

2. Teoretická východiska projektové výuky v historickém kontextu

Text čtěte pozorně, abyste mohli zodpovědět otázky, které jsou uvedeny v závěru .

1. Z kterého filozofického směru vychází

V historickém kontextu je projektová výuka a projektová metoda běžně spojována s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a počátku 20. století, zejména se jmény J. Deweye a W. Kilpatricka. Z tohoto důvodu se také vzdělávací koncepci těchto dvou významných představitelů americké pedagogiky budeme věnovat trochu hlouběji. Hledání původu projektového vyučování nás zavádí do Itálie a Francie 17. a 18. století, kde byly tzv. „progetti“ nebo „projects“ součástí závěrečné zkoušky např. na pařížské Akademii d'Architecrure. Vzhledem k dobrým zkušenostem s projektem, který byl již tehdy vnímán jako metoda, která může pomoci přemostit propast mezi teorií a praxí, se projekty postupně šířily na všechny typy vysokých škol v Evropě. Asi v polovině 19. století se projekty začaly uplatňovat také v Americe a postupně se rozšířily do nižších stupňů škol, kde došlo k jejich rozvoji. J. Henry¹ cituje Anderleyho, který datuje využití projektů v Americe na přelomu století 19. a 20., a to v podobě tzv. **domácích projektů**, které žáci realizovali doma a jejich smyslem bylo použít to, co se naučili ve škole, v domácnosti, farmě nebo na zahradě (učiliště v Massachusetts). J. Henry vyjadřuje myšlenku, že vzhledem k tomu, že *„projekty se točí kolem problémů založených na zkoumání a protože lidé vždy řešili problémy, projekty tu existovaly odjakživa.“*

Přesto se však podívejme do historie a pokusme se odkrýt teoretická východiska směřující k projektové metodě v myšlenkách významných pedagogů.

2.1 Pedagogické odkazy projektové výuky v minulosti (J. A. Komenský a reformátoři 18. a 19. století)

Své stálé aktuálnosti nabývá pedagogický odkaz J.A. Komenského, z jehož myšlenek zmiňujeme právě ty, které jsou v přímém kontextu s novodobým pojetím výchovy a vzdělávání a jsou v souladu s uplatňováním metody projektů ve výuce. Komenský ve svém díle vyzdvihuje osobnost dítěte, dítě vnímá jako drahý klenot, „dítka mu jsou nad

¹ HENRY, J. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. s. 40.

zlato“, upozorňuje na vnitřní potenciality dítěte a možnosti jejich rozvoje – „každý člověk se rodí schopným, každému člověku je vštípena touha po vědě i po práci“, zdůrazňuje významnou roli dítěte v procesu učení – „od dětí se můžeme učit pokoře, tichosti, dobrotě“. ² Komenský poukazuje na význam smysluplnosti a užitečnosti učení pro dítě, které vnímá celostně, což dokládá jeho výrok: „Člověk je harmonií.“³ Pro motivaci nabízí „*vždy přijít s něčím novým, zajímavým.*“

Kořeny, původní principy projektového vyučování můžeme najít také, obdobně jako J. L. Stockton,⁴ hluboko v **pedagogických odkazech myslitelů 18. a 19. století - J. J. Rousseaua, Johanna Heinricha Pestalozziho a F. W. A. Fröbela, stejně tak jako i později počátkem 20. století u C. Freineta a zakladatele projektové metody W. H. Kilpatricka.**

18. století bývá v literatuře nazýváno také jako století „pedagogické“ – výchově člověka bylo věnováno mnoho pozornosti a bylo na ni nahlíženo jako na všemohoucí fenomén.

V pedagogických úvahách J. J. **Rousseaua** nacházíme spojitost se soudobým pojetím výchovy a vzdělávání a některá myšlenková východiska metody projektové výuky. Jde především o snahu o **samostatnou aktivitu dítěte** a jeho **osobní zkušenost** z kontaktu s okolím. **Dítě se mění (vyvíjí) skrze vlastní zkušenost; má ke všemu dospět vlastním pozorováním, vlastním uvažováním, vlastní empirií.** Rousseau rozpoznal a zdůrazňoval individualitu a hluboce zakořeněnou, primitivní tendenci řešit problémy, které daná osobnost považuje za důležité; snahu vynalézat, řešit nové situace, tendenci přemýšlet. Projevoval obrovskou víru v člověka, v jeho síly i vnitřní zdroje jeho dalšího rozvoje. Stejně tak i J. H. **Pestalozzi**, stoupenec Rousseaua, založil svůj systém na pedagogice „pomoci a porozumění“, v němž postavil do **středu pozornosti dítěte a usiloval o rozvoj celého dítěte – fyzický, mentální a morální, s akcentem na mravní rozvoj.** Vzdělávání definoval jako „*harmonický vývoj sil a kapacity celého lidského bytí.*“ ⁵ Z odkazu pedagogického díla Pestalozziho později čerpala také reformní pedagogika.

² *Informatorium školy mateřské. Veškeré spisy J. A. Komenského.* Brno: Ústřední spolek Jednot učitelských na Moravě, 1913.

³ KOMENSKÝ, J. *Velká didaktika*

⁴ STOCKTON, J. L. *Project work in education.* Boston, New York, Chicago : Houghton Mifflin Company, 1920. 166 s.

⁵ STOCKTON, J. L. *Project work in education.* Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company, 1920. s. 12.

Spojovník mezi projekty a činnostmi dětí v Yverdonu, kde Pestalozzi působil, bychom mohli najít v **zakládání sbírek rostlin, minerálů, hmyzu a chovu domácích zvířat. Všechno vyučování mělo být samostatnou činností dětí, mělo být živým tvořením.**

Osobnost dítěte, jeho vnitřní potenciality, činnost, samostatnost, aktivita, zájem dítěte – to jsou charakteristické znaky pedagogiky F.W.A. **Fröbela**, C. **Freineta**, jehož škola je těsně spjata se svým prostředím a praktickou zkušeností žáka, která se stává pro vývoj žáka nenahraditelnou. Freinet usiloval o tzv. volnou školu a výchovu a o činnou školu pro všechny děti, jejímž středem je práce chápaná jako **činnost**. „*Jde o zacházení s předměty, experimentování, vytváření nových předmětů. Vychází ze zájmů dětí, at' už jednotlivců nebo skupin.*“⁶

Jeho organizace vyučovacího procesu, vytvoření **školní tiskárny, rozvoj žákovské korespondence na mezitřídní i meziškolní úrovni, vydávání časopisu je velmi blízká metodě projektové výuky a na uvedených možnostech dnes někteří učitelé společně s žáky realizují projekty. Vydávání třídních či školních časopisů, korespondence směřující mimo vlastní školní prostředí apod. se stává součástí realizace projektů ve škole.**

2.2 Pedagogický odkaz 20. století a projektová metoda

2.2.1 Pragmatická pedagogika

Koncem 19. století a počátkem století 20. ovlivnila myšlení a jednání lidí v USA **pragmatická filozofie, jejímž zakladatelem byl Viliam James**. Za kritérium pravdy je považována užitečnost, hodnota, úspěšnost. Pravdivé je to, co se osvědčuje praktickými důsledky. Tento filozofický směr zasáhl samozřejmě i oblast školství. Pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě. **Základním pojmem je zkušenost získaná v individuální praxi⁷ a experiment. Zkušenost podle Deweye se nezískává na základě jakékoliv činnosti, ale jen v té, v níž konáme něco nového (problematického) a přesto dostatečně spojeného s tím, co už umíme.**

⁶ SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. s. 34-35.

⁷ ŠIMONÍK, O. Výukové projekty. In MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PdF, MU, 1997. s. 44.

J. Valenta uvádí, že „*praktičtí Američané, sledující stále více a více problém užitečnosti ve vzdělávání jako faktorů, který by měl spolehlivě ovlivňovat jejich společnost, se pustili do potíží s neživotností struktur učiva souběžně s řešením otázek osvobození a respektování žáka.*“⁸

Pedagogikou reformátorů 18. a 19. století a pragmatickou pedagogikou prostupuje tedy základní linie: celistvá osobnost žáka – jeho respekt – zkušenost – činnost a významně do popředí vystupuje užitečnost.

Pragmatická pedagogika vychází z kritiky herbartismu a tehdejšího amerického školství ovlivňovaného v minulosti Evropou a představuje tak svůj vlastní koncept výchovy. Je rovněž reakcí na společenské a ekonomické poměry – změny v průmyslu, rozvoj vědy a nových poznatků, vznik světového trhu a velkých obchodních středisek, „smazání“ politických hranic, přesídlování obyvatelstva z venkova do města, velké množství rasových, etnických, náboženských a kulturních skupin, morální úpadek společnosti. Americká demokratická společnost ponořená do ekonomické i společenské krize si žádala mravní celistvou osobnost, osobnost zkušenou, dynamickou, vyrovnávající se s rychlými změnami a schopnou budovat americkou společnost. U amerického občana není poznání cílem, ale jen prostředkem k zachování života.

Myšlenky pragmatické pedagogiky se opírají o pojem „celé“ dítě, což v praxi znamená neopomíjet při výchově žádnou stránku dětské osobnosti. Při jeho výchově hraje hlavní roli kromě psychologické a sociální stránky především záměrná interakce se společenským prostředím. Požadavek aktivní výchovy klade důraz na aktivitu vychovávaného jedince, na sepětí výchovy s jeho zájmy. Dítě má totiž přirozenou dispozici učit se jen tomu, co je spjato s jeho zájmy a pomáhá mu řešit problémy. Znamená to, že dítě se učí, neboť to cítí jako potřebu. Vše, čemu se učí, by mělo mít vztah nejen k životu v dětství, ale i v dospělosti; mělo by být pro jedince užitečné. Poznatky si osvojuje rozumem nejlépe tehdy, když si stanoví problémy, které následně řeší. Výchovu lze chápat jako neustálý proces rekonstrukce zkušeností, jejichž prostřednictvím má člověk dosáhnout nejvyššího životního cíle – seberealizace.

⁸ VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 2.

Učitel je chápán jako potřebný **průvodce** dětí. Je schopen realističtějšího úsudku, což vyplývá z jeho víceletých životních zkušeností.

Největšího vlivu dosáhla pragmatická pedagogika ve třicátých letech, kdy významně ovlivnila i naše školství (V. Příhoda). Postupně však docházelo k její krizi. Významný přelom v jejím vývoji znamenala druhá světová válka. Pragmatická pedagogika měla podstatnou zásluhu na překonání negativních důsledků Herbartovy koncepce a podílela se na výrazné přeměně školy první poloviny 20. století. Ukázala nutnost činnosti dítěte, požadavek na jeho praktickou zkušenost, aktivitu. Vycházela z těsného sepětí školy se životem a zavedla do výuky řešení problémů. Položila tak základ projektové metodě a projektové výuce.

Hlavním představitelem a zakladatelem pragmatické pedagogiky byl John Dewey, univerzitní profesor v oboru filozofie, významný pedagog a stoupenec hnutí progresivní výchovy a William Kilpatrick.

John Dewey jako tvůrce teoretického rámce projektové metody

Profesor filozofie, pedagogiky a psychologie zasvětil svůj život utváření zcela nového amerického konceptu výchovy a vzdělávání, čímž ovlivnil školu a výchovu nejen **v Americe, ale také v Evropě, Rusku, Číně i Japonsku. V Chicagu založil jednu z prvních experimentálních škol**, kde mohl ověřovat svoji pedagogickou koncepci.

Jeho obrovskou předností bylo, že ve svém pedagogickém systému spojil psychologické hledisko se sociologickým. Na jedné straně přizpůsoboval **obsah a metody školní práce dětské psychice, na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti**, pomáhala je řešit a ve svém materiálu uváděla děti do zkušeností společnosti a do hranic a forem jejího života.⁹ Vzdělání chtěl Dewey využít jako „*lék pro sociální choroby*“¹⁰ – pro vytvoření sociálního programu, založeného na sociální filozofii nebo teorii morálně-sociálního vývoje, řízeného směrem k demokratickým ideálům. Chápal školu jako samotnou uzavřenou společnost, jako část opravdového života, v níž se mají tyto ideály uskutečňovat.

⁹ SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988. s. 12.

¹⁰ STOCKTON, J. L. *Project work in education*. Boston, New York, Chicago : Houghton Mifflin Company, 1920. s. 39.

O jakou školu tedy tomuto přednímu reformátorovi šlo?

Vzorem nové školy se mu stala „**soustava domácnosti a okolí v minulosti**. V této domácí organizaci také vidí přirozenou kázeň, navykání na pořádek a na práci, vědomí zodpovědnosti, snahu něco překonat, vyřešit, vynalézat...V těchto úvahách nacházíme kořeny pro zavedení nové školy a nové pojetí výchovy a vzdělávání, v němž si kladl Dewey otázku, jak zavést do školy něco, co představuje druhou stránku života – zaměstnání, což vedlo k zavedení ručních prací do škol, které nebyly vnímány jako předmět, ale jako životní učení.

Dewey vkládal velkou naději ve **spojení školy se životem**, chtěl ji **učinit místem pobytu dítěte, kde se učí přímo životem, místo aby byla jen učebnou, v níž se mu zadávají úkoly, které mají abstraktní povahu a vzdálený vztah k životu**. Zdůrazňuje význam společnosti, společenských potřeb a cílů pro život jednotlivce.

Podívejme se nyní na školu a některé pedagogické kategorie v pojetí J. Deweye, které popsal v knize *Demokracie a výchova*:¹¹

Ke škole přistupoval J. Dewey jako k jednomu z prostředků k předávání poznatků. Škola pak měla zajišťovat takové okolí a měla být uspořádána tak, aby byla součástí skutečného života a poskytovala žákům **zkušenost**. „*Zkušenost musí být formulována, aby mohla jiným být odevzdávána. Formulovat ji znamená „vzout se z ní“, vidět ji tak, jak by ji viděl někdo jiný. Úkolem školy je zachovávat rovnováhu mezi výchovou soustavnou a nesoustavnou, mezi způsobem náhodným a rozvážně připraveným.*“ (s. 7-14)

Na výchovu nahlížel jako na děj čínorodý a tvůrčí, který nemá ovládat, ale vést – pomáhat přirozeným schopnostem jednotlivců, a to prostřednictvím prožité přítomnosti (viz strana 16 této práce). Jen kvalitně prožitá přítomnost umožňuje využívat a rozvíjet potenciality dítěte a tím ho připravit na jeho budoucnost. Znovu tedy odkazujeme na výchovu „tady“ a „ted“. „*Je třeba využít veškeré energie k tomu, aby přítomná zkušenost byla co nejbohatší a co nejvýznamnější.*“ (s. 54-77)

¹¹ DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.

Pedagogický systém J. Deweye neuvěřitelným způsobem respektoval individualitu žákovy osobnosti, jeho vývojové zvláštnosti a při rozvoji osobnosti se opíral o diagnostiku žáka, což je výrazné zejména v jeho koncepci výchovných cílů a volbě metod, které odvozoval od dějů v procesu výuky.

Cíle výchovy a vzdělávání definoval Dewey jako snahu o přirozený vývoj, společenskou zdatnost – tedy využití a zprostředkování získaných zkušeností a vzdělání jako obohacení každé individuality.

Daným cílům a pojetí výchovy musela odpovídat rovněž **koncepce vyučování, volba metod a výběr učiva**. Podstatou výuky bylo najít takovou učební látku, která by člověka zaměstnala ve zvláštních činnostech, aby měla cíl nebo důležitý účel nebo zájem pro něj samotného a rozvíjela jeho myšlení. Základem učení je „*learning by doing*“, **ne tedy jen pasivní naslouchání či pamětné memorování.**(s.180-251) **V tomto pojetí učební látky nacházíme kořeny projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla. Při řešení problémů kladl důraz na problémy právě a přirozené, které by byly skutečnými problémy žáka .**

Podle Deweye je „gram zkušenosti lepší než tuna teorie proto, že teorie má životný a ověřitelný význam jedině ve zkušenosti. Myšlení začíná tam, kde vznikají nějaké nesnáze.“¹²

Správná volba učiva a zvolených metod se projevuje v přítomném duševním zájmu, upřímné vůli učit se a v převzetí odpovědnosti za následky svého konání a zajišťuje tak procesualní stránku učení, v níž můžeme sledovat paralelu s konstruktivistickým přístupem k učení: **žák má skutečný a pravý stav zkušenosti na základě zájmu o určitou činnost (prekoncept) – z tohoto stavu se vyvíjí skutečný problém a popud k myšlení – žák problém řeší, ujasňuje si danou situaci – ověřuje si prakticky svůj způsob řešení (rekonstrukce svého poznání).**

¹² UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Čin, 1930. s. 95.

V závěru myšlenek J. Deweye si ještě připomeňme jeho upozornění na **plýtvání ve výchově – což znamená, že dítě nemá příležitost využít ve škole své zkušenosti nabyté mimo školu a na druhou stranu nemá zase příležitost použít v denním životě to, čemu se ve škole učí. Tento fakt nazval osamocněním – odloučením školy od života, tento fenomén je stále aktuální i v dnešním systému výchovy a vzdělávání.**

Z uvedených myšlenek vyplývá, že pedagogický odkaz J. Deweye je obrovský a velmi významný, a to i přesto, že ve své pedagogické koncepci přecenil význam praktických zkušeností a praktické činnosti a nedocenil význam zobecněného poznávání s využitím i jiných prostředků a systematizace poznatků. V jeho díle nenajdeme slovo „projekt“, přesto svým pojetím koncepce problémové výuky a zkušenosti je v USA vnímán jako „jeden z nejranějších mistrů přístupu k projektu,“¹³ neboť vytvořil její teoretický rámec.

William Kilpatrick zakladatel projektové metody

V roce 1918 dostalo hnutí založené na principech pragmatické pedagogiky formální podobu: byla vytvořena asociace progresivní výchovy – **Progressive Education Association** a jedním z nejvlivnějších jejích postav se stal **William Kilpatrick**. Tento doktor filozofie, pedagog, žák J. Deweye, se zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do škol a o prosazení jejího aktivizujícího obsahu vyučování a vyučovací metody založené na řešení problémů – tzv. **projektové metody**. Kilpatrick rozvinul myšlenky Deweya z děl Škola a společnost, Demokracie a výchova a postoupil od Deweyova řešení problému k tzv. projektové metodě.

První studii o projektové metodě „The Project Method“ uveřejnil již v roce 1918. Kilpatrick tvrdí, že by se děti neměly učit abstraktním pojmům a definicím na teoretické úrovni, ale formou rozhovoru, řešením problematických situací apod. **Proti tradičnímu přístupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni od praxe k docenění teorie, která jim umožní zvládnout praktické úkoly. Projektové vyučování se snaží o hlubší motivaci výuky, o těsné sepětí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo.** Kilpatrick navrhl také schéma projektu: **stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Projekt vnímá jako „určitě a jasně navržený**

¹³ HENRY, J. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. s. 41.

*úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*¹⁴

V projektové metodě viděl Kilpatrick spíše prostředek k výchově charakteru než metodu rozvíjení poznatků. Vyučování mělo pomoci umožnit osobnosti vnímat citlivěji život kolem sebe a umět toho využít.

Uplatnění této metody ve škole mělo i své zápory – škola přehlížela zvládání učiva jednotlivých předmětů, opomíjela systematické učení se poznatků. V koncepci výuky byla zastoupena silně důvěra v tzv. průvodní vyučování založená na názoru, že dítě jednající jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno.

Myšlenky projektové metody podnítily další vývoj vyučování nejen v USA, ale i v jiných zemích. Americká pedagogika vzbudila zájem i našich pedagogů, např. Jana Uhra, Václava Příhody a Stanislava Vrány.

2.2.2 Kořeny projektové metody v české reformní pedagogice

Vývoj školství v našich podmínkách koncem 19. a počátkem 20. století zcela podléhal tradici a vlivu herbartovské filozofie a psychologie. Školní vyučování bylo postaveno na formalismu, pedantství, přehlížení potřeb žáků a dalších negativních jevech. Předchozí školský systém převzal i Československý stát v roce 1918.

Počátkem 20. století však postupně krystalizovaly snahy o novou, volnější a svobodnější školu pod vlivem celosvětového hnutí nové výchovy, pragmatismu pronikajícího z USA a nových psychologických objevů také u nás. Na Moravě byl pojem volné školy předkládán na manifestačním sjezdu moravského učitelstva v Olomouci 22. července 1906. Přesto, že byla vyslovena řada požadavků na změny, školství se měnilo velmi pozvolna.

Dalším významným mezníkem ve vývoji našeho školství se stal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, který se konal v Praze 1. – 3. července 1920, na němž se objevilo mnoho návrhů, podporujících prosazení pracovní a činné školy do praxe.

¹⁴ VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 4.

Reformátoři našeho školství se stále vraceli k odkazu J. A. Komenského. V letech 1918 až 1928 vzniklo mnoho návrhů na školskou reformu, ale žádný z nich se neuskutečnil. Zavádění pracovní a činné školy do praxe bylo individuální záležitostí řady pokrokových učitelů (F. Bakule, F. Mužík, B. Krejsová...). Tyto individuální snahy podnítily diskuse a zájem dělat něco jinak a přivedly české učitelstvo ke studiu literatury a vzdělávání se. „Pro komplexní změnu neznamenal však téměř nic.“¹⁵

Mezi moravskými učiteli prosazoval tehdy velmi pokrokové názory na respektování osobnosti dítěte jako hlavního východiska pedagogického snažení, na efektivní didaktické metody a formy učitelovy práce Josef Úlehla. „Tento moravský učitel odmítal formalismus a jednostranný intelektualismus, který vedl ve školách k pasivitě žáků a studentů. Kritikou negativních jevů tehdejší školy dospěl k pedocentrismu a zdůrazňoval potřeby samočinnosti a samoučení.“¹⁶ Úlehla vyzdvihoval do popředí vlastní zkušenost dítěte a jeho vnitřní potence k přirozenému způsobu poznávání. Jeho návrh „Osnova zákona o národním školství“ v prosinci 1918, představoval však tak zásadní změnu, že s ním v tehdejší době nemohl uspět. Svým pedagogickým myšlením však těsně po revoluci předběhl dobu a nebyl pochopen širokou učitelskou veřejností a úřednictvem. Jeho dílo mělo význam pro pozdější hnutí reformních škol.

V období tzv. první republiky trvalo téměř deset let, než se myšlenky reformní pedagogiky začaly dostávat do života škol a práce některých učitelů. **Konkrétní činy související s celkovou proměnou školy přinesla až osobnost V. Příhody**, který se rozhodl činit pro rozvoj českého školství konkrétní kroky. V těchto snahách byl ovlivněn svým zahraničním studiem a pobytem v USA v letech 1922-1926 a **pragmatickou pedagogikou, která ho ovlivnila natolik, že její principy byly v roce 1928 součástí návrhu na reformu školy - školy jednotné, vnitřně diferencované, jejímž úkolem je „seživotnění školy“.** „*Učení má být částí životního pochodu, nikoliv pouhou přípravou na život. Nestačí již jen činná škola, ale moderní škola se musí stát opravdovou školou pracovní, jež má přesně vytčený cíl. Moderní škola pracovní zdůrazňuje činnost, zejména samočinnost, hledání, shánění, přemýšlení a citové*

¹⁵ RÝDL, K. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. s.18.

¹⁶ VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp, 1997. s 130.

reakce. Práce se tu jeví metodou, či principem, kterým se formuje všechno vyučování i samostatná výchova.“¹⁷

Podle Příhody byla jednotná škola založena na snaze poznat individualitu dítěte a toto poznání využít při přeměně chování jedince. Diferenciace představovala neustálé vyvažování činnosti jedince v žákovské společnosti. Základní učební ideou ve výuce byla pracovní škola, jejímž cílem nebyla pouze vzdělanost jednotlivce, ale i jeho výchova a pěstování charakteru člověka. K tomu bylo třeba vycvičit schopnost logického myšlení, což je možno jen samostatnou duševní prací.

V soustavě pracovní školy je oprávněn princip samočinnosti, vyplývající z pojmu svobody. Ve škole se může uplatnit dvojím způsobem: týká se především podnětu k práci, ale také způsobu, jakým se práce uskutečňuje. „Mimo práci, činnost a samočinnost je znakem pracovní školy žákův přímý zájem na práci. Zájem vyplývá z potřeby dítěte.“¹⁸

Pracovní škola byla školou produkční, v níž běželo o skutečný výsledek práce, což souviselo s používáním metody projektové a problémové, jako dvou hlavních metod pracovní školy. Metoda problémová pomáhá vzbudit u dítěte náležitý zájem o učení. Dítě má být samo přesvědčeno, že se jedná o věc pro něho důležitou. Dostává podněty k přemýšlení prostřednictvím otázky – problému, který musí překonat a tím rozvíjí své myšlení.

Seskupení problémů označuje V. Příhoda jako projekt. Projekt se využívá při projektové metodě, kterou definuje podle Stephenson: „*projekt je problémové jednání, vedoucí ke splnění úkolu v jeho přirozeném vybavení.*“¹⁹ Její úlohou bylo bránit izolaci vědomostí a chápání světa. V metodě projektů nacházel zásadu globalizace a konsolidace – koncentrace danou zájmem dětí. Přirozené bylo podávat žáku učivo jako životné celky a postupovat od celku k částem. Projekty jsou pak koncentrované úkoly, předmětu. Příhoda tedy používá projekty jednopředmětové i mezipředmětové.

Za zajímavost stojí Příhodovo rozpracování plánování učiva v přirozené celky, které se buď mohly stát pracovními projekty, nebo samostatným učivem

¹⁷ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 160.

¹⁸ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 22.

¹⁹ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s.161.

k probrání. Šlo tedy o autonomní jednání učitele a jeho rozhodování, zda zvolí projekt jako prostředek samostatného objevování a hledání či přímé metody práce s daným tématem. Nešlo tedy o jednostranné upřednostňování projektů ve výuce, ale o profesní rozhodnutí pedagoga a o vzájemnou vyváženost. Vlastní učení pak probíhalo v několika fázích: motivace, výklad, učení, závěrečná rozprava, užití poznatků, klasifikace. K probranému tématu bylo nutné vrátet se prostřednictvím domácích úkolů – aplikací poznatků v praxi.

Vliv V. Příhody na české školství byl značný. V roce 1929 povolilo Ministerstvo školství **zakládání pokusných škol, které se lišily po stránce organizační i pedagogické (Praha, Zlín, Humpolec...).** Pokusné školy pracovaly až do svého uzavření během okupace.

Zastáncem projektové metody v pracovní škole byl i český pedagog **Rudolf Žanta.** V **projektové metodě** viděl cestu, jak nejvíce uplatnit **samočinnost** žáka v jeho rozvoji nejen po stránce intelektuální, ale také emocionální.

Podle názoru R. Žanty bylo možné vyučovat na nižším stupni obecné školy projektovou metodou úplně. Jeho pojetí projektové metodě se budeme věnovat dále v kapitole třetí.

Projektovou metodu uznával také významný představitel reformní pedagogiky **Stanislav Vrána.**

V souvislosti s vlastní aktivitou a činností žáka při řešení projektů je třeba zmínit významného teoretika činné školy a činnostního vyučování Jana Uhra, který rovněž vycházel ze zahraničních zkušeností a ovlivnil naše školství 30. let. Jeho idea činné školy ovlivnila naše školství ve 30. letech. Jan Uher zdůrazňoval, že *„na ideu činné školy se nelze dívat jako na dobové heslo spjaté s chvilkovým hnutím, které brzy přestane žít, jelikož tato idea má hluboké kořeny ve vědeckém myšlení doby a potřebách dnešního života.“*²⁰ Obdobně jako v pragmatické pedagogice i reformní pedagogice 30. let se základem činné školy stalo pojetí dítěte – jeho **aktivita, samočinnost**, která je dána živým stykem se svým prostředím.

„Produktem výchovy má být člověk aktivní, schopný klást si cenné životní cíle, jichž dovede dosahovat, člověk, jenž dovede řešit situace podle svých sil a tak, aby to bylo ve

²⁰ UHER, J. *Idea činné školy*. Praha:

shodě s ideály společenskými. Aktivitě je možno naučit se jen aktivitou. Tedy činnost dětská namísto dřívější nucenosti. Individualizování, místo dřívější hromadnosti. “²¹

Uher se věnoval didaktickým zásadám činné školy, které publikoval v práci Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy. Tato publikace je velmi cenným materiálem a zásady v ní uvedené se v mnohém shodují s dnešním pojetím kurikulárních dokumentů: např.

- **„škola musí naučit správnému učení se“kompetence učit se učit**
- **„při učení je nutná příjemná, vyrovnaná pohoda citová“požadavek na dnešní klima školy**

- **„příliš podrobné rozpracování osnov vzhledem k individualizaci výuky“.....pojetí RVP ZV**
- **„potřeba syntézy osvojeného; metoda zájmových center projektová“...integrace učiva, projektové vyučování**

Tento historický vzhled uzavřeme vývojem pojetí dítěte v naší reformní pedagogice – na jeho svobodu. Zatímco počátkem 20. let zdůrazňoval Úlehla roli bezděčné pozornosti žáků ve vyučování a učeno mělo být to, co vycházelo z bezprostředního zájmu dítěte, co je samo upoutalo. Generace Příhodových přívrženců vycházela ze zkušeností žáků a jejich zájmů v koncipování tematických celků, které předkládala žákům k jejich analýze, hlubšímu pochopení a tím i specifickému získávání vědomostí a dovedností.

Události koncem 30. let a následná okupace Československa znamenaly pozastavení myšlenek reformního pedagogického hnutí v našich školách i činnost pokusných reformních škol. Po skončení druhé světové války získala u nás rozhodující moc Komunistická strana Československa. Výchova a vzdělávání se staly jevem politickým a byly založeny na základech vědeckého světového názoru marxismu-leninismu. Znamenalo to přerušení jakýchkoliv snah předválečného reformního hnutí na více než 40 let. O projektovém vyučování tak nenalezneme zmínku v žádných koncepčních pedagogických dokumentech a odborných textech.

²¹ tamtéž s. 4.

2.2.3 Projektová výuka v ČR v 90. letech 20. století

Obrat nastává až po roce 1989, kdy se změnou politických a společenských poměrů vynořuje také potřeba jiné výchovy a vzdělávání. Školství začalo pohotově reagovat na nové vývojové tendence ve společnosti. Důvodů pro transformaci školství jako takového bylo mnoho. Vše vycházelo z kritiky pojetí příliš dominantní autority učitele, nedocení dítěte jako osobnosti, nevhodných a příliš jednostranných metod vyučování, způsobů hodnocení a přílišného přetěžování žáků množstvím nadbytečných informací apod.

Na řadu přišly také změny organizační a koncepční:

- Revize učebních osnov v letech 1990-1991 s sebou sice přinesla redukci učiva, ale byl to jen první krůček na cestě k přeměně našeho školství.
- Došlo také ke změnám organizačním v rámci základní školy - v roce 1996 byla zavedena devítiletá povinná docházka a obnoven pětiletý první stupeň. Od tohoto opatření pedagogové očekávali vytvoření většího prostoru pro rozvoj dítěte, osvojování si vědomostí, dovedností, utváření postojů v klidnější atmosféře. Nestalo se tak tomu díky zachování stejného rozsahu učiva, který se pouze z druhého stupně ZŠ přenesl na stupeň první.
- Začalo se měnit také právní postavení škol, školy začaly vznikat jako samostatné subjekty – příspěvkové organizace s právní subjektivitou.
- V roce 1993 byl představen vzdělávací projekt Obecná škola, k němuž se ve velké míře začala přihlašovat řada škol, zejména školy prvního stupně. Oficiálně byl přijat MŠMT v roce 1995.
- V roce 1995 byl vydán Standard základního vzdělávání definující výstupy základního vzdělávání z 1. i 2. stupně základní školy jako závazný dokument reagující na vzniklou pluralitu našeho vzdělávacího systému a „nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání“.
- Následovalo přijetí dalších vzdělávacích programů – Základní škola 1996, Národní škola 1997, alternativní vzdělávací program M. Montessori, Waldorfského škola, Začít spolu.
- Vznikaly školy alternativní – školy Waldorfské, školy M. Montessori, školy s prvky Daltonského a školy Jenského plánu, Zdravá škola...
- Významným počinem podporujícím organizační změny se stal také Metodický pokyn MŠMT ČR vydaný v roce 1998 k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, který umožňoval a dodnes školám umožňuje využívat mnoho inovací. Bohužel o jeho existenci ví velmi málo řídicích pracovníků ve školách, a tak není dostatečně využíván.

Uvedli jsme jen některé významné změny, které začaly ovlivňovat naše školství. Základním nedostatkem však bylo, že se MŠMT nepodařilo ukotvit některé změny dostatečným způsobem v legislativě (stále chybějící zákon o vzdělávání poplatný požadavkům doby) a oficiálně nevyjádřilo podporu inovacím a alternativám. České společnosti chyběla k proměnění celku podpora „shora“. A tak se také stalo, že potřeba změny nebyla přijata a realizována všemi školami a pedagogy. Tuto potřebu však akcentuje (podobně jak tomu bylo ve 20. a 30. letech minulého století) jen část pedagogické veřejnosti, jsou to učitelé, kteří odmítají vzdělávání založené na přemíře faktických poznatků a tím i převažující jednostranný rozvoj dítěte z hlediska intelektuálního. Odmítají zaběhnutý stereotyp, hromadnou formu výuky a do centra svého pedagogického snažení staví dítě, jeho individualitu, zájem, potřeby.

Projektová výuka se dostává opět pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátele angažovaného učení.

Hlavní propagátorkou projektů byla v této době Jitka Kašová, tehdy ředitelka ZŠ v Obříství, která vydala publikaci zaměřenou prakticky a podávající přehled o průběhu jednotlivých projektů Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i v praxi. Projekty „Školní pozemek“, „Čí je škola? Naše!“, „Lexikon strašidel“, „Publikace o škole“, „Cestovní kancelář Amicus“ a další se staly vzorem pro mnohé školy ve své cestě za projekty.

Projekty se staly také nezbytnou součástí vzdělávání v Základní škole v Ivančicích-Řeznovicích, kde postupem času vznikaly i projekty dlouhodobé – celoroční, např. „Obec ve škole, škola v obci“, „Škola, kde rostou písničky“, „Já, moje rodina a komunita, v níž žiji“ a další. Obě školy přijímaly k návštěvě učitele a studenty učitelství 1. stupně ZŠ z celé republiky a pomáhaly tak k rozvoji inovací v našich školách i ve vzdělávání učitelů.

V rámci výměny zkušeností s projekty se postupně rozšiřovaly řady pedagogů a škol s projekty pracujících, např. ZŠ Mendlova v Karviné – Hranicích, ZŠ Harracha Jilemnice, ZŠ Benita Juaréze v Praze, ZŠ Poštovní, ZŠ Brumovice, ZŠ Trutnov, ZŠ Dr. Malíka Chrudim a další. Všechny školy své zkušenosti publikovaly v pedagogickém

tisku – Učitelství, Moderní Vyučování, Raabík, Komenský, Učitelství ... a slovo projekt se stalo zcela běžně užívaným.

Podpoře projektů v 90. letech pomohly také práce odborníků, jejich odborné publikace, články, které byly cenné právě pro teoretické uvedení do projektů a projektové výuky. První teoretickou „vlastovkou“ k této tematice byla práce J. Valenty a ostatních spoluautorů „Pohledy. Projektová výuka ve škole a za školou,“ vydaná v roce 1993. Autor v ní uvádí čtenáře i do historie projektů a vymezuje problematiku koncentrace učiva. Přínosem publikace jsou rovněž ukázky projektů realizovaných v praxi v našich školách. Jedinou vadou této publikace je, že byla ihned rozebrána a dnes je obtížněji přístupná.

Od roku 1995 se teoretickému zázemí projektů věnovala již řada našich odborníků – např. J. Skalková, J. Maňák, O. Šimoník, V. Spilková, M. Vybíral, E. Lukavská, H. Grecmanová, A. Tomková a další. V jejich publikacích najdeme statě věnované projektům, projektové metodě i projektové výuce, které jsou obrovským zdrojem pro porozumění této problematice.

Zajímavou a pro školy podnětnou formou projektu se stal mezinárodní projekt Občan, kterého se účastnily tisíce žáků škol střední a východní Evropy i škol několika amerických států. Projekt byl připraven ve spolupráci s Ústavem pro výzkum a rozvoj školství v Praze, českými učiteli, vědecko-pedagogickými pracovníky a Centrem pro výchovu k občanství v Kalabasass. Projekt byl určen pro žáky druhého stupně ZŠ a středních škol. ZŠ v Ivančicích-Řezovicích se podílela na jeho experimentálním nultém ročníku ověřování se žáky prvního stupně – od třetí třídy a prokázala jeho životaschopnost u této věkové skupiny. Cílem projektu je naučit děti vnímat problémy svého okolí, nebýt k nim lhostejnými a tyto problémy řešit. Naučit se vyjadřovat své názory, komunikovat se zástupci úřadů a politiky, poznávat, kdo je za řešení problému odpovědný a navrhnout různá řešení zvolených problémů.

Rozšíření projektů v našich školách a jejich porozumění pomáhala také internetová diskuse, vedená od roku 2000, do níž se zapojovali odborníci, praktici i redaktoři odborného tisku jako např. V. Václavík, P. Kukul, M. Hausher, J. Duhajský, V. Mertin, J. Kusala, P. Zahrádka, P. Špaček a další.

Přesto, že zde byly uvedené určité odborné i praktické zdroje k projektové výuce, dovolíme si však konstatovat, že v naší pedagogické veřejnosti chybí publikace, která by podávala souhrnný přehled o projektech, projektové metodě i výuce a to s ohledem na historický kontext a byla by přístupná pedagogickému terénu.

Po přečtení textu byste měli zodpovědět otázky:

- 1. Z kterého filozofického směru vychází projektová výuka a v jakých společenských poměrech vzniká?*
- 2. Kdo je zakladatelem projektové metody?*
- 3. Kterými klíčovými slovy byste projektovou výuku charakterizovali?*
- 4. S kterými významnými českými pedagogy se pojí reformní pedagogika 30. let?*
- 5. Co představuje princip samočinnosti, konsolidace a globalizace?*