

J. Valenta také uvádí čtyři typy koncentračních jader:

Obecné téma – jádro je tvořeno jistým zobecňujícím pojmem skutečnosti, např. Jaro, U lékaře, Naše rodina, ...

Koncentrace v podobě tématu je dnes velmi oblíbeným přístupem v mateřských školách v kontextu s tvorbou školních vzdělávacích programů, kde vznikají koncentrační jádra kolem hlavního tématu a několika podtémat, ale i na základních školách 1. stupně. Obtíž je v tom, že pokud s tímto typem koncentrační idee ztotožní učitelé název projektu, pak se často odkloní od samotné povahy projektu a realizují spíše integrovanou tematickou výuku, nežli projekt. Učitel pak plánuje, řídí činnost dětí na určitém tématu a vede je krok za krokem ke splnění určitých úkolů.

Konkrétní podnět – vychází z konkrétní situace, potřeby (školní výlet, jarmark...)

Problém – jádrem je určitá obtíž, formulovaná zpravidla otázkou (Jak udělat školní časopis, Jak vytvořit internetové stránky? Může mít mláďata jen samice? ...)

Výchovně vzdělávací cíl – v případě, kdy se primárně uvažuje o žádoucí změně osobnosti žáka, následně o obsahu, tématech a veškeré aktivity se tomuto cíli podřizují.

Fenomén koncentrace učiva získá na svém významu v předkládaném kurikulu pro základní vzdělávání – v rámcovém vzdělávacím programu:

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, v nichž se soustředí obsahově blízké obory, které pokrývají celé základní vzdělání. Obory vzdělávacích oblastí mají být ve školních vzdělávacích programech koncipovány v samostatných předmětech. Záměrem však je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů spolupracovali, propojovali společná témata, posilovali nadpředmětový přístup a umožňovali žákům získat komplexnější pohled na danou problematiku. Žáci by se tak měli učit chápat učební látku v souvislostech a vytvářet si smysluplný poznatkový systém. Významným příkladem z hlediska 1. stupně ZŠ je vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která postihuje v nové vzdělávací koncepci obsahové zaměření dříve spadající pod předměty prvouka, přírodověda a vlastivěda. Myšlenka koncentrace obsahu se stává v tomto dokumentu zcela zjevnou a neoddiskutovatelnou, na niž bude muset pedagogický terén reagovat, ať již na úrovni samotných základních škol či na úrovni škol vysokých připravujících budoucí učitele.

Integrace obsahových celků vyvolává u odborníků i pedagogické veřejnosti mnoho diskutabilních otázek a postřehů. Tato změna je vyvolána reakcemi pedagogické veřejnosti, pro niž byl tento koncept integrování oborů do oblastí „šokem“ a pro většinu učitelů našich škol něčím nepředstavitelným. V. Václavík vystihuje tento stav následovně:

*„Integraci vzdělávacích obsahů však brání velice silné tendence k předmětovému pojetí obsahu vzdělávání... Lidé, kteří prošli tradiční školou s tradičním rozdělením učiva, si jen těžko představují jiné uspořádání výuky. Při inovacích narazíme na nepřijemné dědictví minulého období.“*¹⁰⁰

V poslední variantě RVP ZV přijaté v září 2004 je myšlenka mezioborové integrace podmiňována profesní aprobovaností, což by předpokládalo zásadní změnu v přípravě učitelů na našich vysokých školách a fakultách vzdělávajících učitele. Na učitele tedy bude ve větší míře kladen požadavek na globální, celistvé, tematické zprostředkování učiva, než tomu bylo doposud. Je jen věcí času, abychom zjistili, jak se s tímto požadavkem učitelé vyrovnají a sledování tohoto jevu by mohlo být podnětem pro pedagogický výzkum.

¹⁰⁰ VÁCLAVÍK, V. Podpora integrace oblastí učiva: malé třídní projekty. In *Didaktika – opora proměn výuky. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. s. 35.

V důsledku tohoto obsahového uspořádání učiva a celkového pojetí cílů a kompetencí vystává před učiteli požadavek na teoretické i praktické rozšíření svého repertoáru vyučovacích metod, přístupů, organizace vyučování. Jednou z možných metod, a ještě jednou zdůrazňujeme, že se jedná o jednu z možných metod, nikoliv metodický zázrak, podporující integraci učiva a kterou by měl být pedagog vybaven, by se měla stát **projektová metoda, na niž upozorňuje RVP ZV**. Důvody, proč tak smýšlíme, budou prezentovány v dalších kapitolách této práce a týkají se přínosu projektové výuky.

3.3 Typologie projektů

V průběhu historického vývoje se vytvořila celá řada projektů, které dnes můžeme třídít dle různých hledisek. Mezi nejčastěji uváděná hlediska náleží účel projektu, délka trvání, projekty podle navrhovatele, počtu zúčastněných, velikosti, místa, zapojení předmětů atd. Typologii projektů uvádějí např. představitelé reformní pedagogiky např. V. Příhoda,¹⁰¹ R. Žanta¹⁰² (hovoří o projektech domácích a školních).

Sám W. Kilpatrick, zakladatel projektové metody rozlišuje projekty podle účelu takto:¹⁰³

1. Projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Konstruuje se tu jistá skutečnost (např. stavba člunu).
2. Projekt směřuje k prožitku z estetické zkušenosti (např. vytvoření obrazu).
3. Projekt usilující rozřešit problém – intelektuální obtíž (např. proč je nebo není rosa).
4. Projekt vedoucí k získání dovednosti (naučit se násobilku).

Uváděné typologie projektů mnoha autorů mají řadu podobností. V této práci se pokusíme pojmenovat jednotlivá hlediska, podle nichž jsou projekty zařazovány.

Navrhovatel – původce projektu

Toto hledisko považujeme za stěžejní, proto mu budeme věnovat více pozornosti. Původně projekty vycházely ze zájmů a potřeb žáků, postupem doby tyto projekty ustoupily do pozadí před projekty navrhovanými učiteli, které jimi sledují své didaktické cíle. Zpravidla se hovoří o projektech spontánních (žákovských), uměle připravených (projekty navržené učitelem) a projektech, které jsou navrhovány společně – učitel–žáci (J. Valenta); o projektech vlastních a jiných (Žanta).

Na základě své zkušenosti se studenty a projekty na Univerzitě otevřeného a distančního vzdělávání v Londýně autorka J. Henry navrhuje rozlišovat projekty podle dvou zásadních kritérií: způsobu volby tématu projektu a zajištění materiálu k jeho realizaci.

¹⁰¹ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161–162.

¹⁰² ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 16.

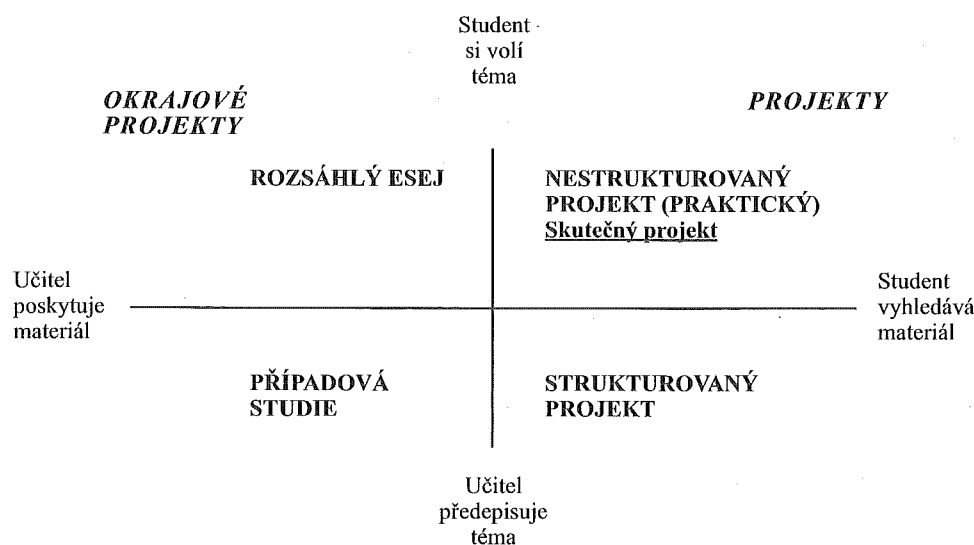
¹⁰³ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 14.

Hovoří pak o projektech dvou typů:

- 1) strukturovaný projekt – student obdrží definované téma, je rovněž specifikován postup pro sběr informací a jejich zpracování;
- 2) nestrukturovaný projekt – student si téma volí, shromáždí si vlastní materiál, který zpracovává, třídí, analyzuje a prezentuje výsledek své práce a to na základě informací, které si sám opatřil, rozřídil a zpracoval. Postup zpracování není specifikován, je zcela volný dle volby studenta.

V tomto pojetí jsou tedy specifikovány dva typy projektů, které se liší mírou svobody studenta a odlišnou rolí učitele, který studentovi ovlivňuje obsah a způsob zpracování projektu v procesu řízení zpracování pedagogického projektu.

Kromě této typologie projektů hovoří J. Henry o projektech „okrajových“ (hraničních), kde je vždy studentovi poskytnut materiál i postup, kterým má pracovat. Pro větší názornost si uvedené třídění znázorníme schematicky:



Autorka současně poukazuje na akademické diskuse, v nichž je často namítáno, že správný projekt je z hlediska historického vývoje pouze projekt nestrukturovaný, s čímž lze souhlasit. Dodává však, že v praxi se ustálil pojem projektu i pro téma a materiál předkládaný studentovi ze strany pedagoga (projekt strukturovaný). V zahraniční literatuře hraje navrhovatel tématu v rozlišení projektů podstatnou roli – projekty strukturované (učitel volí téma), nestrukturované (žák volí téma). V případě pregraduální přípravy studentů na PdF OU a MU Brno navrhuji svůj projekt v rámci závěrečné praxe studenti.

Současně je na tomto příkladu vidět nadužívání pojmu projekt. Případová studie a esej již své pojmenování mají a je zbytečné jejich zařazování do kategorie projektů.

Účel projektu

Hledisko účelu je dalším podstatným znakem k rozřídění projektu, který však není mnohdy autory zmiňován. Jedná se při tom o zásadní znak, který můžeme nahradit rovněž synonymem smysl – kdy jde o vymezení samé podstaty projektu. Jde o ujasnění si odpovědi na otázku „proč

daný projekt realizovat?“ Účel představuje zaměření, které musí mít žák a učitel na zřeteli po celou dobu trvání projektu a je v těsné vazbě na dokončení výstupu projektu.

Délka projektu

Zatímco současná zahraniční literatura vymezuje délku projektů – jejich rozsah podle počtu slov (Anglie), v našich podmínkách je délka z hlediska časového – podle hodin, dní, týdnů i měsíců. Uvedené časové rozdělení projektů má v našich podmínkách velmi obecnou, nepřesnou podobu, což vede mnohdy k nepřesnému určení daného typu projektu. Pouze u autorů V. Švece a J. Maňáka najdeme přesnější přiblížení času jednotlivých projektů. Příkládáme se tedy k jistému časovému vymezení rozsahu projektů. Za projekt **krátkodobý** na 1. stupni ZŠ vnímáme projekt v maximálním rozsahu jednoho dne – kdy děti v průběhu tohoto dne projekt zahájí a také ukončí. Projekt **střednědobý** vymezují na 1. stupni základní školy maximálně na období jednoho týdne – pracovní týden jako ucelená jednotka je pro děti tohoto věku dobře uchopitelná a reflektovatelná. Do této kategorie rovněž vhodně náleží projekty realizované na školách v přírodě, školních výletech, exkurzích, lyžařských kurzech apod. Za projekt **dlouhodobý** považujeme v této věkové skupině projekt trvající více jak jeden týden, maximálně však měsíc. Projekt **mimořádně dlouhodobý** přesahuje období jednoho měsíce.

Místo-prostředí projektu

V historii se objevovaly velmi často vedle projektů školních projekty domácí. V dnešní době jsou projekty realizovány zejména jako projekty školní. Postupně se rozvíjejí projekty navazující na školní činnost. Méně obvyklá je realizace čistě domácích projektů.

Počet zúčastněných v projektu

Z hlediska počtu zúčastněných rozlišujeme projekty individuální a kolektivní, které se dále diferencují na skupinové, třídní, ročníkové, školní či na individuální a hromadné.

Podle způsobu organizace projektu

Způsob organizace byl v dobách reformní pedagogiky 20. a 30. let minulého století úzce spjat s věkem žáků. Zatímco v období 1.–3. ročníku byly požadovány projekty integrující učivo do přirozených celků, ve vyšších ročnících byly často realizovány projekty jednopředmětové. V souvislosti s novým koncipováním učiva v RVP ZV se zcela přirozeně do budoucna bude nabízet možnost utvářet projekty:

- a) projekty jednopředmětové;
- b) v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti (např. fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis; výtvarná výchova a hudební výchova);
- c) projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí (český jazyk, dějepis);
- d) projekty nadpředmětové respektující průřezová témata RVP ZV.

V typologii projektů můžeme nalézt také projekty malé a velké – spíše svým významem.

Informační zdroje projektu

Na základě zkušeností s projektovým vyučováním a vedení dětí k postupné strategii řešení projektů a impulsů ze zahraniční literatury se v projektové typologii příkládáme k dalšímu hledisku třídění projektů – k informačnímu – materiálovému zdroji:

Projekt volný – materiál jako zdroj informací není žákovi poskytnut. Opatřuje si ho sám.

Projekt vázaný – materiál, informační zdroje jsou učitelem dítěti poskytnuty.

Kombinace obou typů – žák obdrží základní materiál, který si může rozšířit dle svých možností.

Ucelenou typologickou řadu představil u nás J. Valenta, z níž vycházíme a doplňujeme ji: (srovnej¹⁰⁴)

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● spontánní žákovské ● uměle připravené ● kombinace obou typů předchozích
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● problémové ● konstruktivní ● hodnotící ● směřující k estetické zkušenosti ● směřující k získání dovedností (i sociálních)
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● volný (informační materiál si žák obstarává sám) ● vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut) ● kombinace obou typů
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● krátkodobý (maximálně 1 den) ● střednědobý (maximálně 1 týden) ● dlouhodobý (více jak jeden týden, méně jak měsíc) ● mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc)
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● školní ● domácí ● kombinace obou typů ● mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● individuální ● společné (skupinové, třídní, ročníkové – mezitřídní, meziročníkové, celoškolské)
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> ● jednopředmětové ● víceřadové

Uvedená typologie projektů nás směřuje k otázce: „Jak postupně zavádět projekty do výuky na 1. stupni základní školy?“ Vzhledem k tomu, že řešení projektu vyžaduje komplex činností, které mohou být samotnými žáky realizovány teprve na určitém stupni jejich rozvoje, navrhuje zavádění projektů do dvou fází:

1) Fáze přípravná.

V této fázi se nejedná o vlastní realizaci projektů, ale o přípravu žáků na jejich pozdější realizaci. Jde tedy o získání určitého stupně rozvoje osobnosti dítěte. Souhrnně to můžeme nazvat vybavení dítěte kompetencemi k učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikaci, kooperaci, práci a přizpůsobování se změnám (kompetence pro Evropu), a to samozřejmě postupně vzhledem k již dosažené úrovni dítěte. Rozvíjení a utváření kompetencí se děje postupně, například: zaváděním didaktických her do výuky, párovým vyučováním, prací v menších skupinách se zvyšující se délkou skupinové práce, řešení problémových úkolů, zvyšování samostatnosti, podněcování aktivity, zakomponováním dlouhodobých či celoročních motivačních her do výuky, učení v blocích, mezipředmětovou integrací učiva, sebereflexí, sebehodnocením výsledků své práce atd... Zvláštní význam v této fázi může mít integrovaná tematická výuka. Bez přípravy dítěte na projekty obvykle každý pokus realizovat úspěšně projekt s žáky končí neúspěchem a zklamáním žáků i učitele. Učitel utváří společně s žáky vhodné klima prostředí (viz úvodní kapitola práce Proměny vzdělávacího systému...).

¹⁰⁴ VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 5–6.

2) Fáze přímé práce s projekty.

V této fázi se již postupně zaměřujeme na práci s žáky na projektech:

- a) osvědčuje se začínat s projekty společnými, projekty spontánními a krátkodobými, které realizujeme ve škole;
- b) zpočátku by to měly být projekty, v nichž převažují praktické úkoly, projekty přirozeně integrované, bez předmětového vymezení;
- c) postupně prodlužujeme dobu trvání projektu, zařazujeme projekty jejichž nositelem může být i učitel, které se však stanou podnikem žáka;
- d) zařazujeme projekty, které vyžadují teoretické zpracování problému;
- e) u náročnějších projektů předkládáme nejprve projekty vázané, aby se žáci měli o co opřít;
- f) později zařazujeme projekty volné, prodlužujeme dobu zpracování;
- g) po zvládnutí projektů společných zpracovávají žáci projekty individuální, školní;
- h) přidáváme projekty individuální školní kombinované s domácími a přecházíme k projektům domácím.

Uvedený postup není samozřejmě striktním výčtem sledu jednotlivých činností a postupů, ale jen orientačním vodítkem pro uvažování nad pojmenovanou otázkou.

3.4 Přednosti a úskalí projektové výuky

Přesto, že projektová výuka a metoda nejsou řešením novým, nenašly si prozatím v dnešní pedagogické praxi své široké uplatnění. Ve vyšší míře jsou spíše využívány školami alternativními a inovativními. Mnohdy jsou realizovány jednotlivými vyučujícími jako „zpestření“ výchovně vzdělávacího procesu, nikoliv jako systematický zásah začleňovaný do výuky. Uvedme alespoň některé důvody zmiňované učiteli z praxe, proč tomu tak je: projekt je náročný na přípravu, je náročný na pomůcky a materiální zajištění, vyžaduje dovednost práce ve skupinách, vyžaduje tvořivě reagovat na změny v procesu, je náročný na organizaci, učitelé by nezvládli probrat učivo, pro projektové vyučování nevyhovují dnešní osnovy... Z uvedených výroků je patrné, že užití projektové metody klade vysoké nároky na školu – na ředitele, učitele, žáky, jejich rodiče i bezprostřední okolí. I přes tyto nároky jsou však někteří učitelé ochotni s žáky pracovat na řešení projektů. Je-li tomu tak, pak si musíme klást otázku: „Proč v dnešní době dochází v některých našich školách k oživení projektové výuky a metody? Proč tomu tak není ve všech školách?“ Tyto otázky nás zákonitě vedou k zamyšlení se nad takovými fenomény, jakými jsou výhody či úskalí projektové výuky.

Již v rámci reformních škol 30. let byly projekty podrobovány důslednému zkoumání. Sám V. Příhoda píše, že „byly vyzkoušeny všechny druhy projektů a byly poznány jejich výhody a nevýhody. V seminářích reformních škol bylo o projektové metodě referováno a podrobně projednáváno...“¹⁰⁵

Na základě získaných zkušeností byla pak následně formulována jistá doporučení, která upozorňovala na pozitiva, výhody, přednosti projektové metody a stejně tak i na její negativa, omezení, úskalí. Domníváme se, že pro porozumění projektové metodě je nezbytné uvědomovat si její pozitivní i negativní stránky, umět využít jejích výhod a naopak eliminovat její negativa. Pro učitele to znamená především projektové metodě dobře porozumět, pracovat s ní a důslednou sebereflexí své vlastní praktické zkušenosti docházet k novým zjištěním a objevům.

¹⁰⁵ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 162.