

## 1. Původ projektů

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'Architecturure. 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, zprvu v podobě domácích projektů, jejichž smyslem bylo použít to, co se žáci naučili ve škole v domácnosti, farmě nebo na zahradě a postupně se rozšířily do nižších stupňů škol, kde došlo k jejich rozvoji. 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.“

## 2. Pedagogické odkazy projektové výuky v minulosti - reformátoři 18. a 19. století

**Kořeny**, původní principy projektové výuky můžeme najít také hluboko v pedagogických odkazech myslitelů 18. a 19. století - **J. J. Rousseaua**, **J. H. Pestalozziho**, stejně tak jako i později počátkem 20. století u **C. Freineta** a zakladatele projektové metody **W. H. Kilpatricka**.

Stejně tak i **J. H. Pestalozzi** (1746-1827), stoupenec Rousseaua, založil svůj systém na pedagogice „pomoci a porozumění“, v němž postavil do **středu pozornosti dítě 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.“<sup>1</sup> 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**. **W. Kilpatrick** pojmenoval **šest základních principů** Pestalozziho pedagogiky.

**Osobnost dítěte, jeho vnitřní potenciality, činnost, samostatnost, aktivita, zájem dítěte** – to jsou charakteristické znaky pedagogiky **C. Freineta (1896-1966)**, 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**. 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.

### 3. Pedagogické odkazy projektové výuky v minulosti - pragmatická pedagogika a reformátoři 20. století

Samotná projektová výuka a metoda je v historickém kontextu běžně spojována s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a počátku 20. století, ovlivněným **pragmatickou filozofií**, jejímž zakladatelem byl **Viliam James**. Za kritérium pravdy je považována užitečnost, hodnota, úspěšnost. 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 praxi 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.

**Pedagogikou reformátorů 18. a 19. století a pragmatickou pedagogikou společně prostupuje základní linie: celistvá osobnost žáka – jeho respekt – zkušenost – činnost a užitečnost (smysluplnost).**

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.

**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**.



## 4. Pedagogické odkazy projektové výuky v minulosti - pragmatická pedagogika a reformátoři 20. století

### 4.1 John Dewey

*John Dewey (1859-1952) 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<sup>[1]</sup>. Chápal školu jako samotnou uzavřenou společnost, jako část opravdového života, v níž se mají tyto ideály uskutečňovat.

O jakou školu tedy tomuto přednímu reformátorovi šlo 🤔?

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. V knize *Demokracie a výchova* popsal představu školy, která měla zajišťovat takové okolí a měla být uspořádána tak, aby byla součástí skutečného života a poskytovala žákům **zkušenost a kvalitně prožitou přítomnost**.

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. 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 pravé a přirozené, které by byly skutečnými problémy žáka.

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,“<sup>[2]</sup> neboť vytvořil její teoretický rámec.



#### 4.2 William Kilpatrick (1871-1965) zakladatel projektové metody

Doktor filozofie, pedagog, žák J. Dewey 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**. 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 projekt vnímá jako „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“

V projektové metodě viděl Kilpatrick spíše prostředek k výchově charakteru než metodu rozvíjení poznatků. **Uplatnění této metody ve škole mělo i své zápory – škola přehlížela zvládnání učiva jednotlivých předmětů, opomíjela systematické učení se poznatků** 🤖. Vyučování mělo pomoci umožnit osobnosti vnímat citlivěji život kolem sebe a umět toho využít. 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.



## 5. Kořeny projektové metody v české reformní pedagogice

Počátkem 20. století 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.

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** (1852-1933). „*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.*“<sup>[1]</sup> Úlehla vyzdvihoval do popředí vlastní zkušenost dítěte a jeho vnitřní potence k přirozenému způsobu poznávání. Svým pedagogickým myšlením však těsně po revoluci předběhl dobu a nebyl pochopen před širokou učitelskou veřejností a úřednictvem toto pojetí obhájit. 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** (1889-1979), 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“**.

Podle Příhody byla jednotná škola založena na snaze poznat individualitu dítěte a toto poznání využít při přeměně chování jedince. 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. 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.*“ 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.

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. 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 (1891-1942), 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.“* 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.

**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[2].**

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.



## 6. 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.

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. 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 Poštovná, ZŠ Brumovice, ZŠ Trutnov, ZŠ Dr. Malíka Chrudim a další. Všechny školy své zkušenosti publikovaly v pedagogickém tisku – Učitelské noviny, Moderní Vyučování, Raabík, Komenský, Učitelské listy ... 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.

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, Kratochvílová a další. V jejich publikacích najdeme statě věnované projektům, projektové metodě i projektové výuce, které jsou obrovským zdrojem pro porozumění této problematice.