

# Projektové vyučování

**doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



# **OBSAH**

1. Kořeny projektového vyučování – historický exkurz
2. Projektové vyučování v současné pedagogické diskusi

# 1) Projektové vyučování v současné pedagogické diskusi

---

**Anotace:** Kapitola se věnuje aktuálním otázkám projektového vyučování a projektové metody v současné pedagogické diskusi. Pozornost je věnována otázkám tematického vyučování, propojování obsahu, změně podmínek výuky v projektovém vyučování, postavení žáka a učitele v koncepci projektového vyučování, změně sociálního třídního klimatu v rámci vyučování s využitím projektové metody.

**Klíčová slova:** projektové vyučování, projektová metoda, znaky projektu, charakteristika projektu, fáze projektu, projektové vyučování a česká škola, projektové vyučování a současná škola

## 1.1. Zkušenosti s projektovou metodou v českém školství



V minulé kapitole jsme se hlouběji věnovali historii i teoretickým východiskům projektové metody a projektového vyučování – zejména s ohledem na světovou pedagogickou diskusi. Rovněž v české pedagogické diskusi nebyla projektová metoda oblastí, která by nebudila zájem české učitelské veřejnosti.

Již v poslední třetině 19. století můžeme sledovat v české pedagogické diskusi několik principů, které souzněly s prvky pragmatické pedagogiky. I v české školské diskusi, která vliv herbartismu chtěla oslabit pozitivistickou diskusi, zazníval důraz na význam zkušenosti a

samostatné aktivity žáka (samočinnost a samoučení) v procesu učení. Zejména moravské učitelstvo okolo Josefa Úlehly rozvíjelo myšlenky tzv. volné školy a intenzivně se zajímalo o principy americké pedagogiky. (V roce 1918 předkládá Úlehla vlastní koncepci reformy československého školství – jednalo se o velmi „odvážný“ reformní návrh, který nebyl vyslyšen.) Rovněž myšlenky německé pedagogiky v koncepci tzv. pracovní školy byly českým a moravským učitelstvem přijímány a zapracovávány do vlastních reformních myšlenek a plánů.

Přesto se jednalo před rokem 1918 o izolované myšlenkové korpusy a příklady pedagogického myšlení zaměřeného na reformu činné, pracovní, případně společenské školy. Koncepční reformní řešení československého školství koncipuje ve dvacátých letech 20. století Václav Příhoda (1889-1979), který reformní návrh staví jak na české reformní tradici, tak i na bohatých zkušenostech z vlastních amerických pobytů u Johna Deweyeho. Po roce 1928 Příhoda se svými spolupracovníky koncipuje reformní proud, který vychází z principů jednotné vnitřně diferencované školy, která byla postavena na idejích pracovní a činné školy, učení na základě zkušeností a na aspektech společenské školy. Zejména zlínské školství – zlínská pokusná měšťanská škola vedená ředitelem Stanislavem Vránou a dále pražské reformní školy v Nuslích a Michli – se staly symboly příhodovské reformy. Právě učitelé reformních škol příhodovské reformy byly důkladně obeznámeni s principy projektové metody. Ale nejen to – příhodovská reforma ideově vycházela z principů behaviorismu a pragmatismu. Učitelé byli důkladně obeznámeni s kvantitativní americkou psychologií a americkou pragmatickou pedagogikou. Projektová a problémová metoda tak měly pevné místo již v meziválečném období v českém školství.

Bohužel poválečný vývoj a koncepce socialistické školy nedopřály činnému učení větší pozornost. Projektová metoda byla upozaděna. Její výraznou renesanci zaznamenáváme v devadesátých letech 20. století v souvislosti s hlubokými společenskými změnami, které samozřejmě znamenaly i reformy školské: „V 90. letech minulého století se opět začala projektová výuka dostávat pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátelé angažovaného učení.“ (Kratochvílová 2009, s. 33) Jak uvádí Dvořáková, vycházelo oživení projektové metody z „tehdejších potřeb učitelů, z jejich úsilí o změnu školy a zlepšení motivace žáků“ (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 13). Zařazování projektů do učebních plánů nebylo v devadesátých letech minulého století snadnou záležitostí. Až vydání vzdělávacích programů Obecná škola a

Národní škola situaci napomohlo. Plně pak napomohlo rozvoji projektové metody vydání rámcových vzdělávacích programů, které metodu podporují.

## 1.2. Východiska projektového vyučování



Mohli bychom hledat východiska projektového vyučování v několika oblastech – jednak v pojetí procesu učení, jednak v pojetí a postavení žáka a učitele.

Sledujeme-li právě postavení žáka a učitele v projektovém vyučování, shledáváme, že se jejich role a aktivity výrazně odlišují od transmisivních modelů výuky. V projektovém vyučování nejenže chápeme žáka jako jistý střed procesu učení, za jehož průběh i výsledky nese on sám spoluzodpovědnost, nahlížíme jej i jako svébytnou osobnost, k níž učitel projevuje značnou úctu. Tato úcta je zřetelná mimo jiné tak, že učitel se skutečně vnitřně zajímá o motivace, potřeby, zájmy, přání, vnitřní svět žáka, že mu na něm záleží a je na něm vnitřně angažovaný. Takový přístup je velmi náročný. Čeští učitelé sice uvádí, že věnují žákovi značnou pozornost a v teoretické rovině osobnost žáka respektují, v praktickém chodu výuky již jejich angažovanost, vnitřní zainteresovanost ovšem není tak intenzivní.

Kratochvílová odkazuje v této souvislosti na Heluse a uvádí, že je nutné, aby učitel nejen o osobnosti žáka uvažoval, ale aby pro něj znamenala výzvu, kterou chce učitel rozvinout a snaží se o naplnění a vyjádření pestré bohaté osobnostní kvality žáka (Helus in Kratochvílová 2009, s. 13).

Dalším podstatným východiskem projektové metody byl nový pohled na učitele, na jeho osobnost i vyučovací roli. V tomto ohledu upozorňuje Kratochvílová na 3 dimenze role učitele, které je charakterizují jako učitele tvořivého a nakloněného otevřeným a činnostním formám výuky (Kratochvílová 2009, s. 14):

1. Autentičnost, opravdovost, kongruence – učit se být sám sebou a dovolit dětem být autentickými osobnostmi
2. Akceptace, zájem a důvěra – tzv. bezpodmínečné pozitivní přijetí
3. Empatické porozumění – umění naslouchat a porozumět

Z hlediska procesu učení jsme již důkladněji v minulé kapitole upozornili, že projektová metoda a projektová výuka kladou důraz na principy zkušenostního učení, na samočinnost žáka, na jeho práci – jak intelektovou, tak i manuální, smyslovou apod. Důraz není kladen jen na samotné učivo, ale i na jeho zpracování, využití, na získávání zkušeností s danými obsahy a na jejich vnitřní zpracování a využití v společenské interakci.

Projektová metoda vypracovaná Kilpatrickem navázala na problémovou metodu propagovanou zejména Johnem Deweyem. Projektová metoda intenzivněji zdůrazňuje na rozdíl od problémové metody konkrétní hmatatelný výstup. Zatímco se problémová metoda často týkala intelektuálních problémů, projekt není jen problémem myšlenkovým - je záležitostí celku osobnosti, jednání – činu. Projekt je seskupením problémů a vyústí uje v konkrétní řešení problémů i v jejich rovině společenské – v rovině přesahu do běžného života. Projekt má konkrétní cíl, výstup, který dává procesu učení smysl a individuální rovinu. Projekt musí být z velké část intencí samotných žáků, nikoli jen učitele: zdůrazňuje samostatnost a samočinnost žáka. Projekt je typický svojí otevřeností – nelze přesně říci, jak se bude daná situace dále vyvíjet, jejich řešení vyžaduje od žáků neustálou pozornost a reakci na vzniklé situace. Tyto činnosti musí žák sám řídit a kontrolovat. V projektu žák nese zodpovědnost nejen za vlastní proces učení, ale i za jeho výsledek – jak pro něj samotného, tak i z hlediska celku skupiny, která daný projekt řeší. Projekt tak podporuje autentické situace v učení, rozvíjí celou osobnost žáka (nejen její kognitivní stránku, ale i citovou, volní, smyslovou). Projekt vede ke zrání osobnosti, podporuje její růst, integritu a vrůstání do sociálního celku. (Knoll 2011, s. 145-175)

### 1.3. Pojetí projektového vyučování



Kratochvílová uvádí následující definici projektu: (Kratochvílová 2009, s. 36): „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“ Potom projektovou metodu nahlížíme jako: „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“ (ebd., 37) Zatímco projekt je dílo žáka, projektová metoda či projektové vyučování je metodou, koncepcí, která vyžaduje plánované a reflektované vyučovací postupy ze strany učitele a žáka, případně dalších aktérů zapojených do činnostního učení. Grecmannová v tomto smyslu upozorňuje na komplexitu projektové metody, na její sociální náročnost a bohatost na sociální interakce, na změnu postavení a změněnou roli učitele jako poradce a stále aktivní osobu reflektující proces řešení projektu na základě stanovených cílů. (Grecmanová, Urbanovská 1997).

Kratochvílová dává přednost pojmu projektová metoda, neboť pojem projektové vyučování je mnohem širší – zahrnuje cíle, obsahy, metody, podmínky výuky, procesy výuky a prostředky výuky i její hodnocení aj. Pojem projektová metoda je mnohem operativnější, uchopitelnější.

Další definice a pojetí projektu respektive projektové metody nacházíme v českých odborných monografiích věnovaných obecné didaktice (Kalhous, Obst 2002; Maňák, Švec 2003).

#### 1.3.1. Plánování projektu

Projekt by měl z velké míry být zejména dílem žáka – žáků. Motivy k řešení, volba tématu a problému by měly být výstupem dětského tázání se nad jevy a světem. Žáci by měli projekt řešit v následujících fázích:

1. Plánování projektu – definování problému, cíle, úkolu, vymezení výstup projektu, promyslet časové rozvržení, organizační zajištění projektu, úkoly a role pro jednotlivé aktéry, navrhnout kritéria hodnocení budoucího výstupu projektu.  
Je zřejmé, že se jedná o zásadní a velmi náročnou fázi v průběhu řešení projektu.  
V podstatě na této první fázi závisí úspěch celého projektu.
2. Realizace projektu – zahrnuje sběr materiálů, jeho třídění, analýzu, zpracování.  
Důležitou roli hraje prostředí, v jehož rámci žák získává materiály a v němž projekt řeší. Vedle širšího okolí je to i učitel a jeho postoje a aktivity, kterými usměrňuje řešení projektu, podporuje jednotlivé účastníky řešení, případně usměrňuje kritické situace a napomáhá společnému hledání řešení situací.
3. Prezentace výstupu projektů – prezentace výstupů závisí na předem stanovených cílech a kritériích, které byly dány v první fázi. Kratochvílová uvádí možné podoby výstupů: „výstavka, videozáznam, kniha, časopis, model, vlastní realizace výletu, jarmarku, olympijských her, audionahrávka, koncert, beseda, přednáška, internetové stránky apod“ (Kratochvílová 2009, s.42)
4. Hodnocení projektu – Je důležité, aby se hodnocení účastnili jak žáci, tak i učitel, aby se hodnocení vztahovalo k předem jasně daným kritériím, aby hodnocení zahrnovalo a reflektovalo předchozí tři fáze řešení projektu, aby hodnocení vedlo i k zamyšlení nad dalším směřováním řešení daného problému, aby představovalo cestu do budoucna.

### 1.3.2 Vymezení projektu a jeho další charakteristiky

Jak již bylo výše uvedeno, nejsou hranice mezi pojmy projekt, projektová metoda a projektové vyučování jednotné a různí autoři nahlíží na dané pojmy rovněž nejednotně. Dvořáková upozorňuje, že většina nahlíží na projekt jako na vyučovací metodu, někteří autoři projekt chápou výrazněji jako organizační formu, popřípadě za způsob zpracování obsahu, jako jednu z variant způsobů koncentrace učiva. (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 13).



Charakteristickým znakem projektu je mimo jiné i konkrétní výstup – produkt. „Produkt dává práci smysl, motivuje žáka k činnosti a řídí její průběh. Obsahovým základem projektu je téma ze života, které přirozeně sdružuje poznatky z různých oborů.“ (tamtéž, s. 14) Projekt je typický časovou náročností – řeší se v delším časovém úseku. Vyžaduje jak fáze přípravné, tak i koncentraci času na jeho řešení ve fázi realizace. Známý jsou projektové dny, projektové týdny nebo dlouhodobé projekty v rámci školního roku. Projektové vyučování je sevřeno tématem, ovšem ne každé tematické vyučování je i projektovým vyučováním. Projekt vyžaduje činnost, výstup a samostatnost od žáka. Důležité je, že v rámci projektu žák velmi často vyzkouší hned několik činností – stává se mimo jiné fotografem, designérem, redaktorem, režisérem, zvukařem, střihačem, vydavatelem apod. Žák vstupuje i do rozdílných sociálních rolí z autentického života.

Podstatný je u projektů rovněž rys emocionálního nasazení v rámci výuky. Žák tzv. nezůstává vůči obsahům chladným – nejsou pro něj pouze a výhradně poznatky a fakty, ale i problémy k řešení. On sám přináší návrhy možných řešení daných problémů. U projektů není podstatný jen jejich konkrétní výstup, ale i jeho případné veřejné prezentování. Žáci se mohou zapojit do diskusí místních veřejných debat, setkávají se s různými profesemi, vedou pohovory, interwiev s občany z jejich okolí, vstupují do pracovního kontaktu a jednání s různými veřejnými osobami, s pamětníky apod. Kasíková (1993, s. 9) poukazuje, že „projektové vyučování může být jedním z můstků propojujících život školy se životem obce i širší společnosti“.

To vše činí projekty a tedy i učení autentickým a tím roste pravděpodobnost, že i výsledky tohoto učení skrze činnosti a získávání zkušeností bude mít jednak trvalejší výsledky a jednak bude žáka motivovat k dalšímu učení, respektive samostatnému poznávání lidského světa a kultury. (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 16).

Valenta (2003, s. 5) shrnuje, že projekt navozuje promyšlenou, organizovanou, intelektovou i praktickou učební činnost vyplývající z motivace žáků. Činnost je koncentrována okolo jistého problému, ideje, vede k řešení. Řešením je produkt, který má být v životě dítěte využitelný a měl by mít společenský význam. Řešení projektů vyžaduje celek osobnosti žáka a rovněž mění celou osobnost, vyžaduje ze strany žáka převzetí spoluodpovědnosti za proces učení, za jeho průběh i výsledky.

Produkty jako výstupy projektů lze rozdělit do několika skupin (dle Dvořáková 2009, s. 118):

- a) dle významu pro samotného žáka (plakát, pracovní list)
- b) pomůcka pro spolužáky (učební pomůcky, článek do časopisu apod.)
- c) produkt společenského významu – uspořádání výstavy, slavnosti, trhu, jarmarku, divadelního či jiného uměleckého představení, vernisáže, výstavy, vydávání časopisu, vydání publikace, natočení rozhovoru s pamětníkem apod.
- d) trvalý produkt ve spolupráci s obcí – naučná stezka, oprava zastávky autobusu, zřízení přechodu pro chodce, umístění značky apod.

Spojení teorie s praxí ovšem nečiní z výuky projektovou záležitost. Mnohdy se jedná jen o způsoby názornosti, jak upozorňuje Dvořáková (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 17). „Za projektové vyučování nelze považovat např. tematickou vycházku, výlet, exkurzi, výtvarnou práci nebo pěstitelské práce bez spoluzodpovědnosti žáka.“ (tamtéž) Rovněž zpracovávání tematických pracovních listů, tvorba plakátu apod. není projektem, ale variací na projekt, jistými přípravnými pracemi, které by projektům měly předcházet, nebo jsou velmi vhodné ve fázi, kdy si žáci zvykají na samostatné činné učení ve formě projektů. Projektové práci napomůže či je přímo předpokladem, když žáci jsou zvyklí na samostatnou práci, i na práci ve skupinách, na spoluzodpovědnost za proces učení, na vlastní plánování učení, znají své učební styly, dokážou vyhledávat informace, zpracovávat je v základní rovině, pracovat s informacemi, třídit je, analyzovat je, zobecňovat je i využívat pro konkrétní příklady problémy. Důležitá je u žáka vůle, seberegulace, sociální empatie, vlastní řád apod.

K tomuto účelu srov. analýzu videomateriálu ze ZŠ Klíč v České Lípě. I zde můžeme vidět četné prvky variací na projekt a částečně i projektové zpracování, které se vyznačuje výstupem, samostatností žáka, jeho spoluzodpovědností a dlouhodobým zpracováním.

Velkou otázkou zůstává volba tématu projektu a možnost jeho naplánování řešení samotnými žáky. Ideální situací je, když žáci sami přichází s tématy projektů a i s návrhy na jejich řešení, realizaci. Ve skutečnosti ovšem není jednoduché propojit vzdělávací program s projektovou metodou a rovněž se skutečností, aby výhradní zodpovědnost za výběr tématu, plán, jeho řešení, realizaci a nakonec i reflexi nesli sami žáci. Proto, „v projektu se využívá principu svobodného výběru. Žák může volit z nabízených témat, v rámci tématu si sám stanovit svůj

úkol. Vybírá zdroje informací, hledá vlastní způsob zpracování úkolu, plánuje si čas, který bude muset činností věnovat, rozděluje si práci, vybírá pomůcky i spolupracovníky. Učitel ho podporuje v motivaci, udržuje jeho zájem.“ (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 15).

### 1.3.3. Případná negativa projektové metody

Nejčastější upozornění na možná negativa projektové metody jsou následující. Projektové vyučování ne vždy podporuje systematickosti získávaných poznatků a někdy jej lze jen těžko vázat na předmětové vyučování. Jak upozorňuje Dvořáková, mohou u žáka vznikat dva světy – svět předmětového vyučování a svět projektového vyučování. Předmětové vyučování je světem teoretickým, pojmovým, exaktním, ale i světem abstraktním. Svět projektového vyučování je prostorem zkušeností, praxe, aplikace, využitelnosti, produktu a výstupu. Projektová metoda je náročná časově - jednotlivé fáze řešení projektu od volby tématu, motivace, mapování a třídění, řešení, vytváření produktu, jeho prezentace, hodnocení a celkové reflexe, ale i organizačně. Projekty jsou charakteristické prostorovou náročností, náročností na pomůcky. (Dvořáková 2009, s. 102)

## LITERATURA:

DVOŘÁKOVÁ, M. Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy. Praha: Karolinum, 2009.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37-45.

KALHOUS, Z.; OBST, O. Školní didaktika. Praha : Portál, 2002.

KNOLL, M. Dewey, Kilpatrick und progressive Erziehung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2011.

KASÍKOVÁ, H. Nastal v naší škole čas projektů? In VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : IPOS ARTAMA, 1993, s. 8-9.

KOTEN, T. Škola? V pohodě! (2) Projektové vyučování na základní škole. Most : Hněvín 2009.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno : Masarykova univerzita, 2009.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003.

SINGULE, F. Americká pragmatická pedagogika. Praha : SPN, 1991.

TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha : Portál, 2009.

VALENTA, J. a kol. Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha : IPOS ARTAMA, 1993.