podporuje podnikavost a kreativní schopnosti. Také umělecky využívají všechny smysly a vedou k pochopení světa různých jevů, které vedou k novému chápání. Dewey (2005) a Eisner (2002) zkoumají povahu učení a pochopení ve vztahu k uměleckým postupům. Základní mezihru, která zahrnuje všechny smysly, emoční inteligenci, mysl, tělo i ducha, materiály, prostředí vedoucí k pochopení povahy učení.

Z čistě kognitivního a výukového hlediska, dle Dr. Marie Montessoriové:

... Umělecká činnost je formou logiky, ve které jsou vzájemně nedělitelně propleteny vnímání a myšlení. Člověk, který maluje, píše, komponuje či tančí ... myslí smysly (ale) pravá umělecká práce vyžaduje organizaci, která zahrnuje mnoho, či všechny, kognitivní operace známé z teoretického myšlení (in Eisner, 2002)

To naznačuje, že pojem poznání je možná zapotřebí rozšířit a prohloubit, aby bylo možné učinit závěr o tomto pochopení povahy učení. Je zajímavé začít zkoumat propojení mezi dispozicemi a kvalitou učení v rámci uměleckého procesu a schopnostmi, které mají být rozvinuty prostřednictvím podnikavé výuky.

Vybudování kultury „učení a tvoření“

V těchto příbězích dynamická síla učení zahrnuje hlubokou účast a ovlivňování na různých úrovních vzdělávání. K tomu je nezbytná účast všech aspektů – mentálních, emočních, fyzických, energetických i existenciálních a v myšlení i konání použít metakognitivní vědomou reflexi. Síla spolutvoření vyžaduje využití racionálního i intuitivního a také šťastnou náhodu, která spojuje tyto příležitosti.

Pro změnu kultury výuky je rozhodující hloubka účasti všech účastníků. Učitelé i ostatní zaměstnanci říkají, že se tohoto procesu mohou účastnit pouze tehdy, pokud sami dělají to, čeho chtějí dosáhnout. Zdá se, že se člověk musí nadchnout a učit se, aby mohl být iniciátorem změny, o kterou se snaží.

To poukazuje na vzájemně přijímající a kreativní vztah mezi učitelem a studentem, což je vidět i ve všech příkladech. Také účast všech druhů tradičních hierarchických pozic musí být chápána „panarchicky“. Tento bod zvratu byl popsán následovně. „Každý potřebuje být vůdcem a toto musí být včleněno do osnov – a učitel to musí podporovat.“ Učitel a student spolu musí spolupracovat. Učitel se musí vzdát vůdčí role a naučit se podporovat a kreativně organizovat a strukturovat kontextuální výuku, která zahrnuje postupy vedené vnitřní motivací a spontaneitou.

Praktické uplatnění při výukových aktivitách a prostředí pro výuku

Všechny příklady zahrnují tento nový vztah a dynamiku, která se projevuje v různých formách v rámci kontinuálního kontextuálního vzdělávání. Liší se délkou – od jednoho dne, přes jeden týden až po tři roky, jako je tomu v italském případě. Dalším důležitým strategickým prvkem je, že tyto příklady mohou systematicky a strategicky zahrnovat i témata a různé výukové cíle. Zahrnují spolupráci, teambuilding i budování vzájemných vztahů v rámci výchovných institucí i mimo ně. Inspirují se profesionální kulturou v jiných oborech. Vyžaduje to větší zapojení, které zase na druhé straně vytváří základ pro využití kreativity a podnikavosti. Všechny příklady využívají uměleckou expresivitu, vědecký výzkum i sociální vztahy v rámci velice praktických a hravých postupů a také vědomě různými způsoby využívají vnější prostředí.

Výukové situace mají vést k učení se, ale měly by nechat osnovy, aby se pouze „staly“ v rámci dynamické souhry spontaneity a setrvačnosti. Historicky zavedené strategie vnějšího tlaku na motivaci k učení jsou postupně opouštěny. Vytvářejí se nové strategie vzdělávání, které podporují vnitřní motivaci vedenou vlastním zájmem a touhou po vědění. Tuhle mobilizující hnací sílu je zapotřebí využít a kreativně popohnat v situacích vedoucích k osobnímu, profesnímu či širšímu vzdělávání. Musí být ovšem smysluplná, prakticky zaměřená a vést k získávání užitečných zkušeností.

Kulturní tradice

Na příkladu ze Söderhamnu vidíme přínosný vliv cíleně vedené výchovy, kdy tato je vedena jasnou a všeprostopující vizí, která zahrnuje stejnou měrou místo, město i region.

Zúčastněnost města a regionu, kdy tyto transparentně a vědomě dynamicky svou roli vše propojují, způsobuje, že kreativní a podnikavá výchova napomáhají budovat udržitelnou budoucnost. Všechny uvedené příklady vykazují stejně silnou integritu a kreativní vzdělávání vedené jasnou vizí v rámci jejich sféry vlivu, například město, síť škol či předškolních zařízení atd.

Kultura vzdělávání je podrobena mnoha výzvám ze strany státních institucí a politických sil. Střety mezi vnějšími principy hodnocení a školní politikou začínají být velice ostré. Zvláště pokud se na místní či městské úrovni objeví podpora transformační iniciativy ve školách (a podmínky chodu škol, které jsou popsány v příkladech, jak nám bylo řečeno, jsou neustále omezovány).

Toto zmiňuje i výzkumný program OECD a ILE. Říkají tomu „Velká propast“ (Big Gap - Dumont et al, 2010, ILE, 2012) mezi výzkumem vzdělávání a praxí na jedné straně a politikou vzdělávání týkající se výzkumu vzdělávání a praxe na straně druhé. Myslíme si, že největší propast tkví v nedostatečném propojení obnovy a kontinuálního vývoje vzdělávacího systému jako celku. Důvod vidíme především v rychle se měnících politických trendech a různorodě zaměřených bojích o moc. To způsobuje výkyvy v duální polarizaci, která oslabuje vzdělávání a kulturu. Toto se děje namísto prohlubování dynamiky vzdělávání a kontinuity, které mohou zkoušet nové, aniž by omezovaly udržitelnou komplexitu příležitostí a dynamické propojení již známého a nových věcí.

V příkladech z Anglie je program Creative Partnerships velice progresivní institucionální formou výměny profesních zkušeností, která posílila kulturu vzdělávání ve školách a podnikavost a kreativitu v širším smyslu. Politické rozhodnutí vedoucí k zastavení financování tohoto programu lze považovat za praktické odstranění nové a velice slibné instituce, která mohla vést k praktickému využití a použití kreativity a podnikavosti ve vzdělávání i na celospolečenské úrovni. Navíc se jednalo o mezinárodně uznávaný příklad, který mohl napomoci k informovanosti ostatních. V tomto případě byly přínosy prokázány vědeckým průzkumem a podloženy statistickými výsledky potvrzujícími nárůst pracovních příležitostí i ekonomický růst. Dle Price Waterhouse Cooper každá libra investovaná do programu Creative Partnerships vynesla čtrnáct liber.

V rámci celosvětového průzkumu dle Ann Bamford (2006)⁷ se prokázalo, že vliv umění ve vzdělávání je veliký, pokud je toto prováděno na profesionální úrovni (jako je tomu v případě programu Creative Partnerships a uměleckých přístupů, které se objevují v příkladech ze Švédska a Itálie). Jisté náznaky vlivu umění, kreativity a podnikavosti na uskutečnění změn lze vidět v této publikaci. Lze tvrdit, že existuje velká propast mezi politiky vytvářejícími vzdělávací politiku a praxí a výzkumem ve vzdělávání.

7 *The wow-factor*: <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783830916178.pdf>

Strategie začlenění kultury kreativity a podnikavosti do školních osnov

Na vysoké a střední úrovni

- Živoucí a formulovaná vize vedená osobním zaujetím, konáním a vytrvalostí, která prostupuje celou organizaci a kulturu vzdělávání.
- Investice do dlouhodobých vzdělávacích strategií, kurzů a sdílení znalostí, které vzdělávají všechny zaměstnance a organizace budující transparentní a jasný udržitelný experiment, dialog a praxi.
- Kultivace „panarchické“ vědomé struktury a kultury organizace, upřednostněné před tradičně hierarchickým uspořádáním, protože tato napomáhá dynamické povaze přeměny mezi různými činiteli a úrovněmi organizací vzdělávání.
- Kultivace pružných a dlouhodobě udržitelných strategií rozvoje – budování na existujícím základě, ovšem také vědomé experimentování – osobní i kolektivní – s kreativitou v chování a přístupech, aniž by byla ohrožena celková stabilita.
- Kultivace příležitostí, různorodosti a šťastných náhod pro získání synergie.
- Kultivace kreativní orientace povahy vzdělávání spíše než vzdělávání formou otázek a odpovědí – začleňování změn, výzev a nesnadných úkolů, které aktualizují vizi; nezaměřovat se pouze na řešení problémů, které podmiňuje paradigma, které je vytvořilo.
- Rozvíjení tolerance, podpory a pochopení vůči jedincům a skupinám s odlišným směřováním; umožnění osobního zaujetí i postupného pronikání změn a růstu.

Záměry na střední, nižší i nejnižší úrovni

- Zavedení kontextuálního vzdělávání.
- Zavedení hloubkově zaměřených vzdělávacích postupů.
- Srozumitelné zavedení metakognitivních kompetencí.
- Rozvíjení strategií, systematických nástrojů a hodnotících struktur.
- Zavedení kohezních způsobů vzdělávání, které jsou tematicky a kontextuálně propojené, a také kohezních témat a cílů vzdělávání – realizovat školní osnovy kreativním a podnikavým způsobem.
- Využívání „vzdělávání k opravdové kvalitě s využitím představitivosti“; vytváření konkrétního výsledku pro skutečné a smysluplné cíle.
- Využití vnějšího prostředí, města i celého světa jako součásti „živoucího prostředí pro výuku“ a kontextu, ve kterém jsou zahrnuté vzdělávací postupy; zapojení školní kultury do proudu života a měnícího se světa.
- Zavedení holistického, multimodálního, kreativního a objevujícího zkoumání a více-úlohového zadávání úkolů.
- Použití uměleckého, řemeslného a zkoumajícího přístupu při praktické aplikaci a získávání znalostí.

Rozvíjení nových výukových strategií učitele prostřednictvím:

- Ochoty překonávat osobní vjemové konstrukce a návyky a chápání dospělých. Vývolání zájmu o to, jak vidíme ostatní a jak si vykládáme svět. Učení se rozpozná-

vat a měnit vzorce kultury vyučování, které byly dány podmínkami v dobách minulých. Schopnosti vytvořit srdečný a vzájemně vnímavý vztah, který bere ohled na názory dětí. Schopnosti vycházet dětem vstříc na jejich odrazovém bodě jako průvodce a hnací síla, která je bude podporovat a vytvářet výzvy. Vedení dětí z hlediska perspektivy hlubších životních zkušeností dospělých, aniž by jim předkládal již hotová řešení a odpovědi. Spoluvytváření inovativních změn ve znalostech, chápání světa, sebe sama i ostatních.

- Schopnosti učitele používat postupy a přístupy vedoucí ke společnému vytváření výuky se studenty a využívání okolního prostředí, kdy je učitel kreativním a podnikavým průvodcem.
- Využití naslouchání, improvizace a sebe sama, jako interaktivního prostředku.
- Změny náhledu na vztah mezi motivací a disciplínou.
- Rozvíjení různorodé báze znalostí a chápání a rozvoj výukových situací a metod s ohledem na tato nová kritéria. Využívání všech situací jako situací vhodných k získávání vědomostí.
- Využívání analytické reflexe a systematických strategií v rámci transparentního sdílení s kolegy.
- Využívání kreativních struktur a strategií, které používají všech smyslů a vedou k celkové účasti a dynamice.
- Urychlení zamýšleného prostřednictvím vlastních činů.

Rozvíjení nových rolí studentů prostřednictvím:

- Důvěřování dětem a jejich zájmům, vnitřní motivaci, kdy se sny a zájmy stávají hnací silou vzdělávání získávaného prostřednictvím kreativních a podnikavých strategií.
- Důvěřování osobním a subjektivním zkušenostem a vidění světa studenta. Využívání vnitřní motivace a zájmu, které nepřímo vedou ke kontextuálnímu vzdělávání.
- Důvěřování přirozené vnímavosti dětí a zaujetí přírodou a vnějším prostředím využít jako hnací sílu. Spojení emocí, pocitů a zvědavosti, které vedou k získávání zkušeností prostřednictvím všech smyslů v rámci všedního okolního prostředí.
- Vytváření úmyslných změn ve vyslovování názorů a použití diskuse, kdy děti i učitel spoluvytváří vlastní cesty vedoucí k učení a jsou jejich protagonisty.
- Umožnění a podpora převzetí odpovědnosti dětmi a jejich vlastní zaujetí.
- Podpora metakognitivních strategií vědomého učení se, „jak se učit“.
- Umožnit dětem „budovat si schopnost učit se“ a „uchopit znalost učení se“.
- Pomoci dětem rozvíjet své odborné schopnosti a směřovat je k celoživotnímu vzdělávání.
- Podpora získávání znalostí vlastní výukou.
- Podpora získávání znalostí prostřednictvím spolutvoření a spolupráce.
- Umožnit dětem vybudovat si vnitřní podnikavost, aby mohly být podnikavé i navenek.
- Umožnit dětem stát se podnikateli se svými vlastními životy a podporovat je v tom.
- Podporovat smysluplnost výukových cílů, které vytváří skutečný život a které vyžadují praktické schopnosti a zájem učit se.

Odkazy

- Alberta Education (2011): *Framework for student learning: competencies for engaged thinkers and ethical citizens with an entrepreneurial spirit*. Dostupné online: <http://education.alberta.ca/department/ipr/curriculum.aspx>
- Arfwedson, Gerhard (ed) (2002): *In between practice and theory*. Stockholm
- Barks, Coleman, Green Michael (translations and illuminations) (1997): *The Illuminated Rumi*. New York: Bentam Doubleday Publishing Group, Inc.
- Bamford, Ann (2006): *The Wow Factor; Global research compendium on the impact of the art in education*. Germany: Waxmann Verlag GMBH.
- Berglund, Karin & Johansson, Anders, W. (2008) (Red.) *Arény podnikavosti (Arenor för entreprenörskap)*, Örebro: Forum för småföretagsforskning.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *The male dominance (Den manliga dominansen)*. Göteborg: Daidalos.
- Bradley, Sue & Fitzsimmons, Mike (in press): *Creative Partnerships Southampton, Portsmouth and Hampshire (CSPH)*. Review report 2005-2011, Version: 14.1.
- Broadly, Donald. (1999). Revisiting in the frame factor theory (På återbesök i ramfaktor teorin). *Pedagogical research in Sweden*, 1999 year 4 nr 1, 111-121 ISSN 1401-6788.
- Campbell, Joseph (2012): *The Hero with a Thousand Faces*. New world Library.
- Claxton, Guy (2010): *Building Learning Power, helping young people becoming better learners*. Bristol: TLO Limited.
- Claxton, Guy (2007): *Building Learning Power, helping young people becoming better learners. The What, Why and How of building Learning Power - An introductory workshop for strategic leaders*. Bristol: TLO Limited.
- Craft, Anna, Gardner, Howard, Claxton, Guy (2008): *Creativity, wisdom, and Trusteeship: exploring the role of education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dewey, John (2005): *Art as Experience*. London: Perigee.
- Dumont, Hanna, Istance, David, Benavides, Francisco (2010): *The Nature of Learning, using research to inspire practice*. www.oecd.org/publishing/corrigena
- Eisner, W, Elliot (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Falk-Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar, Leffler, Eva, Svedborg, Gudrun et al, (2011): *Entrepreneurial pedagogy in school - driving forces for pupils learning (Entreprenöriell pedagogik i skolan - drivkrafter för elevers lärande)*. Stockholm: Liber.
- Fine, Alan, Gary, Deegan, G, James (1996): Three principles of Serendipity: insight, chance and discovery in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 1996, vol 9, nr 4, p 434-447.
- Ford, M (1992): *Motivation Humans Goals, Emotions and personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Foucault, Michel (1987): *Surveillance and punishment (Övervakning och straff. Švédský překlad)*. Lund: Arkiv Förlag.

- Fritz, Robert (1989): *The Path of Least Resistance - Learning to become the creative force in your own life*. New York: The Random House Publishing Group.
- Gawell, Malin, Johannisson, Bengt & Lundqvist, Mats (red) (2009): *The entrepreneurs of Society - a research anthology about societal entrepreneurship. (Samhällets entreprenörer - en forskarantologi om samhällsentreprenörskap)*. Stockholm: KK-stiftelsen.
- Giota, J (1999): *Children's reason for Being in School and Learning. A Swedish-Dutch comparative Study: Comparison with a Study by Wenzel*: Paper presented at the ninth European Conference on Developmental Psychology, Spetses. Greece, September.
- Hetland, Lois (Ed.) (2007). *Studio thinking: the real benefits of arts education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hjorth, Daniel: Audio book (Ljudbok): *Who is not an entrepreneur?(Vem är inte entreprenör?)* <http://www.ltu.se/projekt/ljudbok>
- Hjorth, Daniel & Johannisson, Bengt (1998): *Entrepreneurship as a story of creation and ideology* (Entreprenörskap som skapelseprocess och ideologi). In the book *Organisation theories in Swedish. (Organisationsteori på svenska)*. Czarniawska, Barbara (red). Malmö: Liber ekonomi.
- Holling, C.S. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. I, *Ecosystems* (2001) 4: 390–405.
- Holming C.S, Gunderson L.H, Ludwig D (2002): *Panarchy: Understanding transformations in Human and Natural Systems*. Washington D.C: Island Press.
- ILE (2012) - Innovative Learning Environments www.oecd.org/edu/learningenvironments, <http://www.oecd.org/dataoecd/27/7/49799940.pdf>
- Hunzinger, Johan (1955): *Homo Ludens, a study of the play element in culture*. Beacon Press. Boston.
- Johnstone, Keith (1985): *Impro-Improvisation and the Theatre*. (Impro -Improvisation och teater). Stockholm: Entré/Riksteatern.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lindblad, Sverker; Linde, Göran; Naeslund, Lars.(1999): Frame factor theory and practical sense. *Pedagogical research in Sweden*, 1999 year 4 nr 1, 93-109 ISSN 1401-6788.
- Magasin Drivkraft (2010): Entrepreneurial learning and entrepreneurship in educational systems.
- Peterson, Mariella, Westlund, Christer (2007): *How spirits of fire are ignited - an introduction to entrepreneurial learning (Så tänds eldsjälar - en introduktion till entreprenöreillt lärande)*. Stockholm: Nutek.
- Robinson, Ken (2010): *The element. How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books.
- Skogen, Kjell & Sjøvoll, Jarle (2009) (Red.). *Pedagogical entrepreneurship. Innovation and creativity in Nordic schools. (Pedagogisk entreprenörskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden.)* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skolverket – Švédské ministerstvo školství (2010): *Create and Dare* (Skapa och våga). Stockholm: Skolverket.

- Svensson, Lotta (2006): *Winning or Loosing. Young peoples driving forces behind leaving small towns.* (Vinna och försvinna. Ungdomars drivkrafter bakom utflyttning från mindre orter.) Ph D Monography at the University of Linköping at the Faculty of Philosophy.
- UNESCO & ILO (2006): *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century.* Geneva, Switzerland: International Labour Organization and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Walker, Brian. Holling, C.S, Carpenter, Stephan. R, Kinzig, Ann (2004) *Resilience, adaptability and transformability in social–ecological systems. Ecology and Society* 9(2): 5. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5>
- Vallström, Mikael (2011): *To recapture the future. The small town, the young people and the possibilities of democracy.* Lund: Nordic Academi Press.

