

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta

**Možnosti využití prvků projektového vyučování v hodinách
německého jazyka na gymnáziích v České republice**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Mgr. Pavla ZAPLETALOVÁ

Školitelka: doc. PhDr. Milada Kouřimská, CSc.

Praha, březen 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a odborných pramenů.

Poděkování

Ráda bych tímto vyjádřila své velké poděkování doc. PhDr. M. Kouřimské, CSc. za cenné rady a náměty k obsahové i formální stránce práce a za podporu po celou dobu vzniku práce.

Dále děkuji doc. PhDr. J. Laškovi, CSc. z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové za pomoc při konstrukci dotazníku a jeho následném statistickém zpracování.

Mé poděkování patří také PhDr. J. Ondrákové, Ph.D., vedoucí Katedry německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, za poskytnutí technické a materiální podpory při dotazníkovém šetření.

Děkuji také Mgr. L. Kučerové ze Základní školy a Gymnázia pro sluchově postižené v Praze Ječné ulici za příjemné přijetí a ochotu pro spolupráci, poskytnutí konkrétních ukázek projektů a výměnu zkušeností.

V neposlední řadě patří mé poděkování také Ing. M. Kobzovi za pomoc při technickém zpracování práce a Mgr. R. Kalabisové za konečné úpravy práce.

Obsah

Úvod	3
1 Projektové vyučování.....	5
1.1 K pojmu projektové vyučování.....	5
1.2 Historický vývoj obsahu pojmu	7
1.3 Aktuální vývoj projektové metody po 2. světové válce.....	12
1.3.1 Projektová metoda ve Spolkové republice Německo	12
1.3.2 Projektová metoda v Rakousku	15
1.4 Projektová metoda v Československu, respektive v České republice	18
1.5 Projektová metoda jako pedagogická koncepce	22
1.5.1 Vymezení pojmu v současnosti	22
1.5.2 Projektová metoda a vybrané aspekty jejího pedagogického, didaktického a sociálního zdůvodnění.....	26
1.5.3 Kroky, znaky a metodická realizace projektu podle Gudjonse	35
1.5.4 Pozitivní a problematické aspekty projektového vyučování	44
2 Projektová metoda a předmětové vyučování.....	54
2.1 Projektová výuka a cizojazyčné vyučování	57
2.1.1 Vybrané historické mezníky	57
2.1.2 Aspekty projektově orientované cizojazyčné výuky	59
2.1.3 Vybrané didaktické modely v cizojazyčném vyučování	61
2.1.3.1 Didaktický model projektu podle Legutkeho.....	61
2.1.3.2 Návrh modelu cizojazyčného projektu v podmínkách české školy	63
2.1.4 Role učitele a žáka v cizojazyčném projektovém vyučování	68
2.1.5 Typy cizojazyčných projektů.....	70
2.1.6 Výběr obsahu cizojazyčných projektů.....	74

3	Projektová metoda ve výuce německého jazyka na gymnáziích v České republice	76
3.1	Empirický výzkum.....	76
3.1.1	Popis výzkumné metody.....	76
3.1.2	Zpracování výsledků dotazníkového výzkumu.....	78
3.1.3	Analýza a shrnutí výsledků dotazníkového výzkumu.....	96
3.1.4	Výstupy a doporučení na základě výsledků dotazníkového šetření.....	100
3.2	Konkrétní příklad projektu na gymnáziu.....	103
3.3	Projektová metoda a platné učební dokumenty pro gymnázia.....	107
3.3.1	Návrh konkrétního projektu v pojetí Rámcově vzdělávacího programu pro gymnázia.....	109
4	Vybrané materiály k projektově orientované výuce cizího, konkrétně německého jazyka na území České a Slovenské republiky	112
	Závěr	118
	Resumé	125
	Summary	127
	Použitá a citovaná literatura	130
	Přehled tabulek a vyobrazení	136
	Přehled příloh	137

Úvod

„Eine veränderte Gesellschaft generiert veränderte Schüler; sie verändern den Unterricht oder bewirken, dass er sich verändern muss.“ (Rampillon/Reisener 1993)

Změny ve společnosti, které u nás již několik let probíhají, ovlivňují celou řadu sfér lidské činnosti. Mají vliv na práci, způsob jejího hledání i vykonávání, na mezilidské vztahy a vzájemnou komunikaci a v neposlední míře také na člověka samotného. Mění se celkem razantně jeho chování, postoje nebo žebříček hodnot, a to velmi často právě díky společnosti, která ho obklopuje.

Všechny současné společenské změny, ať už pozitivní či negativní, mají dopad i na dítě, které v dané společnosti vyrůstá a pohybuje se v ní. Je tedy logickým důsledkem, že se mění i on.

Všechny instituce, jež se nějakým způsobem dětmi a mladistvými zabývají, jsou nuceny, a jiné cesty není, na „nový typ dítěte“ co nejadekvátněji reagovat. Proto také škola, jako jedna z těchto institucí, nemůže zůstat stranou. V jejím případě může být změn více, ale jednou z nejpodstatnějších je nové pojetí výuky a vyučovacího procesu vůbec. Nabídka možností jak toho dosáhnout je široká a jistě lze mezi možné cesty zařadit také projektovou metodu. Proto jsem si téma projektové výuky vybrala pro svou disertační práci.

Předkládaná práce se zabývá problematikou projektové metody a projektově orientovaného vyučování v podmínkách českého gymnaziálního školství. Relativně úzce vymezená orientace pouze na gymnázia je dána možnostmi a i praktickými zkušenostmi s výukou německého jazyka na tomto typu školy.

Výše zmíněnému tématu se práce věnuje z několika pohledů a rovin.

1. Pro lepší pochopení současného pohledu na projektovou metodu je vhodný krátký **pohled do minulosti**, především na vývoj jak vlastního pojmu, tak zejména jeho vnímaného obsahu v určitém konkrétním období. Z hlediska možnosti srovnání je vhodné se zmínit o pojetí projektové metody ve Spojených státech amerických, někdy označovaných za její kolébku, o jejím pojetí ve vybraných evropských státech a na závěr o přístupu k ní v České republice. Historický exkurz se následně završuje **začleněním projektové metody mezi současné pedagogické koncepce**, včetně

jejího pedagogického, didaktického a sociálního zdůvodnění. Zároveň je na základě studia řady pramenů představen v současnosti **nejkomplexnější model projektu**. Vyvážený pohled na projektovou metodu z pohledu praktické realizace ve vyučování představuje výčet jednoznačně kladných aspektů na straně jedné a rizik a úskalí na straně druhé.

2. Problematičnosti vzájemného vztahu mezi některými ze základních principů projektové metody a předmětového vyučování je věnována druhá část práce. Ta se zároveň již blíže zaměřuje na zjištění **stavu a možností realizace** projektově orientovaného vyučování ve výuce cizích jazyků a na zkušenosti s ním, zejména v zahraničí. Všímá si mimo jiné nového vymezení rolí učitele a žáka, které jsou obě vnímány z jiného úhlu pohledu, výběru témat projektů či možného příkladu typologií cizojazyčných projektů.
3. Jaký je **současný stav** realizace projektů v hodinách cizích jazyků, respektive jazyka německého na gymnáziích v České republice, zjišťuje empirické dotazníkové šetření provedené na podzim roku 2004. To vychází z hypotéz, že projektová metoda nebo její prvky nejsou v současné době na gymnáziích hojně zastoupeny. A pokud naopak jsou, tak se tak děje především díky vlivu zahraničních lektorů, kteří na vybraných školách působí nebo jistou dobu působili. Dotazníkové šetření se snaží také zjistit celkovou informovanost a postoj učitelů němčiny k projektům jako takovým. K dokreslení současného stavu může sloužit také přehled publikací, článků, popřípadě učebnic, které jsou v duchu projektově orientované výuky pro vyučování němčiny jako cizího jazyka k dispozici.
4. Vztahu mezi nastupující školskou reformou, v rámci níž se postupně zavádí Rámcové vzdělávací programy do všech typů škol, a možnostmi a hranicemi projektové výuky je věnována závěrečná část práce.

Tímto způsobem zpracovaný přehled má za cíl díky širokému pohledu na projektovou metodu v minulosti a v současnosti, v zahraničí a u nás vytvořit **základní bázi pro formulaci doporučení a závěrů pro cizojazyčnou výuku** na gymnáziích v České republice a pokusit se tím odpovědět na otázku, zda a do jaké míry má projektová metoda šanci patřit k metodám, které mohou výše uvedenou adekvátní reakci na změnu představovat.

1 Projektové vyučování

1.1 K pojmu projektové vyučování

„Projekt“, „projektová výuka“, „projektově orientovaná výuka“, „projektová činnost“ – v odborné a populární literatuře je v současné době možné nalézt více podobných označení pro stejnou či podobnou činnost. Mnohdy se hranice mezi jejich významy stírají, mnohdy mohou představovat něco více či méně odlišného, někdy naopak vystupují ve významu naprosto synonymním.

Samotný pojem „projekt“ pochází z latinského slova „projicere“ a znamená něco navrhnout, plánovat či mít něco v plánu (srov. Frey 1998, s. 14).

Podle výzkumů historika Michaela Knolla, který se dějinami projektové metody v Evropě a ve Spojených státech intenzivně zabýval (např. Knoll 1991¹, 1991², 1992³, 1993⁴, 1998⁵), pochází tento pojem v pedagogickém smyslu slova z Itálie 16. stol. a Francie 18. stol., kde studenti architektury na Accademia di San Luca v Římě a na Académie Royale d'Architecture v Paříži (srov. Duncker 2002, s. 6 nebo Gudjons 2001, s. 73) pravidelně, v rámci své výuky zpracovávali projekty – tzn. navrhovali stavby zámků, památníků či pomníků.

Přes stavební akademie a technické vysoké školy se „projekt“ dostal kolem roku 1831 do Německa (srov. Gudjons 2001, s. 73 – podle Fridricha probíhal vývoj projektové myšlenky v Evropě a ve Spojených státech paralelně /srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 9/) a odtud do amerického institutu „Institut of Technology“ Williama B. Rogerse ve státě Massachusetts, který jej poprvé zavedl do americké pedagogiky. Přesnější obsah, blížíci se dnešnímu pojetí projektu, mu vtiskl americký pedagog a filozof John Dewey (1859 – 1952), který jej chápal jako název pro širokou koncepci, zahrnující jak pedagogické a učebně

¹ KNOLL, Michael (1991): Die Projektmethode in der Pädagogik von 1700 bis 1940. Ein Beitrag zur Entstehung und Verbreitung reformpädagogischen Konzepte. Kiel, Univ., Diss.

² KNOLL, Michael (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik 1702 – 1875. In: Pädagogische Rundschau 44 JG. 1991, s. 41 – 48.

³ KNOLL, Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. Bildung und Erziehung 1992, 45, s. 89 – 108.

⁴ KNOLL, Michael: Die Projektmethode. Ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Ansatzes von William H. Kilpatrick. Pädagogik und Schulalltag 1993, 48, s. 338 – 351.

⁵ KNOLL, Michael: Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte 1876 – 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/1998, s. 501 – 517.

psychologické aspekty, tak i aspekty politické a filozofické. Sám tento pojem jako takový ovšem používal velmi zřídka.

Název „projektová metoda“ byl pravděpodobně poprvé použit ve známém článku Deweyho žáka W. H. Kilpatricka „The Project Method“ z roku 1918⁶, který byl přeložen Peterem Petersenem pod názvem „Die Projektmethode“ a byl vydán spolu s články Johna Deweyho a Ellswortha Collinse roku 1935 ve svazku „Der Projekt-Plan. Základy a praxe.“ (srov. Frey 1998, s. 13 – 14).

„Projektová metoda“ (die Projektmethode) představuje podle Freye cestu a směr, kterým se učitel a žák vydávají, pokud se chtějí vzdělávat (srov. Frey 1998, s. 15). Naopak pod pojmem „projekt“ (das Projekt) vidí konkrétní učební činnost skupiny, která svůj problém diskutuje, společně jej řeší, vyřeší, nebo naopak přeruší (srov. Frey 1998, s. 15).

V dnešní školní pedagogice se kromě pojmů „projekt“, „projektová metoda“ objevuje také „projektové vyučování“/„projektová výuka“ (der Projektunterricht). Toto označení typu vyučování, které je charakterizované plným užitím projektové metody v praxi, je ale např. Gudjonsem považováno z pedagogicko-didaktického pohledu za příliš úzké (srov. Gudjons 2001, s. 75). Postrádá v něm demokratizační faktor, který byl naopak silně zastoupen v pojetí Deweyho a Kilpatricka, „ohne dieses konzeptionelle Kernelement, ja ‚Herzstück‘ der freien selbstbestimmenden, nicht hierarchischen Problembearbeitung schrumpft Projektunterricht zu einer bloßen ‚Methode‘ (unter anderen) zusammen, die sich sogar reibungslos in einen sehr traditionellen Unterricht einverleiben lässt.“ (Gudjons 2001, s. 75) Proto on sám důsledně podporuje obecně exaktnější pojem „projektově orientovaná výuka“ (projektorientierter Unterricht). Podle Hahneho a Schäfera se oba pojmy dnes užívají v synonymním významu z důvodu nejednotného vymezení znaků, charakterizujících projektovou výuku (srov. Hahne/Schäfer In: Bastion/Gudjons 1997, s. 95).

Karl Frey uvádí též pojem „projektartiges Lernen“, tedy učení se v duchu projektové metody, které podle něj představuje činnost, v jejímž rámci prováděné aktivity vykazují pouze některé znaky charakteru projektu (srov. Frey 1998, s. 15).

Více jsou této problematice věnovány následující kapitoly (viz kap. 1. 2 a 1. 5. 1), které se pokoušejí nastínit vývoj obsahu pojmu a představují jedno z jeho pojetí v současné pedagogice.

⁶ KILPATRICK, W. H.: The Project Method. Teachers College Record 1918

1.2 Historický vývoj obsahu pojmu

Jednotlivé prvky odrážející znaky projektově orientované výuky je možné nalézt již v hlubší historii, konkrétně například v koncepcích velkých pedagogů, jakými byli J. A. Komenský (1592 – 1670), **J. J. Rousseau** (1712 – 1778) nebo J. H. Pestalozzi (1746 – 1827).

Jan Amos Komenský prosazuje výchovu člověka, díky níž by v dospělosti nevstoupil do světa jen jako divák, ale jako jeho aktivní součást. Podporuje přirozený způsob vzdělávání, vycházející z žákových potřeb a jeho biologického vývoje (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 8 – 9) V procesu výuky vidí učitele především jako osobnost, která velkou část aktivit předá žákovi, současně ale i nadále jeho činnost řídí. „Žáci necht' všechno konají sami, učitelé jen necht' řídí.“ (Komenský 1648/1964, s. 247) „Protože vlastní zkoumání věcí a prodlévání u nich neobyčejně pomáhá cvičení mysli, necht' se žákům nakazuje, aby všechno sami poslouchali, četli, vykládali, a tím po všem pátrali.“ (ibid.) Důraz nejen na samostatnost, ale také na žákovo chtění se učit je jeden z důležitých Komenského vzdělávacích principů.

U švýcarského pedagoga **Johanna Heinricha Pestalozziho** se jedná o jeho požadavek učit se současně „hlavou, srdcem a rukou“ (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 8), jde tedy o paralelní zapojení rozumu, emocí a činnosti tak, aby učení bylo co nejefektivnější.

Také projekty („progetti“, „projets“) uskutečňované na akademiích architektury v 16. a 18. století (viz kap. 1. 1) v sobě skrývaly některé znaky, které korespondují s dnešním pojetím této koncepce – během práce docházelo k vytvoření návrhu projektu, ke kooperaci ve skupinách, k propojení teorie a praxe, stejně jako k orientaci na reálný svět (srov. Duncker 2002, s. 6 nebo Gudjons 2001, s. 73).

V polovině 19. století, kdy se začaly uskutečňovat projekty na Massachusettském technologickém institutu (Massachusetts Institut of Technology), představovaly především silně prakticky orientovanou činnost, tzn. od plánování až po zhotovení vlastního prodejného a konkurenceschopného výrobku, v tomto případě stroje. Postupně ale začaly pronikat i do ne výhradně technicky orientovaných škol. **Calvin M. Woodward** (Washington University v St. Louis) přenesl tuto myšlenku do vyšší školy (Manual Training School) a **Charles R. Richards** (Columbia University v New Yorku) do předmětu pracovní výchova na tradiční škole s elementární výukou (Horace Mann School) (srov. Frey 1998, s. 37 – 38).

Počátkem 20. století ztrácel postupně pojem „projekt“ svou plnou praktickou vazbu jen na technické předměty ve školách. Jeho dimenze se začala rozšiřovat i do pedagogických věd především díky myšlenkám americkému pragmatismu. Přestalo být tak důležité, zda je na konci procesu produkt abstraktní, nebo konkrétní (srov. Kaschel 2002, s. 12).

Zajímavé je srovnání mezi absolutistickou Francií, kde v 19. století nebyla projektová výuka také velkou neznámou, a to zejména na některých technických školách v Paříži, a Amerikou. Ve Francii měla sloužit především k výchově ke kooperaci a k rozvoji samostatného myšlení – byla tedy chápána jako demokratická metoda. Ve Spojených státech naproti tomu vystupuje ve smyslu praktického řešení problému s cílem odbourávat učební a výchovné bariéry. „Das Projekt ist daher nicht bloß eine demokratische Methode, sondern auch eine Methode zur Demokratisierung.“ (Knoll 1991, s. 51 nn zit. podle Fridricha In: Anzengruber 1994, s. 9) Poznání, že demokracie a projekt spolu úzce souvisí, je rozhodujícím momentem pro to, aby se projekty, popř. projektová metoda, vymanily ze škály „jedné z metod“, a to navíc většinou pouze ve smyslu řemeslné činnosti (srov. Gudjons 2001, s. 73).

Tato ústřední myšlenka je zároveň jedním z pilířů pojetí projektové výuky **Johna Deweye** (1859 – 1952), amerického pedagoga a filozofa, který poprvé zformuloval a zdůvodnil koncepci výše uvedeného typu výuky pod vlivem politických, filozofických a učebně psychologických a pedagogických aspektů (srov. Gudjons 2001, s. 74).

Pro Deweyho přístup jsou typické tři postoje:

1. Projektová práce má být společensko-prakticky relevantní. Tento požadavek vznikl v souvislosti se společenskými a hospodářskými podmínkami 2. poloviny 19. století ve Spojených státech amerických - velký nárůst industrializace, masová produkce, společenská integrace imigrantů a na ně je potřeba reagovat mimo jiné i změnami ve výchově mladé generace. Ta má být připravena na současné problémy, má být schopna je rozpoznat, analyzovat a řešit, má být si vědoma svého jednání a nést za ně zodpovědnost. V centru pozornosti tedy nestojí předmět (ve škole), ale sám život, ze kterého je třeba se učit (srov. Gudjons 2001, s. 74).
2. Myšlenka demokracie a jejího začlenění do chápání významu projektů v Deweyho pojetí. Ne náhodou se proto jeho stěžejní dílo nazývá „Demokracie a výchova“

(1916)⁷. Základem poznání je zkušenost, která je získána vzájemnou interakcí člověka s okolním světem. To podle Deweyho představuje osobní stránku tohoto procesu, označovanou jím jako výchova. Jeho politickou stránku naproti tomu označuje jako demokracii (ve smyslu dokonalejšího sociálního vývoje) (srov. Gudjons 2001, s. 74). „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1964, s. 121, cit. podle Bastian/Gudjons 1997, s. 25) Zkušenost má být tedy nejen cílem, ale hlavně cestou k dalšímu zdokonalování člověka a společnosti. Tato filozofie výchovy, která je ovlivněna především americkým pragmatismem, má pomoci vychovat plnoprávné občany společnosti, schopné samostatně vyřešit své záležitosti a nést za ně i plnou zodpovědnost (srov. Gudjons 2001, s. 75).

3. Cílem výchovy není definitivní příprava hotového člověka pro život, ale sama má být spíše cestou k jeho dalšímu rozvoji, především díky nabytým zkušenostem ze vztahu člověk – svět. Proto také školní obsahy nemají být jen předávány z generace na generaci, ale mají být osvojovány poznáním a činností, tedy „learning by doing“, což je zároveň velmi zjednodušená základní myšlenka Deweyho pojetí projektové metody (srov. Gudjons 2001, s. 75 – 76). Zároveň ale zdůrazňuje, že „učení se činností“ nemá být chápáno pouze jako jednoduchý učební model „pokusů a omylů“, což by odpovídalo behavioristickým teoriím, od kterých se sám celý život distancoval. Získávání zkušeností není chápáno jako bezmyšlenkovitá činnost, ale jako duševní kreativní proces, během kterého se nově získané zkušenosti (interakce člověk – svět) dostávají do vztahu s minulými, již nabytými („denkende Erfahrung“ viz. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 11), a ovlivňují tak další rozvoj jedince k jeho dokonalejší formě (srov. Bastian/Gudjons 1997, s. 22 – 23). „Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthält.“ (Dewey 1964, s. 193 cit. podle Bastian/Gudjons 1997, s. 23)

Přestože se v Deweyho pojetí projektů objevuje také požadavek na komunikaci a participaci, v popředí chápání jeho projektové práce stojí především věcné řešení problému, aspekty vztahů mezi účastníky nebo sebereflexe každého z nich není v jeho podání výrazněji zmiňována (srov. Frey 1998, s. 65).

⁷ DEWEY, J. : Demokratie und Erziehung. Dt. Braunschweig 1916.

Právě o tento aspekt rozšířil pojem projektové koncepce Deweyho žák **William Heard Kilpatrick** (1871 – 1965). Kilpatrick ve své práci „Philosophy of Education“ (1928)⁸ zdůraznil sociální charakter lidské povahy a výchovu chápal jako sociální proces. Jeho cílem byl přitom naplněný a spokojený život samostatného jedince ve spojení s harmonií a štěstím celé společnosti. Tohoto požadavku by se mělo dosáhnout diskusemi, přesvědčováním a shodou (srov. Apelt 1993, s. 254). Podle jiných autorů (Bossing 1977⁹, Knoll 1991¹⁰) naopak Kilpatrick původní Deweyho jasnou myšlenku rozmělnil a roztříštil. Obsahově ji pozměnil, více zobecnil, a způsobil tak nejasnosti kolem vlastního pojmu (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 11). Jak se zdá, jeho přesná role ve vývoji pojmu „projekt“ tedy ještě není přesně vymezena.

Koncepce projektové výuky začala mít postupně mezinárodní rozměr, přičemž začala současně nabývat různých forem a obsahů podle jednotlivých zastánců, podmínek nebo potřeb, v nichž byla uplatňována (srov. Frey 1998, s. 39).

V letech 1895 až 1933 reagovali němečtí pedagogové na krizi ve vzdělávání rozvojem nových metod a forem v duchu hesla „výchova prostřednictvím živého učení“ (Erziehung durch lebendiges Lernen - Frey 1990, s. 33 cit. podle Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 10). Ačkoli se konkrétní teoretické či praktické návrhy reformních pedagogů vzájemně lišily, přesto je vzájemně spojuje podpora rozvoje osobnosti, integrace žáků různého věku, jejich společná činnost a snaha o tzv. „živé učení“. Z významných představitelů je třeba jmenovat **Georga Kerschensteinera** (1854 – 1932), **Huga Gaudiga** (1860 – 1923), **Bertholda Otta** (1859 – 1933), **Petera Petersena** (1884 – 1952 – tzv. jenský plán – Jena-Plan), **Hermannu Lietze** (1868 – 1919), **Adolfa Reichweina** (1898 – 1944) a další (podrobněji viz též Frey 1998, s. 41 – 48).

Pro koncepty tzv. pracovních škol v Rusku jsou významní dva představitelé. **Pavel Petrovič Blonskij** (1884 – 1941), který integroval kulturu a práci na bázi marxistického pojetí práce, a **Anton Semjonovič Makarenko** (1888 – 1941), který

⁸ KILPATRICK, W. H. : Philosophie der amerikanischen Erziehung. In: RÖHRS, H. : Die Reformpädagogik des Auslandes. Düsseldorf/München 1965, s. 136 – 144.

⁹ BOSSING, C. N. L. : Die Projektmethode. In: KAISER, A./KAISER, F. J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt 1977, s. 113 – 133.

¹⁰ KNOLL, M. : Europa nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702 – 1875. In: Pädagogischer Rundschau, Nr.1, 45 Jg. Frankfurt am Main-Bern-Paris-New York, Verlag Peter Lang 1991, s. 41 – 58.

se prostřednictvím praktické činnosti snažil o výchovnou práci s mladistvými chovanci trestanecké kolonie (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 12).

Pro oba je typické, že viděli v produktivní činnosti výchovný a vzdělávací element. Výchova a vzdělávání měla probíhat v současné realitě a oba měli přitom snahu propojit myšlení a fyzickou práci (srov. Frey 1998, s. 52).

Rozvoj projektové metody probíhal následně po 2. světové válce v celé Evropě, a to v rámci tzv. reformního hnutí. Její vrchol, léta 60. a 70., jsou mimo jiné označovány jako tzv. „inovativní doba“ – Innovationszeit (srov. Frey 1998, s. 57 a více viz. kap. 1. 3).

1.3 Aktuální vývoj projektové metody po 2. světové válce

Především v 60. letech 20. století došlo k masivnímu rozšíření myšlenky projektů a projektově orientované výuky v celé Evropě. Důvodem byla potřeba obnovy výchovy a vzdělávání na straně jedné, na straně druhé byly tyto koncepce chápány také jako protiklad proti přílišné byrokracii a strnulosti škol jako institucí (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 12).

Reformy se orientovaly jak na kvalitativní, tak i na kvantitativní změny ve vzdělávání a měly být prakticky zavedeny přímo do škol bez zatížení teorií.

V této době tedy vzniklo například v Itálii hnutí „scuola nuova“, ve Švýcarsku programy pro vzdělávání „učitelů zítřka“ (Lehrerbildung für Morgen), v Belgii modely propojení obecného s odborným vzděláváním, v Německu tendence k novému zformování výuky přírodovědných předmětů či gymnaziální výuky jako takové (srov. Frey 1998, s. 57 – 58). Při všech těchto snahách se reformátoři odvolávali více či méně na formy projektové metody. „Die Innovationszeit hat den Projektgedanke und die Projektpraxis populär gemacht. ... Er (der Projektgedanke) stand als Symbol der Hoffnung auf mehr Demokratie, größere Gerechtigkeit und höheren Gewinn für das Leben.“ (Frey 1998, s. 58)

1.3.1 Projektová metoda ve Spolkové republice Německo

Rozšíření myšlenek projektů bylo v tehdejší Německé spolkové republice spojeno především s politickou a společenskou situací 60. let 20. století, a to především se vstupem sociálních demokratů do vlády v roce 1967 a s následným studentským hnutím (1968), vzešlým z projevů nespokojenosti s celkovou politickou a vzdělávací situací v tehdejším západním Německu.

Do školní praxe jej jako integrující vyučovací formu prosazoval především **Gunther Otto** (1974) (srov. Frey 1998, s. 60).

Projektová výuka následně zasáhla paralelně především dvě oblasti školství. Jednalo se o:

- reformní kroky v rámci organizace vysokoškolského studia (tzv. „Projektstudium“),
- projektově orientovanou výuku na školách v úzké souvislosti s reformou osnov

a zavedení typu tzv. integrovaných škol (Gesamtschulen)¹¹ (srov. Hahne/Schäfer In: Bastian/Gudjons 1997, s. 93).

Na rozdíl od vysokých škol, kde se projektové studium prosadilo jen na některých, většinou nově vzniklých univerzitách a vysokých školách (viz blíže Hahne/Schäfer In: Bastian/Gudjons 1997, s. 94), se projekty na úrovni základních škol rozšířily více. Především se tak stalo díky celkovým koncepčním změnám ve výuce a v osnovách – místo pevných uzevřených předpisů se mělo učit podle jednotlivých tzv. modelových jednotek (modelhafte Bausteine). Důraz se také kladl na souhru mezi obsahem předmětu a vyučovací metodou. Metoda projektu tedy nebyla zaváděna plošně.

K reformě škol, resp. k šíření prvků projektové výuky výraznou měrou přispěly právě zřízené integrované školy, které představovaly nový, modelový typ školy. Ačkoli jejich počet nebyl příliš vysoký, vědělo se o jejich činnosti relativně mnoho, a to především díky častému zveřejňování zpráv o jejich aktivitách a realizovaných projektech. Navzdory tomu, že zavádění projektové výuky do škol nemělo jednoznačně pozitivní průběh, představuje období 1968 – 1974 mezifázi, která přispěla k rozvoji nové kvality projektové metody jak po stránce praktické, tak i teoretické (srov. Hahne/Schäfer In: Bastian/Gudjons 1997, s. 94 – 96).

Mnohonásobně deklarované ztroskotání tzv. “vnější školské reformy“ (die äußere Schulreform) v 60. a 70. letech 20. století naopak posílilo realizaci projektové výuky ve vlastní školské praxi. Tato tzv. „vnitřní školská reforma“ (die innere Schulreform), v jejímž rámci projekty zaujaly ústřední místo, se stala prostředkem proti hrozící rezignaci na vnější reformu a zároveň měla kompenzovat všechno, co se jejím nepřijetím nemělo šanci realizovat (srov. Bastian/Schnack In: Bastian/Gudjons 1997, s. 168).

V 80. letech lze vysledovat dvě základní tendence v projektovém učení:

1. Jednak došlo k nárůstu realizací projektových týdnů a na mnoha školách patřila, a ve většině případů i dodnes patří, tato učební forma do organizace běžného školního roku.
2. A dále pak učitelé, kteří měli s projekty mnoholeté zkušenosti, se stále více snažili o jejich přenesení do každodenní výuky odborných předmětů (srov. Gudjons 2001, s. 76).

¹¹ Tento český překlad je přejet od Rýdla (RÝDL, K.: Reformní praxe v současných školských systémech. Praha, SPN 1990.) Váňová (1997) značuje tento typ školy jako jednotný.

Od počátku 90. let se diskutuje o školské reformě pod heslem „autonomie školy“ (Autonomie von Schule). Ukazuje se, že jednotlivé školy potřebují větší plánovací, rozhodovací a činnostní prostor, aby mohly bezprostředně reagovat na požadavky současnosti. Na druhé straně se ale potvrzuje, že nestačí reformovat jen školy samotné dle konkrétních místních potřeb, ale že je potřeba jim prostřednictvím zákonů na úrovni vzdělávací politiky také vytvořit odpovídající institucionální rámec. Ukazuje se, že je potřeba autonomii škol celospolečensky více podporovat, a to jak z pohledu reforem školské praxe, tak i z pohledu systému jejich vzdělávací a výchovné činnosti. Jako možné nosné řešení se zdá sblížení snah vnitřní a vnější školské reformy, které se tím pádem mají šanci vzájemně doplnit o chybějící aspekty a dimenze, které jsou pro danou reformu typické (srov. Bastian/Schnack In: Bastian/Gudjons 1997, s. 174 – 176).

Jako konkrétní příklad je možné uvést průběh vnitřní reformy ve spolkové zemi Bádensko-Württembersko. V roce 1996 zde byl vydán první sešit „vnitřního rozvoje školy“ (Innere Schulentwicklung) s příklady organizací projektů a zavedení nových výchovných a vzdělávacích vyučovacích forem. Spolkový institut pro výchovu a vyučování (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht) ve Stuttgartu vydává zprávy aktivně se měnících škol, organizuje další vzdělávání učitelů a vedoucího školského managementu, umožňuje se školám „vnitřně rozvíjet“ ve spolupráci s vědeckými akademickými spolupracovníky, díky nimž pak na základě vlastního empirického výzkumu provádějí evaulaci svých modelů (srov. Stierle předmluva k Herrenberskému modelu 1997).

Od poloviny 70. let až do současnosti se zintenzivňuje a prosazuje projektové vyučování do všech typů škol, všech předmětů, do mimoškolní činnosti dětí a mládeže a do vzdělávání dospělých.

Jsou vydávány četné monografie a sborníky s teoretickými úvody k dané problematice, knihy a tématicky zaměřené sešity časopisů, vysokoškolská skripta, knihy s praktickými návody jak uskutečňovat projekty. Projektová výuka je silněji zastoupena v učebních plánech, rozvíjejí se nadále projektové dny a týdny a jiné formy realizace projektů v praxi. V neposlední řadě jsou i nadále prováděny empirické výzkumy k dané problematice (srov. Hahne/Schäfer In: Bastian, Gudjons 1997, s. 96 – 97).

1.3.2 Projektová metoda v Rakousku

K výraznému nárůstu počtu projektově orientované výuky v Rakousku došlo o deset let později (viz kap. 1. 3. 1), tedy v 80. letech 20. století. Byli to většinou učitelé, kteří vybaveni pouze autodidaktickými zkušenostmi začali sami organizovat projekty ve svém vyučování. Na podzim roku 1982 bylo uvedeno do provozu pedagogické centrum pro odborné školy ve Vídni (Pädagogische Arbeitsstelle für Berufsschulen) s cílem starat se o učitele a shromažďovat dokumentaci k realizovaným projektům. V roce 1984 bylo otevřeno Projektové centrum při Pedagogickém institutu města Vídně (Projektzentrum am Pädagogischen Institut der Stadt Wien) za účelem podpory a pomoci učitelům zajímajícím se o projektové vyučování.

Na příkladech předmětů zeměpis a hospodářská nauka se uvažovalo o exemplárním zařazení projektově orientované výuky do rakouského školského systému. Za tímto účelem byly organizovány semináře dalšího vzdělávání s hlavní myšlenkou, že učitel ve škole projekt spolu se svými žáky zorganizuje, pokud s ním bude mít praktickou osobní zkušenost. „Grundidee dabei ist, daß Lehrer sich eher auf Projekte mit ihren Klassen einlassen, wenn sie vorher schon praktische Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform gesammelt haben.“ (Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 13)

Následovaly společné projekty dalšího vzdělávání mezi univerzitou Vídeň a vyššími odbornými školami. V roce 1992 byl Spolkovým ministerstvem pro vzdělávání, vědu a kulturu vydán „Výnos k projektovému vyučování“ (Grundsatzterlass zum Projektunterricht¹²). Jedná se o dokument, který obsahuje praktické rady pro učitele a multiplikátory, aktuální zákonné zakotvení projektového vyučování ve všeobecné části rakouských učebních osnov, včetně zákonného ošetření dozoru učitelů během práce na projektech, nutných organizačních opatřeních k jejich realizaci, jejich zařazení do učebních plánů, problematiku hodnocení apod.. Je platný pro všechny typy škol, na některých je dokonce součástí maturitní zkoušky (srov. nové vydání Grundsatzterlass 2001, s. 12 – 13).

„Die neuen Lehrpläne eröffnen vermehrt Freiräume und Möglichkeiten für Schulprojekte und fordern explizit die Durchführung von fächerübergreifenden Projekten und die Förderung der dynamischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

¹² Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Grundsatzterlass zum Projektunterricht mit serviceorientierem Anhang. Wien, Eigenverlag 1992.

Vorgeschriebene Projektarbeiten als Teil der Reifeprüfung in manchen Schularten setzen ein möglichst frühes Einüben der Methoden und Handwerkszeuge von Projektunterricht voraus.“ (ibid. Předmluva rakouské ministryně pro vzdělávání, vědu a kulturu)

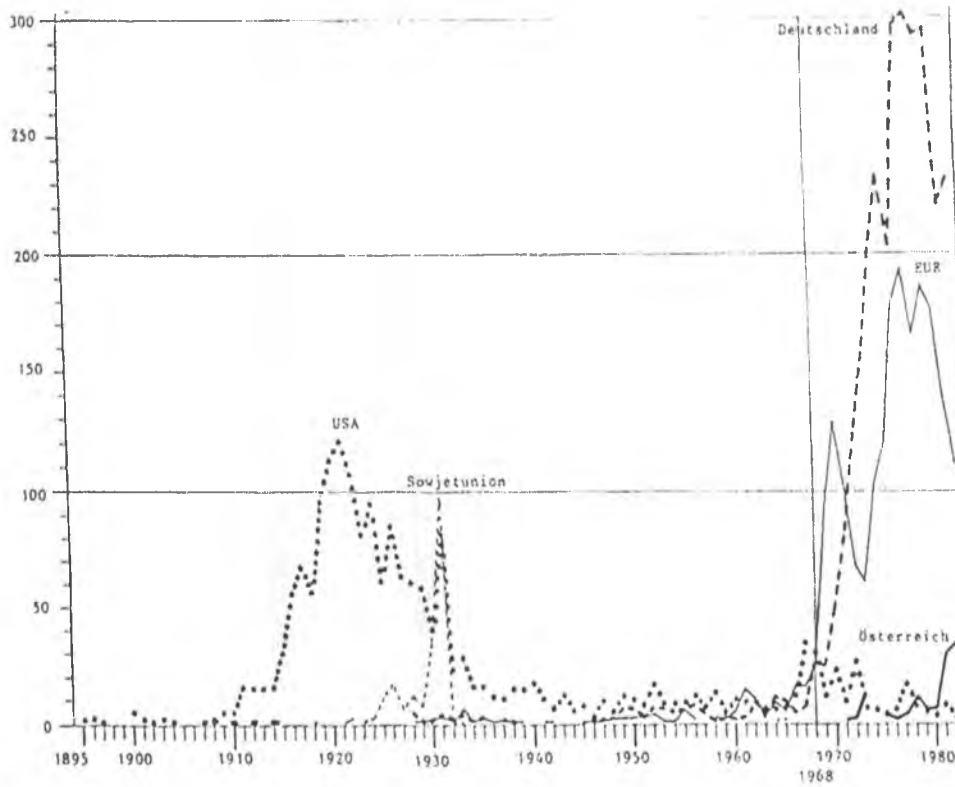
Také rakouské učebnice mají obsahovat minimálně jednu kapitolu orientovanou na projektovou výuku (srov. Seebauer 1998, s. 57).

Projektové vyučování je v současnosti nadále podporováno projektovými centry při pedagogických institutech jednotlivých spolkových zemích, pobíhají další vzdělávání ředitelů a učitelů, znásobuje se počet publikované literatury, stejně jako nabídek na jejich finanční podporu (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 13).

Celkový přehled historického vývoje projektově orientované výuky přináší studie „Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895 – 1982“¹³, vydaná Německým institutem pro mezinárodní pedagogický výzkum ve Frankfurtu nad Mohanem (Das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung).

Předmětem výzkumu bylo na základě počtu vydaných publikací k problematice projektové výuky zjistit, kde a do jaké míry s pedagogové té které země výše zmíněnou koncepcí zabývali. Prozkoumány byly všechny práce, ať už teoretické, praktické či vztahující se k historii ze 40 zemí a regionů světa. Výsledkem je mimo jiné graf (zde Graf 1) s názornou ukázkou vývojových tendencí až do zmíněných 80. let 20. století. Tento graf z kvantitativního pohledu dokresluje a přehledně shrnuje informace uvedené v kapitolách, které se vztahují k historii projektové metody (viz kap. 1. 2, 1. 3) (srov. Petri 1991, s. 270 – 271).

¹³ SCHÄFER, U.: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung. Berlin, VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung 1988.



Graf 1: Počet každoročných publikácií o projektové výuce v letech 1895 – 1982 v různých zemích, resp. regionech Evropy

(Nizozemsko, Velká Británie, Dánsko, Švédsko, Belgie, Švýcarsko, Norsko).

1.4 Projektová metoda v Československu, respektive v České republice

Po roce 1918, vzniku samostatného Československa, se v důsledku nové celospolečenské atmosféry a demokratizačních tendencí začínají postupně objevovat hlasy vyjadřující nespokojenost s tehdejším školským systémem.

Ve 20. a 30. letech koncipuje i pod jejich vlivem **Václav Příhoda** (1889 – 1979) novou školskou reformu. Ta s sebou přináší mimo jiné i nové typy škol, tzv. školy pracovní, resp. produkční a ruku v ruce s nimi také nové vyučovací metody. Jako optimální byly navrženy metody projektové, problémové a metody samoučení (srov. Váňová 1994, s. 45). Ty vycházely a zaměřovaly se především na žáka, na jeho způsob učení a poznání, ale nejen to „cílem demokratické výchovy nejsou však jen silní jedinci-sobci, nýbrž lidé s vyvinutým smyslem občanské pospolitosti a ušlechtilým cítěním sociálním.“ (Žanta 1934, s. 15)

Ucelenější spis, který se projektovou metodou zabýval, byla „Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy“ (1934) autora **Rudolfa Žanty** (1884 – 1937). Autor sám v úvodu zmiňuje: „Česká literatura o projektech a projektové metodě je dosud chudá, roztráštěná po časopisech – tento spisek je určen těm, kteří metodu projektovou chtějí poznati podrobněji.“ (Žanta 1934, s. 4) Ve své práci definuje, vysvětluje, představuje a názorně ukazuje možnosti projektové metody. Hodnotí její zápory, ale také klady, a to zejména z pohledu navrhované školské reformy, resp. zavádění koncepce pracovních škol do praxe.

Školská reforma nebyla bohužel oficiálně zavedena, ale díky některým vybraným pokusným školám se do praxe přece jenom dostala a projektová metoda s ní.

Podobně jako v tehdejší Německé demokratické republice pod vlivem sovětské pedagogiky a jejího negativního postoje k projektové metodě ... „Die Verdammung bewirkte, daß der Projektunterricht in der Pädagogik der DDR keine Rolle spielte, bis er nach der Wende 1989 auch dort rezipiert wurde.“ (Hahne/Schäfer In: Bastian/Gudjons 1997, s. 91), tak také v České republice nebyla projektová metoda v praktické výuce téměř realizována. Otázkou zůstává, do jaké míry existovala v podvědomí učitelů vůbec.

Její principy představují spíše protipól pedagogických zásad prosazovaných v období od konce 2. světové války až do počátku 90. let 20. století.

Proto až po roce 1989, kdy došlo k mohutné vlně zakládání nestátních (soukromých) škol (do té doby nepovolených), se situace v tomto směru začíná výrazně měnit. Nově vzniklé školy se pokoušejí, ve snaze být atraktivní a konkurenceschopné vzhledem ke stávajícím tradičním školám, zavádět do svých programů řadu specifických, inspirovaných západními pedagogikami. Postupně jsou vypracovávány různé alternativní koncepce a zakládány pobočky zahraničních alternativních hnutí (srov. Průcha 2001, s. 107 – 108).

Později se jednotlivé alternativní metody dostávají také do škol státních, tradičních. Především díky dalšímu vzdělávání učitelů (např. kombinované studium na vysoké škole pro rozšíření kvalifikace zejména v cizích jazycích), vzdělávacím akcím pořádaných dnes už neexistujícími pedagogickými centry a zahraničními institucemi, intenzivní spoluprací ze zahraničními rodilými mluvčími, kteří byli v 90. letech častěji a ve větším počtu vysíláni do zemí bývalého východního bloku, se např. projektová metoda stále více dostávala nejen do povědomí učitelů, ale také do jejich výuky.

Bohužel zejména u projektové metody došlo nejen k jejímu plošnému rozšíření, ale také k devalvací jejího obsahu. Pod etiketou projektu se začal objevovat např. i obyčejný školní výlet či dvouhodinová výuka ochuzená jen o přestávku. Není proto divu, že jistou část učitelů postihlo znechucení z „projektomanie“ (srov. Kukul, Moderní vyučování, 10/2000, s. 5). Dalším nedostatkem českého pojetí verze projektu, jak uvádí ve svém článku „Projekty na miskách vah“ P. Kukul (ibid.), je v některých případech také nedostatek praktické užitečnosti projektu, či dokonce ta skutečnost, že „snaha motivovat děti k učení, zasáhnout nejen racionální, ale i emotivní rovinu procesu jejich poznávání vede až k občasně infantilizaci. A jsou-li podobné metody používány příliš často, děti rychle znechutí“ (ibid.)

Přesto můžeme v literatuře najít hodně příkladů škol a projektů, které jsou na v praxi s úspěchem realizovány. Vedle známého příkladu ZŠ Obříství (okres Mělník), která má podstatnou část své vyučovací koncepce vystavěnu na projektech, jsou to školy, které mnohdy o svých projektech tolik nepíší, ale hlavně je dělají. Jako například osmileté Gymnázium a Základní škola Josefská z Prahy, která každoročně připravuje dva celoškolské projekty. Ty jsou pečlivě promyšleny vzhledem k náplni jednotlivých předmětů,

prodiskutovány s učiteli, kterých se týkají, a už na začátku také explicitně uvedeny v tématických plánech (srov. Brožová, Výtvarná výchova 1/2002, s. 11). Několikaměsíční projekt o holocaustu, který se uskutečnil v rámci hodin českého jazyka a literatury na Gymnáziu T. G. Masaryka v Hustopečích (srov. Kyncl Učitelské listy 1/02-03, s. 13 – 4), do kterého se později také zapojilo několik dalších středních a základních škol z celé České republiky.

Jako velmi vhodná forma se jeví projektová a projektově orientovaná výuka na školách, které pracují s handicapovanými dětmi. Jako jeden z příkladů je možno uvést Speciální školy pro sluchově postižené v Praze v Ječné ulici, kde jak na základní škole, tak i na gymnáziu se doplňkově formou projektů pracuje. Z konkrétních projektů jsou to např. „*Franz Kafka*“, dramatizace pohádky „*Červená Karkulka*“, dramatizace vybraných scén z Čapkovy hry „*Ze života hmyzu*“ nebo účast na prezentaci výsledků projektového týdne pro sluchově postižené žáky v Berlíně. Velmi pozitivní je přitom skutečnost, že velká část z nich dokonce probíhá ve spolupráci s německy mluvícím zahraničním partnerem (Augsburg, Heidelberg, Hamburg atd.)

Projektům a projektově orientované výuce se věnuje také česká odborná literatura¹⁴. Pedagogové ve svých článcích a knihách navazují zpravidla na tradici české předválečné reformní pedagogiky a snaží se osvětlit roli projektové metody a jejích možností v nových podmínkách českého „postsametového“ školství. „Bazální podoba učebních projektů zůstala stejná, jak je popisována ve 20. a 30. letech. Změnily se jen podmínky, ve kterých jsou projekty uplatňovány, a také vědění o učební činnosti dětí a dospívajících.“ (Kasíková In: Valenta 1993, s. 8)

¹⁴ Například:

Skalková, J.: Projektové vyučování a jeho realizace. *Komenský* 5/6, 1994, s. 94 – 96.

Kárová, V.: Projektové vyučování. *Obecná/občanská škola*, 7/1996, s. 12 – 13.

Kárová, V.: Projektové vyučování. *Komenský* 1/2 1997, s. 26 – 28.

Kratochvílová, J./Janík, T.: Projektové vyučování. *Komenský* 2/2002, s. 2 – 4.

Kratochvílová, J.: Projektová metoda a projekt. *Ibid.*, s. 4 – 10.

Grecmanová, H./Urbanovská, E.: Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika* 1/1997, s. 37 – 45

Petlák, E.: Projektové vyučování. *Komenský* 9/10 2000, s. 195 – 196.

Skalková, J.: Za novou kvalitou vyučování. Brno, Paido 1995.

Valenta, J. a kol.: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha, Ipos Artama 1993.

Kašová, J. a kol.: Škola trochu jinak – Projektové vyučování v teorii a praxi. Kroměříž, Iuventa 1995.

Kukal, P.: Projekty na miskách vah. *Moderní vyučování* 10/2000, s. 5

Hledání jejího uplatnění a nových podob v současnosti je doprovázeno také diskusemi a konferencemi k tomuto fenoménu¹⁵.

Novou dimenzi tyto diskuse jistě ještě získají při postupném zavádění a ověřování Rámcových vzdělávacích programů pro různé stupně vzdělávání do praxe.

¹⁵ *Co přineslo diskusní fórum o projektech.* Diskuse proběhla v roce 2000 na serveru www.ceskaskola.cz. Některé názory byly otištěny v časopise *Moderní vyučování* 10/2000, s. 6 – 7. Konference *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií*, která se uskutečnila na PedF UK dne 30.9.2004
22. *Celostátní seminář k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků*, konaný na PedF UK dne 24.11.2005, který byl zaměřený na *Projektové vyučování v didaktice cizích jazyků*.

1.5 Projektová metoda jako pedagogická koncepce

1.5.1 Vymezení pojmu v současnosti

Chápání projektové metody se měnilo od autora k autorovi, zejména podle podmínek, za kterých se tak dělo. Z mnoha dimenzí obsahu významu se zdůrazňoval pokaždé jiný, pro toho kterého autora nebo pro tu kterou dobu důležitý aspekt. Např. v 60. letech byl důraz kladen na jeho společenskou dimenzi a k řešení projektového problému se přistupovalo kriticky, v Deweyho pojetí byl prosazován výchovný moment, a to ve smyslu výchovy k demokracii, u jiných autorů hrála významnou roli mezipředmětová dimenze, jinde to byl důraz na skupinovou práci apod. (srov. Petri 1991, s. 12 – 13).

Ani v současnosti neexistuje úplná jednotná definice, na které by se shodla většina odborníků a která by popsala projektovou metodu v celém jejím multidimenzionálním rozměru se všemi jejími aspekty. (Příklady dříve zformulovaných definic od různých, nejen německy hovořících autorů je možné nalézt v přehledu u Petriho /srov. Petri 1991, s. 15 – 17/.)

I přes počáteční snahy definovat projekt jednou větou si odborníci postupně začali být vědomi omezenosti takovéto definice, a proto se pokoušeli jej vymežit jinými způsoby. Jedním z nich bylo například vymezení prostřednictvím tzv. katalogu vlastností (Merkmalskatalog). Jednalo se o soubor charakteristik, který měl podle nich každý projekt vykazovat, a tím být zároveň vymezen, pokud je splňoval. Tímto způsobem definovali projektovou metodu například **Friedrichs** (1964), **Klafki** (1970) nebo **Schulz** (1973)¹⁶. Obsahově se výše uvedení autoři vzájemně lišili jen nepatrně, každý ale přistupoval ke klasifikaci znaků dle vlastních kritérií (srov. Hahne/Schäfer In: Bastian/Gudjons 1997, s. 98). „In der Folgezeit kommt keine ernst zunehmende theoretische Überlegung zum Projektunterricht (von Nündel 1974 über Otto 1974, Flehsig 1975 bis zu Gudjons 1986¹⁷)

¹⁶ FRIEDRICHS, G.: Das Projekt im politischen Unterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 60, 1964, s. 834 – 843.

KLAFKI, W. (Hg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970.
SCHULZ, W.: Das Projekt. Chancen und Grenzen einer Lehr-Lern-Form im Schulunterricht und Lehrerbildung. Basel 1973.

¹⁷ NÜNDEL, E.: Das Projekt und der Deutschunterricht. In: Westeranns Pädagogische Beiträge, 26, 1974, s. 643 – 650.

OTTO, G.: Das Projekt. Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. In: FREY, K./BLÄNSDORF, K. (Hg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I., Weinheim u.a. 1974, s. 568 – 587.

mehr ohne einen solchen Merkmalskatalog aus.“(ibid., s. 99)

Později se ukázalo, že ani katalog vlastností není dostačující a že je potřeba hledat další cesty k vymezení výše zmiňovaného pojmu. „Seit Kost (1974, 1984¹⁸) gibt es eine Tendenz, den Versuch, Projekte über Merkmalskataloge zu bestimmen, für unbefriedigend zu halten und andere, didaktisch begründete Begriffsbestimmungen einzufordern. (Hahne 1984, Krauth 1985, Hänsel 1986, Schilmöller 1995¹⁹).“ (srov. ibid., s. 99)

Další z možností představuje charakteristika projektu prostřednictvím jeho fází nebo kroků. Velká část z nich vychází ze Kilpatrickova čtyřfázového modelu²⁰, který je ale dále rozšířen a doplněn. Z autorů, kteří z něj vycházejí, je třeba uvést **Bossinga**²¹, **Röselera** (1976)²² či **Freye** (1982)²³. Právě Freyův pětifázový model je od počátku 80. let 20. století jedním z nejčastěji používaných modelů. Jednotlivé kroky, které nazývá komponenty, jsou následující (srov. Frey 1982, s. 54):

1. Iniciativa projektu (Projektinitiative)
2. Diskuse nad iniciatiou projektu – výsledkem projektová skica (Auseinandersetzung mit der Projektinitiative – Ergebnis: Projektskizze)
3. Společný vývoj plánu projektu – výsledkem projektový plán (Gemeinsame Entwicklung des Betätigungsbereiches: Ergebnis – Projektplan)
4. Provedení projektu (Projektdurchführung)

FLECHSIG, K. H. : Was ist Lernprojekt? In: ders./Haller, H. D.: Einführung ins didaktische Handeln. Stuttgart 1975, s. 327 – 334.

GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schülerqualität. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.

¹⁸ KOST, F. : Die Projekt(ions-) methode. Zur Geschichte und Kritik des didaktischen Projektbegriffs. In: Bildung und Erziehung, 37, 1984, s. 29 – 36.

KOST, F. : Projektunterricht und “Kritische Didaktik“. In: MOSER, H. (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts, 1977, s. 133 – 162.

¹⁹ HAHNE, K. : Fruchtbare Lernprozesse in Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft. Wenn die Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler den Unterricht bestimmen. Marburg 1984.

KRAUTH, G.: Leben, Arbeit und Projekt. Eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen. Frankfurt am Main u. a. 1985.

HÄNSEL; D.: Das Projektbuch Grundschule. Weinheim u. a. 1986.

SCHILMÖLER, R.: Projektunterricht. Möglichkeiten und Grenzen entschulten Lernens in der Schule. In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K. G. (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995, s. 166 – 212.

²⁰ A. Záměr (purposing), B. Plán (planning), C. Provedení (executing), D. Hodnocení (judging) /zjednodušeno podle Valenty 1993, s. 6./

²¹ BOSSING, N. L. : Die Projekt-Methode. In: Geisler, G. (Hg.): Das Problem der Unterrichtsmethode. Weinheim 1951, S 133 – 167.

²² RÖSELER, R. : Die Planung des Nichtplanbaren. Das Beispiel Deutsch. In: Redakton betrifft: Erziehung (Hg.): Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? Weinheim u. a. 1976, s. 44 – 55.

²³ FREY, K. : Die Projektmethode. Weinheim u. a. 1982.

5. Ukončení projektu (Beendigung)
6. Pevné body (Fixpunkte) – organizační „přestávky“
7. Metainterakce (Metainteraktion) – komunikace sloužící k reflexi projektu

Poslední dva komponenty je možné zařadit libovolně, za jakoukoli fázi, podle konkrétní situace a potřeb (Frey 1982).

Fridrich (1994) uvádí podle dosavadních výsledků výzkumu a vlastních zkušeností šest, víceméně prakticky orientovaných, fází modelu:

1. Nalezení tématu (Themenfindung)
2. Plánování (Planung)
3. Příprava (Vorbereitung)
4. Provedení (Durchführung)
5. Prezentace (Präsentation)
6. Ukončení (Abschluss)

(srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 31)

Jinými možnostmi může být například definování projektu na základě protikladů, podle typů projektů, podle kvality učebního procesu (srov. Hahne/Schäfer In: Bastian/Gudjons 1997, s. 100 – 101) nebo kombinací znaků a jednotlivých fází, které jsou pak následně metodicky zjednodušeny pro konkrétní realizaci projektu v praxi (srov. Gudjons 2001, s. 81 – 108).

Petri (1991) se pokouší vymezit projekt prostřednictvím tzv. struktury projektu, která byla vytvořena na základě spojení v literatuře nejčastěji uváděných charakterizujících znaků projektů a jejich vzájemnými vazbami. Jeho snahou bylo popsat projekt pomocí co nejmenšího počtu pojmů, ale na druhé straně co nejvýstižněji (srov. Petri 1991, s. 18).

1. Hlavní cíl (Leitziel): Identifikace žáka s cíli jeho učební činnosti prostřednictvím bezprostřední orientace vyučování na žákovy potřeby a jeho svět
2. Postup (Vorgangsweise): plánovaná realizace činnostních cílů
3. Metodické komponenty (methodische Komponente):
 - 3.1. esenciálně-specifické k. – komponenty, které projektovou výuku v podstatě charakterizují,
 - 3.2. esenciálně-nespecifické k. – komponenty, které jsou sice pro projektovou výuku podstatné, ale jsou typické i pro jiné vyučovací formy,

3.3. výběrové k. – komponenty, které mají v projektové výuce podpůrnou funkci, ale nemusí být za každou cenu/v každém případě realizované.

4. Cílové efekty (angestrebte Effekte)

- obsahově-kognitivní e. (inhaltlich-kognitive)
- funkčně-kognitivní e. (funktional-kognitive)
- samostatná kompetence/samostatnost (Selbstkompetenz)
- sociální kompetence (Sozialkompetenz)
- zlepšení školního klimatu (Verbesserung des Schulklimas)

(srov. Petri 1991, s. 19 a viz příloha I.)

Je zřejmé, že při vzájemném srovnávání jednotlivých modelů, představují tyto znaky pouze styčné body. V žádném případě nejsou jednoznačně závazné a směrodatné, neboť v praxi jsou pak jednotlivé fáze modifikovatelné a modifikované podle konkrétních podmínek a podle průběhu jednotlivých kroků. Ty mohou mnohde následně i splývat (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 31). Společné pro ně ale většinou je, že probíhají v uvedeném pořadí, později mohou být ale i paralelní a vzájemně se ovlivňovat. Podle dosavadních zkušeností např. není nic neobvyklého během práce na projektu revidovat cíl, vrátit se tak zpět k předchozím krokům a znovu jej přeformulovat (srov. Petri 1991, s. 11).

Čeští pedagogové se v této otázce zpravidla obracejí do zahraničí a přebírají definice a modely tam zformulované. **Jarmila Skalková** formuluje postup projektového vyučování do čtyř kroků (srov. Skalková 1995, s. 40 – 41) a opírá se přitom o model Freye (1984):

1. Zvolit situaci, která představuje pro žáky skutečný problém,
2. prodiskutovat s žáky plán řešení zvoleného problému,
3. rozvíjet činnosti, které vyžaduje řešení tohoto problému,
4. zveřejnit výsledky práce i zhodnocení práce na projektu.

Autorky **Grecmanová, Urbanovská** (1997) vycházejí z Petriho návrhu, **Valenta** (1993) převzal Kilpatrickův model a **Kratochvílová** (2002) se inspirovala novějším modelem Herberta Gudjonse (viz blíže kap. 1. 5. 2) podobně jako **Nečasová** (2006) .

Mezi některými odborníky se dokonce objevují názory, které považují snahy o formulování definic vztahujících se k projektové metodě v podstatě za prakticky málo

potřebné (srov. Hänsel (1988) cit. In: Petri 1991, s. 13). Freyův popis (1982) prostřednictvím kroků je podle ní nedostatečný, protože se zde nebere zřetel na obsahovou stránku projektu. Podobně skepticky se vyjadřuje také ke katalogu znaků a jejich splnitelnosti. „Nach Auffassung der betreffenden Autoren könne nur dann von ‚Projektunterricht sprechen‘, wenn jeweils alle im Katalog aufgelisteten Merkmale realisiert sind – was praktisch ganz und gar unerreichbar sei. Mit ‚projektorientiertem Unterricht‘ habe man es diesen Autoren zufolge dann zu tun, wenn irgendetwas der gennanten Merkmale auch nur angenähert werden. Ein solcher Sprachgebrauch laufe darauf hinaus, daß kein vorfindbarer Unterricht ‚Projektunterricht‘ sein und zugleich jeder Unterricht als mehr oder weniger ‚projektorientiert‘ gelten könne, weil... als Ziele und wünschbare Prinzipien jeden Unterricht anzusehen seien, wie z. B. ‚soziales lernen‘ oder ‚Situationsbezug‘.“ (Hänsel 1988 In: Petri 1991, s. 14)

Podobně to vidí i Speth, který tvrdí, že ... „Was ein Projekt letztlich ist, kann nicht theoretisch geklärt werden, sondern nur am konkreten Beispiel. Ein Projekt zeigt sich erst im Projekt.“ (Speth In: Bastian/Gudjons 1997, s. 35)

Na straně jedné nelze popřít, že každý realizovaný projekt je originál, neopakovatelný v naprosto identické podobě, a každý návrh se teprve vlastní realizací stává skutečným projektem. Na straně druhé je ale důležitá a nevyhnutelná jistá vymezenost projektu vzhledem k ostatním metodickým koncepcím, podobně jako charakteristika jeho činnostně-kognitivního, sociálního a psychologického přínosu nebo vymezení fází/kroků pro jeho praktické užití ve vyučovacím procesu.

Zejména formulaci jeho fází je z hlediska praktického užití potřeba považovat za velmi významnou a téměř nevyhnutelnou. Žádný projekt by neměl být pouhou nepřipravenou improvizací ze strany učitele ponechanou pouze v rukou žáků. Doporučené fáze/kroky mohou učitele částečně vést a pomohou jemu a žákům se lépe orientovat v průběhu projektu. Možný návrh konkrétních kroků je blíže představen a popsán v kapitole 2. 1. 3. 2. .

1.5.2 Projektová metoda a vybrané aspekty jejího pedagogického, didaktického a sociálního zdůvodnění

Pro lepší nastínění významu projektové metody je vhodné zdůraznit některé vybrané aspekty jejího vícedimenzionálního rozměru.

1. Oblast činnostních aspektů

Ty legitimují zařazení projektové metody k ostatním tzv. činnostně pojatým formám jako je volná práce (Freiarbeit), objevovací/výzkumné učení (entdeckendes Lernen), otevřené vyučování (offener Unterricht) nebo například zkušenostní vyučování (erfahrungsbezogener Unterricht) (srov. Gudjons 2001, s. 22 – 35).

Teoretický základ činnostně pojaté výuky tvoří mimo jiné Piagetova vývojová psychologie inteligence, dále rozvinutá Aeblich (1980, 1981, 1983), činnostní teorie Volperta (1992), Galperinova interiorizační teorie nebo moderní učebně kognitivní teorie, zastoupené například Einsiedlerem (1996)²⁴. Ze současných dostupných poznatků vyplývá, že jednotná činnostní teorie doposud neexistuje. Důvodem je pravděpodobně přílišná heterogenita jednotlivých vědeckých přístupů, ze kterých vyučovací koncepce orientovaná na činnost vychází, a následně i její vlastní komplexnost (srov. Gudjons, 2001, s. 40). Pro projektovou metodu z toho vyplývá, že není příliš smysluplné se pokoušet ji odvozovat z moderních činnostních teorií, „weil es keine einheitliche Handlungstheorie gibt, die eine geschlossene Grundlage für einen handlungsorientierten Unterricht bilden könnte.“(Gudjons In: Bastian/Gudjons 1997, s. 112)

Vědci se v tomto směru zaměřují na charakteristiku učebních procesů na základě úzké souvislosti mezi myšlením a činností.

Vlastní pojem „činnost“ je z pedagogicko-obsahového pohledu popsána dvěma znaky (srov. *ibid.*, s. 128 – 129):

- a) Činitel sám (a/nebo s jinými) si zvolí oblast/problém, kterou/kterým se chce zabývat, účastní se plánování a vnitřně se identifikuje se smyslem celého jednání.
- b) Na začátku každého jednání stojí rozpor mezi aktuální a žádanou cílovou kompetencí činitele. Snahou o překonání tohoto rozporu vzniká odpovídající činnost/jednání.

²⁴ PIAGET, J.: Psychologie inteligence. Praha, Portál 1999.

AEBLICH, H. : Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd.1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Bd.2: Denkprozesse. Stuttgart 1980, 1981.

GALPERIN, P. J. : Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: BUDIŁOWA, J. A. u. a. (Hg): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin 1973.

VOLPERT, W. : Wie wir handeln – was wir können. Heidelberg 1992.

EINSIEDLER, W. : Wissensstrukturen im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissensrepräsentation und ihre Anwendung im Unterricht. In: Z.f. Päd. H.2/1996, s. 167 – 191.

Je to tedy vědomá a záměrná aktivita, kterou člověk reaguje na okolní svět a ten zpětně působí na něj. Z toho vyplývá, že se nejedná pouze o čistě poznávací, ale i citově zabarvenou činnost, doprovázenou silnou vnitřní motivací a pocity.

Ve školních podmínkách má učitel vytvářet takové didaktické situace, které žákovi umožní budovat aktivní vztah k vyučované látce a aktivní nakládání s ní (srov. Skalková 1999, s. 125).

Výsledkem činnostních procesů (tedy i projektově orientované výuky) jsou činnostní produkty (viz více Rýdl 2005, s. 2), na jejichž základě se odvíjí struktura celé výuky. Ta neprobíhá pouze podle představy učitele, důležitý je zároveň podíl žáků na spolurozhodování o jejím průběhu. „Der Unterricht wird nicht im Kopf des Lehrers allein – vorwegnehmend und undurchschaubar für die Schüler und Schülerinnen – strukturiert, sondern vom gemeinsam gewünschtem Ergebnis her organisiert.“ (Gudjons In: Bastian/Gudjons 1997, s. 129)

Pro získání tzv. „činnostní kompetence“ je nezbytné mít schopnost svou činnost zpětně reflektovat a z ní se prostřednictvím nabytých zkušeností i nadále učit, přičemž myšlenkové operace (vnitřní jednání) a materiální operace (vnější jednání) jsou na sebe vzájemně vázané (srov. ibid., s. 130). Znalosti získané prostřednictvím činnostních procesů jsou uloženy a vzájemně síťovitě propojeny, což umožňuje, na rozdíl od encyklopedických izolovaných informací, jejich smysluplné vyvolání z paměti a zároveň jejich připravenost pro použití v další činnosti. „Sachwissen ist gut und nötig, aber für eine Handlungskompetenz ist es wichtig, daß unser Sachwissen schon im Hinblick auf das Handeln organisiert ist. Und das geschieht am besten, wenn es handelnd erworben wurde. Schulisches Lernen, das in konkreten Handlungszusammenhängen erworben wurde und gleichzeitig für Handeln befähigt, ein Wissen, das nicht ‚träge‘ ist, sondern auf außerschulische Kontexte bezogen ist, also den Zusammenhang von Denken, Handeln, Lernen und Wissen wahrt - das könnte eine Perspektive für verstärkten Projektunterricht sein ...“ (ibid., s. 130)

V České republice se problematice činnostního pojetí vyučování, jak již vyplývá z výše uvedených informací, věnuje K. Rýdl nebo J. Skalková. V rámci výukových metod ji zmiňuje také J. Maňák, a to zejména v souvislosti s pojetím kategorie „dovednost“.²⁵

Na principech činnostního učení byl vytvořen modelový školní program „Tvořivá

²⁵ MAŇÁK, J./ŠVEC, V.: Výukové metody. Brno, Paido 2003.

škola“²⁶, který je věnovaný výuce na základní škole, a to v podmínkách zavádění Rámcových vzdělávacích programů a tvorby vlastních školních vzdělávacích programů.

Činnostní pojetí ve výuce cizích jazyků, konkrétně jazyka německého, je možné nalézt u Janíkové (Aktivizující metody ve výuce němčiny – workshop 2007). Podobně, ale z teoretického širšího pohledu se mu věnuje Jelínek (2006). Z pohledu didaktiky cizích jazyků, jak sám uvádí a co je v souladu i s názory zahraničních odborníků, bude potřeba ještě ucelené lingvodidaktické koncepce, k jejíž formulaci bude nutné prohloubení teoretických základů činnostně pojatého učení ve spojení s poznatky z psychologie učení, z psycholingvistiky a z věd zabývajících se výzkumem mozku a osvojováním cizích jazyků (srov. Jelínek 2006, s. 19).

2. *Oblast kognitivně psychologických aspektů*

K nejnovějším trendům z oblasti poznávacích teorií se v současnosti mimo jiné řadí teorie konstruktivismu. Konstruktivismus vychází s myšlenky, že člověk neodráží okolní svět ve svých vjemových poznávacích procesech, ale sám jej pro sebe konstruuje. Pro vyučování to znamená, že každý žák nepřebírá samozřejmým způsobem to, co je mu učitelem předkládáno, ale vytváří si v mozku svůj vlastní významový systém (srov. Gudjons In: Bastian/Gudjons 1997, s. 124)²⁷.

Ze sociologie, psychologie a teorií poznání ovlivněných konstruktivistickým pohledem vyplývá, že myšlení a vědění má být situačně zakotvené, tedy že má být aktivní v rámci situace, ve které se žák ocitá. V důsledku takto osvojených znalostí, které jsou vnímané v kontextu, propojené s jinými informacemi, s okolním světem nebo s již získanými zkušenostmi, je minimalizované riziko vzniku tzv. latentního vědění. Tedy vědění, které se neuplatní v praxi, které není ukotveno do souvislostí s předchozími, již získanými znalostmi (srov. ibid., s. 125).

Právě projektově orientovaná výuka dává žákům šanci zabývat se reálnou skutečností ze všech jejich perspektiv a aspektů. Tím je možné se vyhnout dojmu, který vzniká

²⁶ Program je zaštitěn a spolupracuje mimo jiné také s Katedrami pedagogiky Filozofické fakulty UK a Pedagogické fakulty MU a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Jeho lektori pořádají kurzy pro učitele základních škol. Pro jeho potřeby byla vydána i publikace: ROSECKÁ, Z.: Malá didaktika činnostního učení. Brno, Tvořivá škola 2006. V ní jsou shrnuty základní principy a východiska, metody, zásady a přístupy včetně praktických ukázek pro vyučování v duchu činnostního pojetí výuky na základní škole.

²⁷ Z myšlenek konstruktivismu vycházejí základní principy autonomního učení. Ze zahraničních autorů se mu z pohledu němčiny jako cizího jazyka věnuje například Bimmel nebo Rampillon, z českých pak například Janíková a to také v souvislosti s výukou cizích jazyků a se specifickými poruchami učení.

při tradičním vyučování, tedy že nové, učitelem zprostředkované informace, představují konečný ucelený systém. Na druhou stranu je ale nezbytné zdůraznit, že je zároveň nutné, aby takto nabyté vědění bylo posléze v učitelem vedeném vyučování systematizováno a kategorizováno, „um diese Informationsflut und ‚Unordnung‘ der wirklichen Wirklichkeit zu bewältigen.“ (ibid., s. 128) „Lernhilfen zur Strukturbildung müssen hinzutreten, sie sind kein Gegensatz zum Lernen an der wirklichen Wirklichkeit in Projekten. Das macht gerade den Sinn von ‚Schule‘ aus.“ (ibid., s. 128)

3. *Oblast učebně psychologických aspektů*

Biologickým základem učebních procesů je fungování lidského mozku, tedy konkrétně způsoby, jakými registruje signály z okolního světa, jakými je zpracovává a ukládá do mozkové kůry.

Jak bylo biologickým výzkumem zjištěno, lepší ukládání a zpětné vyvolání informací nastává, pokud jsou tyto uloženy v souvislostech, tedy spolu s okolnostmi, za kterých byly mozkem registrovány. To platí především pro okolnosti spojené nějakým způsobem s emocemi. Náš paměťový systém, centra pocitů a mozková kůra jsou vzájemně propojeny, čímž je zaručeno, že jsou pro nás zejména emocionálně významné informace snadno a přirozeným způsobem zapamatovatelné.

Pro vyučovací proces z toho plyne, že by měl probíhat v emocionálně příjemné atmosféře, plné radosti, chuti do práce a osobní angažovanosti žáků. Pro projektovou výuku je pak důležité orientovat se na potřeby žáka a ty vzít podle možností za základ pro společnou práci (srov. Gudjons In: Bastion/Gudjons 1997, s. 113 – 121) „Werden die Interessen der Lernenden zugrunde gelegt, ergibt sich in der Regel eine höhere Identifikation mit dem Lern- und Arbeitsgegenstand, die persönliche Bedeutsamkeit wird betont und je öfter solche positive Erfahrungen mit Lernprozessen und Gegenständen gemacht werden, desto größer sind die Chancen der Selbstreferentialität des Gehirns, Bedeutungen nach erfahrener persönlicher Relevanz zu konstruieren.“ (ibid., s. 120)²⁸

²⁸ Tomuto duchu odpovídá také současný trend vyučování cizích jazyků. Ten usiluje o humanistický přístup k výuce, tedy o jeho celkovou orientaci na žáka. To znamená odstranění stresu během vyučovacích hodin, zdůraznění významu motivace a naopak potlačení orientace na výkon ve prospěch zajímavosti vyučovacího procesu a prožitku žáků. V podmínkách českého cizojazyčného vyučování se o její aplikaci pokusila Pýchová. PÝCHOVÁ, I.: Motivace a oblasti její praktické aplikace. Karviná, Slezská univerzita 1994. PÝCHOVÁ, I.: Tvořivost a osvojování cizího jazyka. *Cizí jazyky* 5/1994, s. 3 – 4. Více k tomu také CHODĚRA, R./RIES, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava, Ostravská univerzita 1989.

Podpůrný moment pro vyučovací proces představuje také činnost, která jej může doprovázet. Díky zkoumání reálného problému dochází v mozku k výstavbě nebo přestrukturování neuronových propojení, což představuje z fyziologického pohledu vlastní proces učení. Pravidlem pro činnostní procesy bývá také mnohostrannost informačních kanálů, kterými impulsy do mozku přicházejí. Dosahuje se tím větší pravděpodobnosti porozumění propojením nových a starých informací, a tím vytvoření nových, do té doby neznámých souvislostí. Protože je ale podle konstruktivismu učení velmi individuální proces, při kterém si každý z nás vytváří vlastní vědomostní konstrukt, je potřeba multisensorické učení a z něj získané vědomosti doplnit o jejich systematizaci v tradičním vyučování. „Handlungsorientierter Unterricht bleibt auf die unterstützende Integration von Ergebnissen handelnd-praktischer Phasen in die Systematik eines Problemfeldes angewiesen. ... Für den Projektunterricht heißt das z. B., daß die inhaltlichen Ergebnisse praktischer Unterrichtsphasen der systematischer Einordnung in übergreifende thematische Zusammenhänge bedürfen (s.u.), entweder als Teil der Projektarbeit (z.B. in der Auswertungsphase) oder als Ergänzung durch lehrgangsorientierte Elemente.“ (ibid., s. 122)

Projektová výuka zdůrazňuje vzájemnou souvislost mezi jednotlivými problémy, ne izolované zprostředkování vědomostí. Pohled na reálnou skutečnost je brán z více různorodých aspektů a asociací, dochází tedy k síťovitému propojení skutečností, a tím i k podpoře tzv. síťovitého myšlení. Mozek přiřazuje vstupujícím impulsům významy. Čím více souvislostí se vstupní informací vznikne (např. propojením se staršími informacemi), tím hlouběji a provázaněji bude tato uložena, a tím i komplexnější obraz o ní vznikne. A obráceně: „Ein solches Wissen kann unter verschiedenen Perspektiven wieder abgerufen und für neue Verarbeitungen fruchtbar gemacht werden.“ (ibid., s. 120)

4. *Oblast didaktických aspektů*

Z hlediska didaktických aspektů je nutno vnímat přínos projektové metody vzhledem ke konkrétní situaci toho kterého školství, té které společnosti a situace v ní. Významnou roli přitom hraje tradice způsobu vzdělávání, její historické kořeny, výchovné a vzdělávací cíle zakotvené v platných školských dokumentech, a s tím související charakteristiky profilů absolventů, požadavky na vzdělání nebo typy vzdělávacích institucí a jejich vzájemná provázanost apod.

Projektová metoda může v každém případě představovat alternativu k tradičním formám vyučování nebo k jiným modernějším metodám a přístupům. Může se uplatnit všude tam, kde je potřeba přejít z tradiční receptivní výuky na výuku s aktivně činnými žáky, tam, kde je potřeba žáky oslovit nejen po stránce rozumové, ale hlavně emocionální, vzbudit v nich chuť a připravenost se na výuce aktivně podílet, tam, kde je cílem nejen faktická znalost, ale i praktická dovednost (viz blíže kap. 1. 3 a 1. 4).

5. *Oblast sociálních aspektů*

Z hlediska sociální výchovy přispívá do školní praxe především sociálně-výchovný komponent projektového vyučování. Základní sociální formou bývá zejména skupinová práce i když ne vždy nutná, ale často praktikovaná (v menší míře se uplatňuje také samostatná práce či práce ve dvojicích)²⁹. V rámci projektové výuky lze vzhledem k socializačním procesům dosáhnout následujících cílů (srov. Holtappels In: Bastian/Gudjons 1997, s. 143 – 148):

A) Vztah k okolnímu světu

Jedním ze základních znaků projektové výuky je zabývat se tematikou vycházející z reálného světa. Nejčastěji se jedná o témata z bezprostředního socializačního okolí žáků jako je rodina, místo bydliště, skupiny vrstevníků, školní prostředí, orientace na budoucí povolání apod.. Na druhé straně přicházejí ke slovu také globální témata, která ale žáky zajímají nebo mají reálný dopad na jejich nejbližší svět. Formou projektů je pak mají možnost ovlivnit, čímž se učí a nabývají praktických životních zkušeností.

B) Týmová a kooperativní spolupráce

Skupinová práce jako základní sociální forma projektové výuky podporuje týmovou a kooperativní spolupráci. Žáci do ní vnášejí vlastní osobní zkušenost, znalosti, dovednosti, vzájemně se podporují, pomáhají si a učí se od sebe místo toho, aby si konkurovali. Společně se snaží vyřešit zadaný úkol, diskusním a dialogickým způsobem řešit konflikty. Současně se rozšiřuje a zdokonaluje jejich jazyková a komunikační kompetence. Projektová výuka se zaměřuje jak na sociální

²⁹ Různými formami spolupráce a komunikací ve vyučování se u nás zabývají mimo jiné také například Kasíková, Valenta nebo Rýdl.

interakci, tak i na společný aspekt školského učení (výměnu zkušeností apod.). Skupinová výuka odehrávající se v rámci větších skupin má navíc výhodu v tom, že skupiny pracují na problému, který by byl pro jednotlivce příliš obtížný (srov. *ibid.*, s. 144).

C) Smysl pro společnou věc a sociální zodpovědnost

Práce ve skupině představuje napětí mezi jednotlivcem a kolektivem. Jedním z cílů je vytvořit takový vyrovnaný stav, který na straně jedné ukáže, že kvalita práce skupiny závisí od každého jednotlivce zvlášť, na straně druhé, že rozvoj jedince jako takového je podmíněn jistotou a soudržností skupiny, jejímž je členem. V rámci projektové práce mohou vznikat nebo mohou být i vzájemně integrované pedagogické situace jako jsou například třídní výlety, návštěvy kulturních pořadů apod., které podmínky pro sociální učení vytvářejí. Dávají tím šanci vytvořit ve zúčastněné skupině stabilní vztahy podporující smysl pro společnou věc a sociální zodpovědnost (*ibid.*).

D) Porozumění, integrace a solidarita

V rámci skupinové práce dochází nejen k porozumění a respektování jiných názorů, postojů, někdy též i způsobu života, ale zejména se jedná o způsob komunikace s výkonnostně slabšími či jinak znevýhodněnými spolužáky. Má platit zásada, že ...“Einzigartigkeit der Subjekte und ihr individueller Beitrag für das Kollektiv und die Gemeinschaftsaufgabe bestimmen den Wert der Lernpartner.“ (*ibid.*, s. 145) Právě vnitřně diferencovaná a pracovní dělená struktura jednotlivých projektových kroků umožňuje díky různým výkonům nejvíce uplatnit vzájemnou toleranci. Solidární integrace slabších žáků a přístup k individuálním chybám jsou chápány jako produktivní komponenty učebně pracovního procesu (srov. *ibid.*, s. 145).

E) Reflexe a kompetence rolí

Mnohostrannost a vznikající úkoly, sociální kontakty, nebo procesy v rámci skupiny během projektové výuky umožňují vyzkoušet si různé techniky a strategie související s rolí žáka ve skupině, později ve společnosti. Jsou to např. kritický odstup od jisté společenské nebo sociální role, delegace požadavků na někoho

jiného, zacházení s pravidly chování v rámci role, problematika vlastní identity a vztahů k ostatním apod. (ibid., s. 145).

F) Tvořivá spoluúčasť na jednání a demokratická činnostní kompetence

Podle povahy projektu, resp. jeho cíle, mají žáci, u některých z nich, šanci se spolupodílet na menší či větší změně reálného světa kolem sebe (např. školy jako budovy či instituce apod.). Současně je možné jejich aktivní přístup, samostatnost a tvořivou činnost nechat projevit v kontinuálně probíhajících projektech jako jsou například výstavy, výměny studentů, hudební a divadelní produkce apod.. Demokratickou činnostní kompetencí je myšlen především rozvoj morálně kognitivních schopností hodnocení, „sie zielt auf die Entwicklung von Bedeutungskriterien und Orientierungen, die das Empfinden von Kindern und Jugendlichen für Recht und Unrecht schärfen.“ (ebd., s. 146) K tomu nejlépe slouží projektová témata z reálného světa žáků, neboť zároveň „über die subjektive Relevanz der Themen, ihr Anknüpfen am Lebenszusammenhang der Jugendlichen, können Betroffenheit erzeugt und Motivation gestiftet werden.“ (ibid., s. 146)

Úkolem školy jako instituce je kromě předávání faktických informací také zprostředkování sociálního učení. Je vhodné tedy vytvořit situace, v rámci kterých si žáci mohou svou sociální kompetenci osvojovat, trénovat a dále ji rozvíjet. „Dies gelingt am ehesten über die Entwicklung differenzierter Lernarrangements mit projektförmigen Erfahrungsprozessen, die gezielt auf Sozialisationsaufgaben der Schule gerichtet sind.“ (ibid., s. 147)

Jak z výše uvedeného vyplývá, projektová metoda v sobě ukrývá řadu aspektů, které ji jednoznačně opravňují k tomu, aby se řadila mezi právoplatné vyučovací formy a metody současného vyučování. Z pohledu gymnaziálního učitele je důležité si jejich rozsah a výčet uvědomit a na základě toho projekty do své výuky vhodně a odpovídajícím způsobem zařazovat. Pomoci jim k tomu může i aktuální model projektu H. Gudjonse uvedený v následující kapitole.

1.5.3 Kroky, znaky a metodická realizace projektu podle Gudjonse

Pro bližší charakteristiku projektu se jeví jako vhodný příklad **Gudjonsův systematicky rozvinutý model kombinace kroků a znaků**³⁰, který se teoreticky orientuje na Deweyho stupně procesu myšlení a na jeho filozofii pragmatismu³¹. Teoretický vztah k Deweymu, ale jak autor sám zdůrazňuje, nebyl při zformulování jednotlivých kroků a znaků pouze tím rozhodujícím. Do modelu byly zahrnuty také poznatky a zkušenosti z přibližně 200 realizovaných projektů, uvedených v literatuře, nebo uskutečněných autorem a jeho spolupracovníky. Předkládaný příklad tedy vykazuje i úzkou souvislost s praxí (srov. Gudjons 2001, s. 79).

Projektový krok 1.:

Vybrat problémově orientovanou oblast, vhodnou pro osvojení si poznatků a dovedností (Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen)

Tento projektový krok je dále charakterizován následujícími znaky:

1) Situativnost (Situationsbezug)

Výběr problémově orientované oblasti je důležitým bodem projektové metody. Tato oblast má být přirozená, vycházet ze skutečnosti, mít přirozenou škálu aspektů (jako protiklad systematicky zpracovanému vědění v osnovách, resp. v učebnicích). Skalková tento přístup označuje za exemplární vyučování, které dává čas a prostor pro promýšlení a prožívání učební látky (srov. Skalková 1995, s. 71).

Gudjons chápe situativnost ze dvou pohledů. Jednak jako vyvážený výběr problémově orientované oblasti s cílem zabránit přecenění nebo naopak podcenění dovedností a schopností žáka (ztráta motivace, pokud by problém byl příliš jednoduchý nebo příliš obtížný) a zároveň jako šanci umožnit žákům uplatnit své dosavadní zkušenosti. Na straně druhé má být zachován kontakt se skutečným reálným životem (srov. Gudjons 2001, s. 81). „Es kommt im Projektunterricht darauf an, das Leben wieder im Leben zu lernen.“ (ibid.)

³⁰ GUDJONS, H. : Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbstätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt 2001.

2) Orientace podle zájmu zúčastněných (Orientierung an den Interessen der Beteiligten)

Tato orientace je přirozená, pokud platí, že účastníci projektu sami přebírají zodpovědnost za své jednání. Z tohoto důvodu je tedy nutné, aby z jejich strany vznikla vnitřní vazba k předkládanému problému. Zájem o jisté téma ovšem přirozeně neexistuje hned od počátku, naopak je potřeba jej u žáků probudit a postupně rozvíjet. V praxi se tak děje v rámci delší, zpravidla frontálně vedené fáze na úplném začátku, během níž se prostřednictvím různých postupů, jako je například diskuse o jistém problému, hlubší seznámení s tématem pomocí aktuálního tisku, filmu, výstavy nebo rozhovorem s osobností daná, zpravidla učitelem připravená, široká témata rozvinou.

Za chybu je nutné považovat představu, že všechny návrhy projektu musí vzejít jen od žáků samotných. Navíc není nic výjimečného, že se „projektové zájmy“ žáků během práce mění. Vyučování je proces, během něhož se vytváří vztah mezi návrhy vyučujícího a zájmy žáků. Je to interakce mezi učitelovými návrhy a zkušenostmi žáka, během níž dojde v optimálním případě probuzení zájmu popř. vytvoření nové kvality žakových zkušeností. Často si tak žák sám přiřadí k novým tématům vlastní subjektivní význam, a je tak vytvořena jeho silná individuální vazba na budoucí problém (srov. Gudjons 2001, s. 82 – 83).

Rýdl v této souvislosti kromě jiného zdůrazňuje ještě jeden významný aspekt. Jak sám uvádí, postrádá v současných českých školách společné zkušenosti učitelů a žáků, které by obě skupiny spojovaly jinak než v tradičních rolích, které vyplývají ze základní podstaty vyučovacího procesu (srov. Rýdl 2005, s. 5). Společné formulování tématu projektu může jednu z takových změn představovat.

3) Důležitost pro společenskou praxi (Gesellschaftliche Praxisrelevanz)

Projekty nemají být samoučelné a nebo používané pouze jako nové vyučovací formy za účelem oživení tradičního vyučování. Naopak témata mají vycházet z reality a také se snažit tuto realitu zpětně ovlivnit. Jak uvádí Gudjons, „sehr hilfreich ist es, bei der Projektarbeit mit zu überlegen für welchen Adressatenkreis ein Projektergebnis nützlich, anregend, brauchbar oder auch anstoßend/provozierend sein könnte: ...“ (Gudjons 2001, s. 83) Okruhem adresátů jsou myšleni stejně staří spolužáci, rodiče, vedení školy, ale i například zastupitelstvo města. Projekty by měly přispět ke konstruktivnímu zlepšení jisté situace. D. Hänsel (1988 cit. podle Gudjonse 2001, s. 84) navrhuje pomocí projektové

³¹ DEWEY, J. : Demokratie und Erziehung. Dt. Braunschweig 1916, s. 203 nn.

metody vylepšit i vlastní školu nebo vyučování samotné, tzn. projekt se pak stává sám předmětem tvorby a zároveň cílem.

Projektový krok 2.:

Společně vytvořit plán řešení vytčeného problému (Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln)

Tento krok doprovázejí následující znaky:

1) Cíleně zaměřené projektové plánování (Zielgerichtete Projektplanung)

Při projektech je nutné cíleně plánovat. Konkrétně se jedná o jeho průběh, to znamená o jednotlivé kroky, aktivity, rozdělení úkolů, časové rozvržení, vytvoření cílového produktu a o celkové vyhodnocení projektu. Jak uvádí Gudjons (2001), často je také smysluplné začít plánovat obráceně, tedy od konce směrem k začátku. I přes to, co tu bylo řečeno, je třeba připomenout skutečnost, že se vše přesně naplánovat nedá a i v průběhu práce se mnoho věcí může změnit a mění se. Například vyplynou nové oblasti zájmu, projeví se nedostatek informací nebo nastanou organizační problémy apod. Přesto „Im Plan vedichtet sich der Wille, zum Ziel zu kommen, er ist die Triebfeder des Projekts, seine organisierende Mitte.“(ibid., s. 85)

2) Samostatná organizace a zodpovědnost (Selbstorganisation und Selbstverantwortung)

U projektů jde především o to dát žákům prostor pro samostané promyšlení, plánování, rozdělení si úkolů, tedy stanovení si postupu, jak se k vytčenému cíli dostat. Na druhou stranu to ale pro učitele neznamená, že stojí stranou, že se o své žáky nezajímá, nebo dokonce že ani nemá odvahu je upozornit na nerealizovatelnost jistých aktivit nebo na nebezpečí chybného vývoje. Naopak je důležité vybalancovat míru, s jakou je vhodné do organizace a plánování projektu ještě zasáhnout, přitom ale žákům neomezit prostor pro získávání vlastních zkušeností. „Erfahrungen im Prozeß der Durchführung fließen als neue Planungselemente in die Projektarbeit wieder ein.“ (ibid., s. 86) Vhodným označením se v této souvislosti jeví být tzv. „vedoucím účastníkem“ projektu, jak tuto roli nazval Legutke (viz. kap. 2. 1. 4).

Projektový krok 3.:

Zabývat se vytčeným problémem v praktické činnosti (Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen)

Činnostní přístup při práci na problému s sebou přináší následující znaky:

1) Zapojení všech smyslů (Einbeziehen aller Sinne)

Projektové vyučování představuje společnou práci, přičemž jsou do pracovního procesu zapojeny zpravidla všechny smysly (hmat, sluch, zrak, chuť, čich). Počet forem činností, které je možné v jeho rámci uplatnit, je široký. Zahrnují se do nich jak ty klasické, jako jsou například čtení, psaní nebo řízený rozhovor, tak také výroba předmětů, dramatizace, natočení filmu, videa, uspořádání veřejné výstavy nebo oslavy apod., „geistige und körperliche Arbeit wird ‚wiedervereinigt‘, weil die Suche nach Sachinformationen sich aus den Handlungszielen und – notwendigkeiten ergibt.“ (ibid, s. 86 – 87). „Die Wirklichkeit wird nicht nur ‚beredet‘, sondern auch handelnd unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne erfahren und gestattet.“ (ibid., s. 87)

Tento aspekt je u řady českých (Rýdl, Skalková, Grecmanová, Kratochvílová aj.) a zahraničních odborníků (Frey, Petri aj.) uváděn jako jedna z největších předností projektově orientované výuky ve srovnání s jinými vyučovacími metodami.

2) Sociální učení (Soziales Lernen)

Sociální učení je uváděno i v jiných vyučovacích koncepcích, nejen v projektové výuce. Při práci na projektech je ale práce ve skupinách, koordinace jejich členů, diskuse o řešení určitého problému, schopnost uzavírat kompromis, ustoupit v případě neefektivního návrhu, nebo naopak prosadit vlastní návrh, o kterém jsme přesvědčeni, že je ve všech ohledech ten správný, jednou z podmínek jeho vlastní realizace. Žáci si přitom osvojují jeden od druhého techniky, které pak využívají v běžném životě. Tyto formy mají vést k výchově k demokracii a k mechanismům platným v demokratické společnosti. Gudjons (2001) zdůrazňuje, že tento znak je možné zařadit do jakéhokoli kroku/fáze realizace projektu, ale snad nejvýrazněji se projeví právě při skupinové práci na řešení vytčeného problému (srov. Gudjons 2001, s. 87 – 88).

Rýdl jej pojmenovává společensko-politickým učením, protože je nasměřováno do společenské reality, v níž dochází ke konfrontaci jedince se společností a s procesy v ní probíhajícími (srov Rýdl 2005, s. 5).

Projektový krok 4.:

Zpracované řešení vytčeného problému konfrontovat s realitou

(Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen)

V rámci posledního kroku vystupují do popředí následující znaky:

1) Orientace na produkt (Produktorientierung)

Řešení problému v rámci projektového vyučování vede, ve srovnání s tradičním vyučováním, zpravidla k vyhotovení konkrétního produktu nebo k organizaci vybrané akce.

Tím mohou být, jak uvádí Gudjons (2001), např.:

- akce a kooperativní produkty – pódiová diskuse nebo spolupráce v mimoškolním kroužku,
- předváděcí akce - divadelní představení, videopředstavení apod.,
- dokumentační produkty – brožury, knížky apod.,
- výstavní produkty - putovní výstavy, vystavující panely apod.,
- produkty formující prostředí – uspořádání dětského hřiště, zazelenění plochy apod..

Výsledky bývají nejčastěji zveřejňovány a zpřístupněny kritice a názorům veřejnosti. Nové produkty vedou současně k reflexi provedené práce a průběhu řešení problému, zároveň také ke zodpovězení otázek položených na začátku práce.

Velkým přínosem pro žáky samotné je, že hotové produkty jsou většinou reálné a opravdové, na rozdíl od běžného vyučování, kdy jsou výsledkem znalosti žáka na první pohled neviditelné. Tento aspekt opravdovosti vnímá Rýdl jako zásadní, protože představuje podle něj protiklad k dnešní, v některých případech příliš převerbalizované výuce. Ta ztrácí spojení s reálným světem, působí odtahitě, a tak u žáků klesá zájem o předmět a o učení jako takové. Navíc vizualizované a materializované výsledky práce se mohou stát např. i součástí žákova školního portfolia (srov. Rýdl 2005, s. 3).

Podle Gudjonse způsobují konkrétní produkty hluboké změny v názorech na řešení aktuálních problémů a v postojích žáků k nim. Ne nemalý význam spočívá též v kvalitě získaných vědomostí, které jsou osvojeny multimediálně, následně síťovitě propojeny v mozku, a tím pádem uloženy tak, že jejich transfer do jiných situací je snazší než při encyklopedicky osvojených vědomostech (srov. Gudjons 2001, s. 88 – 91).

2) Mezipředmětové vztahy (Interdisziplinarität)

Mezipředmětové vztahy v rámci projektové výuky neznamenaají, že se projekty musí za každou cenu odehrávat pouze v projektových týdnech, během nichž je tradiční, zpravidla celoškolní výuka s obvyklým časovým a předmětovým rozvržením nahrazena projektovým vyučováním. Projektová výuka může probíhat i v rámci jednoho předmětu. Výše zmíněnými mezipředmětovými vztahy je myšleno řešení jistého komplexního problému v jeho možných souvislostech, které přirozeně zasahují do různých disciplín a odvětví, přičemž se ale nevylučuje dominantní postavení jedné z nich.

Zároveň je ale důležité podotknout, že projektová výuka není synonymem pro tzv. mezipředmětové vyučování. To sice také využívá vzájemných souvislostí a vztahů mezi předměty, ale výsledkem nemusí být konkrétní produkt a může se realizovat i například tradiční formou výuky. Po skončení projektu je žádoucí, aby byly dosažené výsledky, nové poznatky a pohledy na daný problém prodiskutovány a systematizovány v tradičních vyučovacích hodinách (srov. Gudjons 2001, s. 92 – 94).

3) Hranice projektové výuky (Grenzen des Projektunterrichts)

Je potřeba si být vědom faktu, že kromě jednoznačně pozitivních stránek vykazuje projektová výuka také jistá omezení. Jako příklad jednoznačně problematické oblasti je možné uvést otázku hodnocení výkonu žáka, respektive měřitelnosti jeho znalostí a dovedností, které si v průběhu projektu osvojil. To bývá i vzhledem k nejčastěji používaným sociálním formám jako je skupinová práce nebo práce ve dvojicích nejednoznačné a v některých případech diskutabilní.

Podrobněji pojatý výčet pozitivních a negativních aspektů podává kapitola 1. 5. 4. .

METODICKÁ REALIZACE PROJEKTU

Ta představuje v podstatě jednotlivé fáze důležité k praktické realizaci projektů. U jednotlivých autorů se počet a mnohdy i názvy jednotlivých fází na první pohled liší (viz kap. 1. 5. 1), ale v tom hlavním, v základních principech projektové práce, se shodují.

Jako vhodným dělením se jeví Gudjonsův návrh (srov. Gudjons 2001, s. 95 – 108), který se skládá ze tří etap:

1) PLÁNOVÁNÍ PRÁCE (Planung der Arbeit)

Fázi plánování dále dělí na tři centrální plánovací procesy:

a) *Uvedení nové učební formy do třídy*

To se děje v případě, že je pro žáky práce na projektech novinkou. Cílem je, aby učitel získal žáky pro novou vyučovací formu a aby byla všemi přijata za svou. Častým nápomocným momentem bývá také zařazení některých dílčích technik a pracovních forem, jako jsou například dokumentace pracovního procesu, samostatné rozhodování nebo práce ve skupině, do tradičního předmětového vyučování. Věnujeme-li více času osvojení těchto jednotlivých elementů již dříve, přispívá to k hladšímu průběhu práce, protože těmto technikám a dovednostem již není potřeba věnovat zvláštní pozornost, probíhají naopak u žáků s naprostou samozřejmostí.

b) *Přípravné plánování učitelem*

Gudjons doporučuje učitelům vytvořit si tzv. skicu projektu (Projektskizze), která by podle jeho názoru měla rámcově obsahovat poznámky k následujícím otázkám:

- Jaké je rámcové téma projektu? Jaká je cílová skupina?
- Jak vypadá organizační rámec (datum, hodiny, místnost, zapojení kolegové apod.)?
- Jaký vztah je mezi učebním plánem a tématem projektu?
- Jaké materiály, média nebo pomůcky mohou být potřebné a jaké jsou k dispozici?
- Jaké formy činností se mohou uplatnit?
- Jaká jednotlivá témata přicházejí eventuálně v úvahu?
- Jak bude vypadat krátká organizační skica průběhu projektu, tzn. jednotlivé fáze práce?
- Jak proběhne hodnocení výsledků a reflexe na konci práce, jaký bude další postup se získanými výsledky?
- Jakým způsobem proběhne úvodní fáze kooperativního plánování projektu?

Vzhledem k výše uvedenému je třeba upozornit na skutečnost, že naplánování projektu učitelem a samostatnost a relativní volnost žáků při jeho realizaci nepředstavují v žádném případě vzájemný protiklad. „Wer nämlich selbst keine Vorstellung davon hat, was in einem Projekt passieren soll, was hier zu lernen ist und welche Sachansprüche mit einer Fragestellung oder einem Vorhaben verbunden sind, der wird schnell und leicht Opfer einer falschen Spontaneitätsideologie.“ (Gudjons 2001, s. 96)

c) *Fáze kooperativního plánování se třídou*

Gudjons doporučuje použít metodu asociogramu a nechat žáky ve skupinách vyhotovit „mind map“ k rámcovému tématu. Hotové návrhy posléze tématicky shrnout a rozdělit je tak, že vzniknou skupiny témat. Učitel následně třídu seznámí se vzešlými tématy a požádá žáky, aby se rozdělili tak, že se každý z nich přiřadí k tématu, které ho oslovilo, o které má zájem. Třída se takto rozdělí do skupin podle témat a utvoří tak tematické skupiny. Jak uvádí Gudjons, zde se jedná o velmi senzitivní fázi, během níž dochází k neustálým přesunům žáků mezi skupinami, konfliktům a diskusím vyžadujícím od žáků přizpůsobení se nebo potlačení zklamání, pokud nejsou naplněny jejich představy.

Po vytvoření skupin si každá z nich začíná rozdělovat role mezi členy, úkoly a také rozpracovává svůj vlastní postup. Doporučuje se zaznamenat jej graficky a vytvořit tzv. tematickou mapu, na které budou zaznamenány cíle a klíčové otázky, té které skupiny, toho kterého problému. Kromě větší přehlednosti a transparentnosti jednotlivých skupin má zhotovená mapa později také strukturální funkci. V dalších mezifázích, kdy dochází k reflexi dosud hotové práce, a při „meziprezentacích“ jednotlivých skupin je možné lépe a přehledněji sledovat a srovnat, jaké byly cíle na začátku a jakých výsledků bylo prozatím dosaženo.

2) PRAKTICKÉ PROVEDENÍ (Durchführung)

Podobně jako Frey (1982) také Gudjons používá při práci na projektu pojmy „pevné body“ (Fixpunkte) a „metainterakce“ (Metainteraktion).

„Pevnými body“ myslí okamžiky, v nichž dochází k bilanci a ke vzájemnému předávání informací o dosavadním průběhu projektové práce. Cílem je především výměna zkušeností a diskuse o problematických momentech důležitá pro další vývoj práce. Zařazení „pevných“ bodů do průběhu může být předem naplánováno nebo podle potřeby realizováno spontánně. Komunikační forma, jakou se tak děje, je označena za „metainterakci“. Jedná se o jednotné označení pro vzájemný verbální a neverbální dialog mezi účastníky, vyplývající zpravidla ze společné práce na projektu. Během ní dochází často k napětí mezi účastníky, vyvolanému například konkurenčními jednáními, ústními střety nad navrhovanými nápady, nekooperativním jednáním způsobeným např. osobní antipatií, vyloučením žáka z tematické skupiny apod. Na druhé straně ale „Affekte und Gefühle sollen aber nicht zugunsten des Produktzwanges unterdrückt werden, sondern Gegenstand

gesonderter Gespräche ... sein.“ (Gudjons 2001, s. 103), protože jak bylo dřív uvedeno, osvojení si zásad sociálního jednání v kolektivu je také jedním z metacílů projektové práce a projektového učení. Učitel by v tomto případě měl znát schémata řešení konfliktních situací a měl by je umět uplatnit (Watzlavik, Birkenbihl, Vybíral, Křivohlavý, Mareš³²). Gudjons sám také uvádí příklad jednoho z možných postupů, jak tyto konfliktní situace řešit (srov. *ibid.*).

Během této fáze projektu není potřeba zůstat pouze u skupinové formy vyučování, doporučuje se ji podle potřeby a podmínek střídat například s prací v plénu, samostatnou prací nebo prací ve dvojicích.

Definovat, jaké má být vlastní zpracování tématu, je obtížné, protože existuje široká paleta možností, jakého výsledku může skupina dosáhnout a jakou formu prezentace nakonec zvolí. Obecně ale platí, že téma má být pojaté do hloubky, nejen povrchně, má se v něm přihlídnout k ostatním souvislostem a má se brát opravdově, tedy s cílem něco nového objevit, vysvětlit, objasnit či pochopit. Žádoucí zároveň je, aby bylo posluchačům předneseno a vysvětleno přehledně a srozumitelně jistou odpovídající formou, která může být i originální.

3) UKONČENÍ, ZHODNOCENÍ VÝKONU A CELKOVÉ VYHODNOCENÍ (Beendigung, Leistungsbeurteilung, Auswertung)

U projektových týdnů se zpravidla pořádá den otevřených dveří, v jehož rámci jsou výsledky projektů veřejně prezentovány. Většinou se tak děje formou výstav, představení apod. U projektů podmíněných vyučováním následuje přímá prezentace výsledků pečlivě připravených během vlastního vyučovacího procesu. Tento zřetel je také jedním z cenných aspektů projektového učení. Žáci představují svá zjištění, své nově nabyté vědomosti, návrhy na řešení jimi vytčeného problému nebo vysvětlují a popisují svůj pracovní postup. Tím si znovu utvrzují, opakují a upevňují vše nové v nově odhalených souvislostech a bez logických mezer. Protože také posluchači mají s přednášející skupinou možnost diskutovat, ptát se nebo žádat o vysvětlení, mění se vyučování v komunikativní

³² BIRKENBIHL, V.: Kommunikationstraining. München/Landsberg am Lech, mvg-verlag 2000.

WATZLAWIK, P./ BEAVON & JACKSON: Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxiea. Stuttgart, Hueber Verlag 1982.

VYBÍRAL, Z.: Psychologie lidské komunikace. Praha, Portál 2000.

KŘIVOHLAVÝ, J.: Tajemství úspěšného jednání. Praha, Grada 1995.

KŘIVOHLAVÝ, J.: Konflikty mezi lidmi. Praha, Avicenum 1973.

MAREŠ, J./KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole. Brno, Masarykova univerzita 1995.

proces, „... auch die Art und Weise der Vermittlung selbst machen den Unterricht zu einem kommunikativen Prozess.“ (ibid., s. 104)

Možnosti prezentace výsledků projektové práce jsou různé, nejčastěji se ale doporučuje je vizualizovat a spojit při vystoupení s ústním doprovodným komentářem (lepší vnímatelnost pro posluchače). Z vhodných a častých forem se uvádějí plakáty, nástěnky, nástěnné panely, fólie promítané na zpětný projektor, promítání zhotovených diapozitivů a natočených filmů nebo promítání prostřednictvím počítačových softwarů aj.

Výsledky mohou být prezentovány před paralelní třídou, rodiči, vedením školy, mimoškolním kroužkem dětí, žáky nižších tříd (např. divadelní představení), veřejností, představiteli města či podniku apod. Důležitým organizačním momentem je také seznámit prezentující skupiny s časovým harmonogramem jednotlivých vystoupení.

Po prezentaci projektu je nezbytné provést reflexi celého projektu. Jako možné formy se uvádějí diskuse v plénu, vyplnění anonymních dotazníků (viz Klippert 1985³³), napsání textu nebo zhotovení obrázků či fotografií, které celý projekt dokumentují, a ty pak zveřejnit na nástěnce, ve školním časopise nebo v regionální tisku.

Problematickou je oblast hodnocení výkonů žáků, protože klasický známkovací systém se dá v tomto případě jen stěží jednoznačně použít (blíže k této problematice viz kap. 1. 5. 4).

Výše uvedený model nepředstavuje jedinou možnost jak blíže popsat či charakterizovat projektovou metodu (viz návrhy modelů projektů v kap. 1. 5. 1). Představuje ale jeden z nejkompexnějších modelů současné doby, který byl vytvořen jak na základě praktických zkušeností s projekty, tak také vzhledem k nejnovějším poznatkům z teoretických disciplín, které se vyučovacím a učebním procesem cíleně zabývají.

1.5.4 Pozitivní a problematické aspekty projektového vyučování

Přestože myšlenka projektové výuky prožívala v minulých desetiletích ve světě, zejména v německy hovořící oblasti, svoji renesanci (viz kap. 1. 3. 1 a 1. 3. 2) a počet publikací k ní neustále rostl, školská praxe ukazovala, že jejich praktická realizace tuto skutečnost příliš neodrážela.

Podle empirické studie provedené na vyšších odborných školách v Rakousku v letech

1985/1986 a 1986/1987 odpovídá podíl projektově orientované výuky pouze 0,5% z celého vyučování, a to i přesto, že si sami učitelé jejich obecných principů váží a uznávají je (srov. Petri 1991, s. 163).

Podobný názor zastává také G. Schümer, řešitel výzkumu z roku 1996, který se mimo jiné zabýval podobnou problematikou ve čtyřech zemích Spolkové republiky Německo. Schümer konstatuje, že „die Realität des Projektunterrichts in aller Regel weit hinter der Idee zurückbleibt.“ (Schümer 1996, cit. podle Gudjonse 2001, s. 110)

Také v současné České republice je díky zavádění a ověřování Rámcových vzdělávacích programů různých stupňů v praxi projektově orientovaná výuka v popředí zájmu. Zatím zůstává otázkou času, zda-li, jak rychle a jakým způsobem přejde do obvyklého repertoáru metod dnešních učitelů.

Důvodem váhavějšího přístupu k projektům v praxi mohou být, a pravděpodobně také jsou, **rizika**, která s sebou přináší (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 20).

Tyto problematické aspekty lze rozdělit do tří kategorií podle své povahy:

- 1) Aspekty související se školou jako institucí pro výchovu a vzdělání, která je součástí konkrétního školského systému
- 2) Aspekty související se samotnou povahou projektové výuky
- 3) Aspekty související s jednáním lidí, kterých se projektová výuka týká

ad 1) Aspekty související se školou jako institucí pro výchovu a vzdělání, která je součástí konkrétního školského systému:

▪ *rámcové institucionální podmínky*

Tradiční vyučování je organizováno podle náhodně zvoleného pořadí předmětů, ve formě vyučovacích jednotek s jednotnou délkou trvání, zpravidla 45 minut. Od toho se také odvíjejí odpovídající formy testování a zkoušení. Projektová výuka na druhé straně nemůže toto schéma akceptovat, a to především díky svému charakteristickému znaku mezipředmětovosti. Navíc je samotný průběh projektu časově náročný, tím pádem je nutné, aby velká část aktivit probíhala ve volném čase všech účastníků. Proto i angažování učitelé uskuteční maximálně jeden projekt za delší časové období (srov. Krammerstetter 1994, s. 92).

³³ KLIPPERT, H.: Projektwochen. Weinheim und Basel, Beltz-Verlag 1985.

- *tlak na probrané penzum učební látky za určité časové období (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 21)*

Zprostředkovávání vědění je organizováno tak, aby osnovami předepsané znalosti byly osvojeny co nejefektivněji, a pokud to jde, tak v co nejkratším čase. Tyto znalosti jsou navíc již předem zpracovány pro potřeby toho kterého ročníku (učebnice) a zdidaktizovány v metodických příručkách pro učitele.

- *hodnocení výkonů žáků*

Od tradiční formy výuky se odvíjí také měření výkonu žáka a jeho ohodnocení, dnes už většinou standardizované (stupnice známek). Otázka hodnocení výkonů podaných při práci na projektu není jednoduchá a jednoznačná, jak se shodují odborníci. Jasně je pouze to, že není možné měřit stejnými technikami a mechanismy výkony u obou vyučovacích forem stejně, zvláště pokud jsou založeny na jiném přístupu, metodách a cílech. „Das Prüfen und Beurteilen sollte dem projektmethodischen Arbeiten möglichst entsprechen.“ (Frey 1982, s. 249) Důležité tedy je vyvinout takové formy měření výkonu, které budou pro projektové vyučování přiměřené. „Die Projektmethode zielt besonders darauf ab, verschiedene Tätigkeiten zu aktivieren, komplexe Situationen selbst zu strukturieren und Ergebnisse kooperativ zu erreichen. Ein Prüfungsverfahren, das in dieser Richtung leistungsfähig scheint, ist der Situationstest.“ (Frey 1982, s. 251 – 252) Situační test podle návrhu K. Freye se skládá z otevřených situací, které jsou zkoušenému předloženy a které má dále rozvinout, dokončit či jinak zpracovat (více viz Frey 1982, s. 251 – 256). Podle Gudjonse by tedy vzhledem k principům projektové výuky měly stát v popředí formy jako je evaluace procesu, poradenství a zpětné vazby. Nezbytným krokem se také jeví předem projít, zdůvodnit a zdůraznit některé aspekty kritérií hodnocení (např. pro hotový produkt). Po ukončení projektů mohou žáci podle předem zadaných bodů napsat zprávu/protokol z pracovního procesu, vyplnit evaluační dotazníky a po prezentaci výsledku učitel napíše slovní hodnocení jejich výkonu (srov. Gudjons 2001, s. 107). Nakonec, jak se domnívá Frey (1982), záleží na každém učiteli zvláště, aby zvážil, zda je konkrétní způsob hodnocení (zkouška či známkování) v konkrétním případě, u konkrétního projektu vhodný a smysluplný (srov. Frey 1982, s. 249). V každém případě je důležité žáky

hodnocením současně i motivovat a v této situaci může hrát velkou roli například i slovní pochvala učitele vyslovená před plénem nebo žákovi jen soukromě.

- *nedostatečná integrace projektového vyučování do celkového vyučování*

V rámci projektové výuky jsou znalosti zprostředkovány nesystematicky podle vzájemných souvislostí. Ukazuje se, že je naprosto nezbytné, aby takto nabyté vědění bylo posléze zpracováno a systematizováno v tradičním vyučování. „Meine praktische Erfahrung mit Projekten in mehrjährigen Kooperation mit Lehrern und Lehrerinnen zeigt, dass sich immer wieder die Vertiefung eines Projektthemas durch Elemente des systematisch aufgebauten Lehrgangs als Notwendigkeit ergibt.“ (Gudjons 2001, s. 93) Navíc velmi často dochází k tomu, že jsou projekty realizovány v posledních týdnech před prázdninami, nebo když si učitelé myslí, že žáci mohou po skončení projektu konečně začít řádně pracovat, protože jsou odpočatí. „Derartige Einstellungen sind eine eindeutige Verschleuderung der Chancen und Anknüpfungspunkte, die sich aus dem Projektunterricht ergeben. Vielmehr wäre eine gegenseitige befruchtende Ergänzung von Projekt- und Normalunterricht wünschenswert.“ (Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 22).

- *organizační zajištění projektové výuky*

Problematickým se může taky stát časové a prostorové zajištění průběhu projektu – koordinace místností, časů, podobně jako dozory při práci jednotlivých skupin, které pracují podle svého rytmu, podle své potřeby (srov. Krammerstetter 1994, s. 96) a i například mimo objekt své školy (tato problematika je například ošetřena v dokumentu rakouského ministerstva pro vzdělání vědu a kulturu (srov. Grundsatzterlass zum Projektunterricht 1992, s. 13).

ad 2) Aspekty související se samotnou povahou projektové výuky

- *velká náročnost na přípravu projektu*

Učitel potřebuje čas na vlastní přípravu projektu - přibližné rozvržení vlastního průběhu (viz kap. 1. 5. 3), zajištění materiálů, pomůcek, médií, příprava/návrh kontaktů (institucí, konkrétních osob, které mohou být v rámci projektu žáky eventuálně osloveny) (srov. Krammerstetter 1994, s. 92). Problematickým se také

může stát materiální a finanční zabezpečení, což se projeví nejpozději při fázi vlastního provedení projektu (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 21).

- *struktura předmětu a projektová výuka*

Je otázkou, do jaké míry je projektová výuka pro ten který předmět vzhledem k jeho struktuře a stavbě vhodná a efektivní (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 24). „Zudem ist die Frage, ob alle Lehrinhalte (die nun einmal in der Schule von heute unabdingbar sind) über Projektlernen vermittelbar sind, ob z. B. Fremdsprachen oder Mathematik nicht ihrem eigenen, sachlogischen Aufbau folgen müssen und überdies nur bedingt per ‚Erfahrung‘ lehrbar sind.“ (Gudjons 2001, s. 93) Důležitým aspektem je též otázka, co je cílem výuky vybraného předmětu. Pokud je například potřeba připravit žáky vyšších ročníků gymnázia na maturitní zkoušku, která má svou pevnou strukturu a věcný obsah, není možné k tomuto cíli využít projektovou metodu, která není tak silně orientovaná na kognitivní cíle (viz též kap. 2.).

- *výkony, znalosti a dovednosti získané během práce na projektu nejsou bezprostředně měřitelné*

Jejich vlastní měření je problematické provést vzhledem k širokému záběru tématu, k souvislostem a také vzhledem k velmi individuálnímu přístupu toho kterého žáka. Každý považuje za nově získanou znalost, zkušenost či dovednost něco jiného. Navíc sami žáci, jak dokazují empirické výzkumy (viz výsledky výzkumu na integrovaných školách a gymnáziích v Hessensku v letech 1983 – 1985 Frey 1982, s. 265), nemají pocit, že by se něco významného a nového naučili. „Vielleicht drückte hier das mitgebrachte Stereotyp durch: ‚Was geführt und anstrengend ist, hat größeren Wert, als Selbstgewähltes, nicht so Stressiges‘.“ (Frey 1982, s. 265)

ad 3) Aspekty související s jednáním lidí, kterých se projektová výuka týká

- *potřeba dalšího vzdělávání učitelů a příprava žáků na projektovou metodu*

Ze strany učitelů existuje potřeba školení v duchu projektové metody, snahy o získání různých tipů a námětů pro projekty. Také u žáků je třeba kontinuální přípravy (srov. Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 21). Zvláště se ukazuje, že žáci postrádají znalost některých elementárních technik, které během práce na projektech

potřebují. Jedná se například o dovednost vést projektovou dokumentaci, pracovat ve skupině, v párech, ale i samostatně, dokázat ve skupině prodiskutovat problém, dohodnout se na společném řešení (sociální kompetence) apod., které je možné si postupně osvojit i během tradičního vyučování. Mnohdy se dokonce učitelé mohou cítit přetížení, zejména pokud musí řešit sociální problémy mezi žáky a vzniká riziko, že vlastní téma práce bude příliš zatlačeno do pozadí (srov. Krammerstetter 1994, s. 93 – 94).

▪ *nezájem žáků o projekt a jejich nedostatečné zapojení do práce*

Výše uvedené faktory mohou být způsobeny primárním nezájmem žáků o projektovou formou práce, například z její neznalosti (zvyklí na tradiční průběh vyučování) a z toho vyplývající nejistoty, nebo z nezájmu o zvolené téma (podřízení se rozhodnutí většiny). Jsou flegmatictí, vystupují pouze v rolích diváků a mnohdy může jejich chování působit jako demotivující faktor pro ostatní, ne příliš zapálené žáky. Jiným důvodem může být jejich nedůvěra v samu sebe, tito žáci pak mají tendence se ukrýt za šikovnější a průbojnější spolužáky. Jak zdůrazňuje Frey (1982), toto riziko vzniká především v případě, pokud je projekt výrazně orientován na produkt a pokud dojde k podcenění úvodních fází, při kterých se krystalizují témata a tematické skupiny. Do popředí se zpravidla dostávají žáci zručnější, s větší výdrží a trpělivostí a většinou z vyšších sociálních vrstev (srov. Frey 1982, s. 271 – 273).

▪ *nedostatečná kooperace kolegů*

V případě zapojení více kolegů může vzniknout riziko ne příliš produktivní spolupráce. Mnohdy je třeba s nimi déle jednat, diskutovat a přesvědčovat je, což bývá mnohdy časově náročné. Často oni sami nemají chuť se do projektu zapojit, například z obav před přílišnou komplexností řešeného rámcového tématu, a raději zůstávají „chráněni“ v mezích svých aprobačních předmětů.

▪ *neznalost formy projektů ze strany žáků*

Mnohdy sami žáci nejsou zvyklí na získanou relativní svobodu během projektové práce a neumí s ní smysluplně zacházet. Tradiční vyučovací formy je naučily se konkrétní vyučovací látku naučit a při zkoušení a testování ji jednoduše

reprodukovat. Nepřemýšlet přitom v souvislostech, neodpovídat si na individuální otázky, které mohou přitom vyvstat. Pohodlnější je nemuset přemýšlet (srov. Krammerstetter 1994, s. 93).

- *postoj ředitele školy k projektové výuce*

V případě jeho negativního postoje cítí nejistotu sám učitel. Nemá podporu před rodiči, a navíc i hodnocení a celý průběh projektu může být zpochybňován. V této souvislosti hraje velkou roli také klima školy, které je ředitelem ovlivněné. Oswald (1989) zjišťuje, že „das Schulklima umso positiver wird, je mehr es dem Direktor gelingt, sich zurückzukehren. ... Es ist daher insbesondere beim Projektunterricht ausreichend, wenn er Einfühlungsvermögen und Toleranz aufweist.“ (Oswald 1989 cit. podle Krammerstetter 1994, s. 93)

- *postoj rodičů k projektové výuce*

Pokud nejsou rodiče přesněji informováni o cílech a smyslech projektů, mohou vzniknout konflikty způsobené jejich nevědomostí. Často mohou tvrdit, že tyto metody nejsou efektivní, nepřinášejí výsledky, které oni sami očekávají (srov. Krammerstetter 1994, s. 94). Jiným negativním aspektem může být také přílišná zaměstnanost rodičů.

Pro vyvážený pohled na projektovou výuku je třeba uvést také **pozitivní aspekty**, které tato metoda v sobě skrývá a které mají v sobě potenciál kompenzovat některé deficity tradiční výuky. Právě ty jsou v případě diskusí k projektové metodě nejčastěji zmiňovány jejími zastánci jako je Frey, Gudjons, Petri aj..

Následující pozitiva vycházejí ve velké míře z kladných stránek znaků projektového vyučování (viz kap. 1. 5. 3):

- *samostatné myšlení a jednání žáků*

Systém projektové výuky dává žákům prostor pracovat samostatně, tzn. svou práci samostatně organizovat, zodpovědně přijímat přidělené úkoly, rozpoznat problémy a jejich souvislosti, pozadí a možné cesty jejich řešení. Pracovat s problémem

jako celkem, aktivně a být prakticky činným v konkrétních reálných situacích s využitím všech smyslů (zrak, čich, chuť, sluch, hmat) (srov. BMUK 1992).

- *mezipředmětovost a propojené myšlení*

Toto je možné především díky tomu, že v centru pozornosti se ocitá jedno rámcové téma (problém), na něž se pohlíží v různých souvislostech a z různých úhlů pohledu. Tím způsobem mají žáci možnost lépe rozpoznat strukturu tohoto problému a propojenost s okolním světem (srov. BMUK 1992, s. 66). Jedná se tedy o osvojení si tzv. obsahové kompetence (inhaltliche Kompetenz), což znamená pochopení na jedné straně faktů, na druhé souvislostí (Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 18).

- *projekty zpracovávají témata z reálného života*

„Gelernt und entdeckt wird in der gesellschaftlichen Wirklichkeit: Die Schule ist somit ein Teil des Lebens.“ (Krammerstetter 1994, s. 84) Díky své opravdovosti zvyšují motivaci a angažovanost žáků, k čemuž přispívá také skutečnost, že se žáci sami podílejí na výběru tématu, které pak učitel respektuje. Vhodné je, pokud žáci vybírají z rámcových témat navržených učitelem. Studenti pak již sami zformulují konkrétní aspekt, který je v této souvislosti zajímavý. Důležitá přitom není jen kognitivní stránka problému, ale také žákova emocionální vazba k němu.

- *sociální učení*

Dochází k němu v podstatě přirozeně, pokud práce na projektech probíhá po delší čas v různých sociálních formách. Nejčastěji se tak děje ve formě skupinové práce. Žáci se během ní učí řešit konflikty, navzájem si naslouchat, zpracovat zklamání, neúspěch, frustrace, akceptovat jiný názor nebo diskutovat o problému. „Das heute gerne in den Mund genommene Schlagwort ‚soziales Lernen‘ bleibt im Projektunterricht kein Lippenbekenntnis, auch wenn ein Projekt aus irgendwelchen Gründen abgebrochen werden muß und Enttäuschungen gezielt aufgearbeitet werden.“ (Fridrich In: Anzengruber 1994, s. 27)

- *osvojení si pracovních a mediálních technik*

Žáci se během práce na projektu naučí ovládat techniky interview či zásad práce ve skupině, zpracovávat získané informace, materiály, psát projektovou zprávu,

prezentovat, komentovat, obhájit a vysvětlovat výsledky své práce před plénem, osvojí si práci s různými technickými zařízeními, jako je např. videokamera, kopírovací stroj, magnetofon, diktafon, diapojektor apod..

- *trvalejší osvojení kognitivních informací z projektu (viz kap. 1. 5. 2.)*

- *konkrétní práce a konkrétní výsledek*

Pro žáka (zvláště u mladších dětí) je takový výsledek jasnější a srozumitelnější než mnohdy teoretické abstraktní postupy a cíle běžnější v tradičním vyučování (viz kap. 1. 5. 4.) Důležitým aspektem je zároveň skutečnost, že pracovní proces, zkušenosti v něm získané a jeho výsledek mají ve svém konečném efektu vzájemně stejnou váhu (srov. Krammerstetter 1994, s. 84).

- *nová role učitele ve srovnání s tradiční výukou*

Učitel se při projektové výuce stává organizátorem, poradcem, komunikačním partnerem a pomocníkem, což mu mimo jiné umožňuje přistupovat k žákům individuálně. Zmíněný přístup dává tím pádem prostor pro vznik nového vztahu mezi učitelem a žáky, který je postaven na vzájemné důvěře, respektu (srov. Krammerstetter 1994, s. 83) a při kterém je žák považován za rovnocenného partnera.

- *zlepšení školního klimatu*

Následkem je, že žáci pracují beze strachu a bez obav z postihů. Jsou naprosto přirození a postupně v důsledku této příznivé atmosféry, objevují svoje silné a slabé stránky, kterých si jsou vědomi pouze oni sami. Dochází tak k nenásilnému a přirozenému rozvoji jejich osobnosti (srov. Krammerstetter 1994, s. 84).

Projektová metoda jako každá vyučovací metoda není metodou univerzální. Skrývá v sobě jak stránky pozitivní, tak i úskalí a rizika. Vždy je ale důležité, aby si každý učitel byl obou těchto stránek vědom a aby jeho teoretická informovanost v tomto směru byla co největší. Pak už závisí na jeho pedagogickém citu a šikovnosti, kdy projektovou metodu ve své výuce využije. Důležité přitom je

mít vždy na paměti vyučovací látku, která je obsahem výuky, a zároveň cíl, jehož dosažení je u žáků žádoucí. Projektová metoda nemusí být z těchto pohledů tou jedinou, nejvhodnější vyučovací metodou, ale vzhledem k výše uvedeným kladům je velice vhodným doplňkem vyučování..

2 Projektová metoda a předmětové vyučování

Projektová metoda, resp. projektově orientované vyučování, a jednotlivé vyučovací předměty představují téměř dva protichůdné pojmy, jejichž zdánlivá neslučitelnost vychází z rozdílných výchozích a cílových podmínek.

Obsahy jednotlivých předmětů jsou založeny na odpovídajících vědeckých disciplínách. Jsou systematicky organizovány, podobným způsobem také většinou zpracovány v učebnicích a následně s nimi, na základě výše uvedeného, oborová didaktiková a učitelé v hodinách zpravidla pracují. Na straně druhé stojí projekty založené na bezprostředním vztahu k realitě, která nás obklopuje, a na řešení určitého problému se všemi jeho souvislostmi. Z tohoto důvodu bývají projekty zpravidla z větší části mezipředmětově orientovány. Mimo jiné i k vzhledem k výše zmíněné neslučitelnosti bývala v minulosti projektová metoda zřídka využita při výuce konkrétního předmětu (více srov. Heursen In: Bastian/Gudjons, 1997, s. 200 – 201).

V současnosti se například ve Spolkové republice Německo postoj k této problematice postupně mění. Vývoj společnosti a změny, které s sebou přináší, implikují nové situace a výzvy, které učitele nutí k tomu, aby se začali myšlenkou projektové výuky v rámci odborných předmětů více zabývat (Lutz 1994 – chemie³⁴, Klemm 1994 – fyzika³⁵, Leupold 1992 – cizí jazyky³⁶). Velká část učitelů na gymnáziích není spokojena s angažovaností, pozorností a kázní mladých lidí. Setkává se u studentů se zřejmým nezájmem o předmět, s orientací na konzum a někdy až agresivitou během výuky. Většina odborníků vidí řešení této situace mimo jiné v nových metodických přístupech ve vyučování - činnostně pojatá výuka, orientace na žáka, problémová orientace na okolní reálný svět apod.. „Und da der Projektunterricht derartiges immer schon geboten hat, ist er wieder beteiligt. Er könnte so die Hoffnung, eine adäquate Antwort auf den ‚veränderten Schülertyp und die Herausforderung der 90er Jahre für den (Fremdsprachen)-Unterricht‘ sein.“ (Bliessener cit. podle Heursen In: ibid., s. 202)

³⁴ Lutz, B./Pfeifer, P./Schmidkunz, H.: Gedanken zu einem zeitgemäßen und zukunftsweisenden Chemieunterricht. In: Naturwissenschaft im Unterricht Chemie 5/1994, s. 162 nn.

³⁵ Klemm, P.: „Physik ist doof“. In: Praxis der Naturwissenschaften - Physik 4/1994, s. 2 nn.

³⁶ Leupold, E.: Zur pädagogischen Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/1992, s. 341 nn.

▪ Pro konkrétní řešení situace z hlediska vědecké orientace předmětu jsou navrženy reformní kroky, které vycházejí ze dvou stanovisek:

- 1) organizace vyučování zůstane do budoucna dále dělena na jednotlivé předměty,
- 2) každý předmět si má sám vyvodit ze současné situace individuální důsledky a snažit se o spojení s reálným světem po svém způsobu, vzhledem ke svým možnostem (viz blíže výzkum Petri 1991, s. 120 – 150).

V každém případě se jako výhodné nabízejí reformní koncepce typu činnostně orientované výuky, otevřeného vyučování, projektového vyučování apod. (srov. *ibid.*, s. 204).

▪ Výuka má za úkol při zprostředkovávání faktů, informací a odborně metodických znalostí zdůraznit také propojenost jejich významu s osobním významem pro žáka. Ten je má v ideálním případě přijmout za vlastní, být osobně angažován, zainteresován a být připraven převzít za vybrané téma zodpovědnost (srov. *ibid.*, s. 205 – 206).

▪ Osobní zapojení do odborného předmětu je vždy vícedimenzionální – na jedné straně jsou to čistě kognitivní aspekty, na straně druhé emocionální, estetické, sociální, etické a pragmaticky činnostně orientované aspekty. Vlastní činnost a vícedimenzionálnost odborné výuky se mohou v projektové výuce uskutečnit prostřednictvím integrovaných projektových fází. Jakým způsobem konkrétně vlastní aktivity činnostního pojetí do odborné výuky zahrnout musí být vyřešeno vzhledem k specifickému obsahu a struktuře předmětu samotného. „Bei den Versuchen wird aber deutlich, daß jedes Fach für sich klären muß, wie die Prinzipien der Eigentätigkeit und Handlungsorientierung angesichts der fachspezifischen Inhalte im Unterricht umgestezt werden können.“ (*ibid.*, s. 207)

▪ S orientací na problém je jednak spojena již výše zmíněná osobní angažovanost žáka, která ale vzhledem k tématu projektu nemůže být vždy zaručena, a jednak by měly mít zvolené situace vážně míněný charakter a nebo být alespoň dobře simulovány. Vzhledem k současnému institucionálnímu stavu školství to znamená, že problémy se zpravidla vyvinou v rámci jednotlivých předmětů. Důležité přitom je, že oborově didaktická koncepce vyžaduje na jednu stranu spolupůsobení v dimenzích jednotlivých vyučovacích předmětů, na straně druhé ale také zabývání se problémem ve všech jeho mezipředmětových vztazích.

Před oborovými didaktikami tedy stojí nové následující úkoly:

Pro vývoj problémových oblastí vhodných k jednooborovému projektovému zpracování je důležité, aby tyto oblasti splňovaly požadavky jako je např. podpora samostatnosti žáků, snaha o zhotovení smyslově vnímatelných produktů, reprezentace současného stavu vědy apod. (ibid., s. 208 – 209).

Na druhé straně je potřeba změn také v pohledu na charakteristiku projektu jako takového:

- 1) Pojetí projektové výuky podle katalogu znaků (viz kap.1. 5. 1 a 1. 5. 3) musí být pozměněno. Ne všechny znaky se u jednooborových projektů projeví – největší pravděpodobnost odchylek je u interdisciplinarity a společenského významu projektu.
- 2) Jednooborové projekty bývají realizovány většinou paralelně s tradičním vyučováním, zpravidla v průběhu celého roku, pouze jinými formami, jako jsou např. projektové hodiny, projektové dny, projektové týdny nebo celoroční projekty (je důležité je přitom neshledovat s celoškolně organizovanými projekty) (srov. ibid., s. 208 – 209).

Z výše uvedeného vyplývá, že vztah mezi vyučovacími předměty a projektovou metodou v obecném slova smyslu je do jisté míry plný napětí a rozporů a bude jistě potřeba dalších diskusí, formulování tezí (specifických pro konkrétní předmět), které se pak ověří v praxi a zpětně doplní o takto získané zkušenosti.

2.1 Projektová výuka a cizojazyčné vyučování

2.1.1 Vybrané historické mezníky

Menší či větší vlivy příbuzných modifikací projektové metody na výuku cizích jazyků je možné sledovat např. u německých pedagogů přibližně od 20. let 20. století, zejména pak v koncepcích tzv. pracovní školy (Arbeitsschule) **Otty Schreibnera** (1877 – 1961). Jeho myšlenky ovlivnily cizojazyčné vyučování (CJV) před 2. svět. válkou natolik, že bývá dokonce označováno za tzv. druhou reformu doby Výmarské republiky (srov. Apelt 5/1993, s. 255). „Unter Arbeitsunterricht in den neueren Fremdsprachen ist jegliche Methode zu verstehen, die danach strebt, den ganzen Geist und Sinn des jungen Menschen zu erfassen, zu belegen und zu entwickeln, den jeglichen Strebungen nach Selbständigkeit und vielseitiger Betätigung möglichst zu entsprechen, das ihm zugeführte Wissen überall in geistige Kraft umzusetzen und so das beglückende Gefühl wirklichen eigenen Könnens in ihm wachzurufen.“ (Krüper 1926, cit. podle Apelt 5/1993, s. 254)

Významnou osobnost evropského formátu, která přes 50 let zasahovala do koncepce projektové výuky, představuje francouzský pedagog **Célestin Freinet** (1896 – 1966). Hnutí, které bylo po něm pojmenované a které do centra pozornosti stavělo žáka, nemělo zpočátku 20. let 20. století vliv jen na CJV. Teprve od 60. let 20. století začali někteří francouzští učitelé na základních školách a gymnáziích používat ve výuce angličtiny a španělštiny jako cizího jazyka jeho techniky projektů. Ty byly zpravidla zpracovány formou popisů, vytištěných (většinou na vlastních tiskárnách) a zveřejněných nebo zaslaných partnerské třídě, později byly postupně doplněny samostatnou prací žáků v knihovnách a mediotékách, zhotovením textů, plakátů, zvukových nahrávek a divadelních představení. Rozšíření myšlenek Freinetovy metody není v současnosti příliš velké, dokonce i přes samozřejmé technické vybavení francouzských škol obsáhlými školními knihovnami a místnostmi s počítači pro samostudium je možné najít Freinetovu metodu v praxi častěji na školách v Německu než ve Francii (srov. Schiffler 1998, s. 23 – 24).

Rozhodujícím momentem, který po teoreticko-lingvistické stránce více legitimoval zařazení projektové metody do CJV, byla formulace nové koncepce tzv. komunikativně orientovaného vyučování cizích jazyků. Jejím teoretickým základem se stala tzv. pragmadidaktická teorie založená mimo jiné na Habermasově diskurzním modelu.

Hans Eberhard Piepho (1929 – 2004) ve svém díle³⁷ na základě výše uvedeného a současně vzhledem ke kritickým společenským teoriím a pedagogice počátkem 70. let 20. století (srov. Legutke 1989, s. 81) vyjádřil nový, vyšší cíl komunikativně orientované výuky, a tím je dosažení tzv. komunikativní kompetence.

Komunikativní kompetence (kommunikative Kompetenz) představuje podle Piepha širokou schopnost mluvčího jednat komunikativně a vyjadřovat se v tzv. diskurzu, tzn. zachytit význam záměru a porozumět mu ve výpovědi nebo za výpovědí mluvčího, popř. v textu, a efektivně vyjádřit vlastní záměr. „...die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d. h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. in einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise auszudrücken.“ (Apelt 5/1993, s. 255)

Komunikativní jednání (kommunikatives Handeln) znamená schopnost cíleně použít tradiční jazykové prostředky za určitými účely společenského uspořádání. „...die Fähigkeit die konventionellen Sprachmittel gezielt zu bestimmten Zwecken der gesellschaftlichen Regelung einzusetzen.“ (ibid.)

Piepho si je vědom vysokého nároku zformulovaného cíle, a proto je potřeba nasadit takové prostředky, které k jejich dosažení povedou. Především zaměřit výuku cizích jazyků (CJ) činnostním směrem, formulacemi komunikativních úkolů, používáním výpovědí, majících konkrétní reálnou hodnotu (tzv. mitteilungsbezogene Äußerungen), simulačních a plánovacích her, tedy směrem, který je společný i projektové výuce.

Podle **Legutkeho** (1989) se **nová orientace CJV** vyznačuje především:

- 1) pojetím jazyka jako komunikačního prostředku,
- 2) orientací na funkčně-pojmové kategorie (versus rigidní gramatická orientace),
- 3) vytvořením vhodných komunikačních podmínek (versus systematické procvičování),
- 4) autenticitou textů, cílů a cest,
- 5) orientací na aktivního kreativního žáka,
- 6) komunikačními cvičeními s integrovaným nácvikem dovedností (vers. izolovaná cvičení),
- 7) celostní výukou – srdce, hlava a ruka (versus behavioristický výukový koncept),

³⁷ Piepho, H. E. : Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg, 1974.

- 8) vyučovacím procesem se spoluzodpovědností žáka (učitel jako zúčastněný vedoucí – „teilnehmender Leiter“),
- 9) stanovením učebních cílů společně s žáky.
- (srov. Apelt, 5/1993, s. 256)

2.1.2 Aspekty projektově orientované cizojazyčné výuky

Jednotlivé stránky projektově orientované výuky, jak uvádí W. Apelt (srov. Apelt 7/1993, s. 381 – 385), lze shrnout do oblastí, které ji zároveň charakterizují.

- **Orientací na činnost** (Handlungsorientierung) je myšlená především jazyková činnostní kompetence (sprachliche Handlungskompetenz), kterou Bach, Timm (Bach/Timm 1989 cit. podle Schifflera 1998, s. 10) definovali jako „die Fähigkeit, mit anderen Menschen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt inhaltlich engagiert und partnerorientiert sprachlich zu interagieren, um eine bestimmte Absicht zu verfolgen.“ Aspekt aktivity v duchu jazykového jednání má základní význam pro cizojazyčné vyučování. Z něj se také odvíjí požadavek na aktivní, všetranné a integrativní rozvíjení všech základních jazykových prostředků a řečových dovedností, které tvoří jeho základ.
- Dalším pilířem projektově orientované výuky (POV) je **orientace na žáka** (Lernerorientiertheit). Výuka má brát zřetel na žákovy zájmy, talent, schopnosti a dovednosti, jeho dosavadní zkušenosti a jeho vlastní vnitřní svět. Tedy má mít tendenci jej oslovovat nejen kognitivně (problémy nebo oblasti, které ho zajímají), ale také afektivně (má k nim na základně dosavadního způsobu života jistý osobní vztah). To je důležitý výchozí bod, od kterého se následně odvíjí další žákova činnost. Díky ní si snáze a přirozeněji rozšiřuje horizont vědění a poznání, a to na základě známých Komenského principů postupu od bližšího ke vzdálenějšímu, od známého k neznámému. Žák je díky tomu silněji motivován.
- S předchozím aspektem souvisí také **aspekt zapojení žáka do rozhodovacího procesu** (Mitbestimmungsorientierung) ohledně cílů a průběhu výuky, zvláště pokud je k tomu z kurikulárního hlediska dán jistý prostor. Tato stránka POV v sobě skrývá kromě

práva volby také zavázání se k jeho plnění a spoluzodpovědnosti za něj. Učí a rozvíjí tak demokratický přístup k řešení problémů, který pak dojde k uplatnění v praktickém životě.

- Není možné, aby rozvoj osobnosti probíhal v obecném smyslu slova izolovaně, naopak jejím předpokladem je, že žák je součástí sítě sociálních vazeb, které on sám ovlivňuje a kterými je zpětně ovlivňován a formován. **Sociální orientace** (Sozialorientierung) je v rámci projektově orientované výuky uskutečňována díky střídání sociálních forem, přejímáním různých rolí, získáváním dovedností pro komunikaci s ostatními apod. „Somit ist soziales Lernen im weiten Sinne Grundzug jeder humanistisch gerichteten Pädagogik und Didaktik, nicht nur im Fremdsprachenunterricht.“ (Apelt 7/1993, s. 382)
- Pragmaticky chápaná **orientace na praktické problémy ze života a snaha o úspěšnost při jejich řešení** (lebenspraktische und erfolgverpflichtende Orientierung) není v případě cizojazyčného vyučování zaměřena na vědomosti a poznání, ale „Können steht vor Wissen.“ (Apelt 7/1993, s. 382) V první řadě jde o zvládnutí životních, zde jazykově komunikativních situací, tvořících podstatnou část vývojového procesu osobnosti, a jedná se víc o žákovo sebepotvrzení než o interpretaci světa (i když i ta se u jazykově vyspělých studentů nevyklučuje). Důležitý požadavek ale představuje autentičnost jazykových materiálů a didaktických pomůcek, které zaručují reálný kontakt s cizojazyčným prostředím.
- **Orientace na problém** (Problemorientierung) je i přes afektivní přístup k tématu projektu zřetelně rozpoznatelná. Obsahuje kognitivní elementy, jejichž pochopení vyžaduje žákovo aktivní myšlení, nasazení jeho intelektuálních schopností, vloh a dosud získaných zkušeností. Pro projektově orientovanou výuku je typický tzv. exemplární aspekt, tj. zpracovat problém na konkrétním, názorném a zapamatovatelném příkladu, který je pojat celostně, ne v izolovaných fragmentech. Tímto induktivním přístupem je zřetelně demonstrován základní zůsob práce při projektové metodě.

Mnohé z uvedených stránek POV se přirozeně shodují se znaky, které doprovázejí jednotlivé kroky Gudjonsova obecného modelu projektové výuky (viz. kap. 1. 5. 3).

Nevyčerpávají však veškeré z nich, což vyplývá především z omezenosti předmětu, proto jsou již specifické pro výuku cizích jazyků.

2.1.3 Vybrané didaktické modely v cizojazyčném vyučování

2.1.3.1 Didaktický model projektu podle Legutkeho

Do dnešní doby aktuální je návrh didaktického modelu cizojazyčného projektu Michaela Legutkeho (Legutke 1988, s. 214 – 216), který celý projektový proces vymezuje prostřednictvím pěti kategorií (viz Tab 1.).

Tab. 1: Schéma didaktického modelu projektu podle Legutkeho

Projektový nápad				
A. Vlastní fáze (Prozessphasen)	B. Vstupy učitele/žáka (Inputs: Lehrer/Schüler)	C. Impulsy k zamyšlení (Denkanstöße)	D. Aktivity žáků (Aktivitäten)	E. Žákovské texty – příklady (Lernertexte- Beispiele)
.....

Vlastní fáze procesu (A) představují následující kroky:

- 1) *Opening the field of awareness* – senzibilizace na téma, aktivizace předchozích znalostí, probuzení zvědavosti, výměna dosavadních zkušeností.
- 2) *Orientation* – uvědomění si výzkumného okruhu, formulování hypotéz na základě zkušeností, vnímání možných těžkostí.
- 3) *Focussing/preparing research* – konkretizace tématu, vyjádření zájmů, definování jednotlivých projektových úkolů, úvahy nad časovým rámcem, stanovení možných nedostatků v dovednostech a kompetencích.
- 4) *Research* – realizace vytčených dílčích úkolů.
- 5) *Preparing presentation* – výběr výsledných zjištění, rozhodnutí o formě prezentace, nácvik prezentace, stanovení zodpovědnosti, zhotovení prezentačních textů.
- 6) *Presenation sharing* – vlastní prezentace projektu, v jehož rámci vystupuje žák jako „vedoucí účastník“ (leitender Teilnehmer).

- 7) *Evaluation* – zhodnocení procesu a produktu, rozšíření okruhu poznání, zvýšená kognitivní senzibilita, zhodnocení materiálů pro impulsy, zhodnocení rolí expertů, zhodnocení skupinově-dynamických procesů atd..
- 8) *Follow-up* – zpracování jazykových a obsahových nedostatků, stanovení následných projektů, tematické výstupy pro možnosti nových projektových nápadů.

Vstupy učitele a žáka (B) v rámci jednotlivých fází procesu (1-8) jsou myšleny formou různorodých materiálů (obrázky, slova, věty, nadpisy), krátké texty, slogany aj. (v 1. fázi), nebo informačními materiály, přednáškami učitele, jazykovými podněty (ve 3. fázi), či např. procesními materiály (ve 4. a 5. fázi) jako jsou zásady pro interview, zásady při práci ve skupinách apod..

Příklady **impulsů k zamyšlení (C)** jsou autorem zpravidla uváděny formou konkrétních otázek. Tak např. ve 3. fázi jsou to: Na jakém tématu/úkolu chci pracovat? S kým mohu spolupracovat? Kolik času potřebuji ke zpracování tématu? Má skupina dostatek znalostí na vypořádání se s tématem? Jak je možné získat více informací k tématu?

Aktivity žáků (D) představují jejich konkrétní činnost v té které fázi. Např. ve 3. fázi jsou to komunikativní úkoly, v jejichž rámci přicházejí ke slovu mezilidské vztahy a vzájemná interakce, význam uvědomování si činností, postupů a dílčích výsledků, dále např. jazyková cvičení, trénink dovedností apod.. Konkrétní aktivity bývají mnohdy určovány také skupinou samotnou, např. v 5. a 6. fázi.

Žákovské texty (E) v sobě zahrnují veškerou psanou dokumentaci vyhotovenou žáky v průběhu práce na projektech. Jejich cílem je podporovat žákovu právě probíhající činnost. V každé fázi se jedná o jiné druhy textů, např. v 1. fázi jsou to koláže, postery, asociogramy, slogany apod. za účelem aktivizace dosavadních znalostí, senzibilizace na téma, probuzení zvědavosti u žáků, vzájemné výměny zkušeností, ve 3. fázi se jedná např. o seznam témat, plán projektu (pro přehlednost práce) nebo žákovské pracovní smlouvy (závazek prezentovat v určitém časovém horizontu výsledky své práce).

Celý proces se podle Legutkeho dá charakterizovat jako soubor miniprojektů, které jsou řízeny úkoly a tréninkovými fázemi, jež vytvářejí věcné, konceptuální, jazykové

a instrumentální předpoklady pro dosažení projektového cíle. Je potřeba ale zdůraznit, že jednotlivé jeho fáze jsou bez ohledu na svou časovou náročnost nebo menší či větší podíl žákova nebo učitelova řízení stejně významné jako dosažení vytčeného cíle.

Projektový proces (viz jeho jednotlivé fáze) je z hlediska sociálního procesu procesem pohybujícím se mezi učitelovými a žakovskými iniciativami, „wie ein mäandrierender Fluß bewegt sich der Prozeß dabei zwischen Lehrer-und Lernerinitiative hin und her.“ (Legutke 1988, s. 214) Navíc má cyklický charakter, což znamená, že při projektové práci zůstane nezbytná potřeba zásahu učitele například ve formě komunikačních úkolů, návrhů na jazykový trénink nebo opatření pro eliminaci rušivých vlivů, přestože žáci získají postupně větší a větší zkušenosti, a tím pádem i větší samostatnost (srov. ibid., s. 214 – 216).

Ve srovnání s obecným Gudjonsovým modelem (viz kap. 1. 5. 3) neuvažuje se v Legutkeho pojetí o skutečnosti, že žáci tuto vyučovací formu neznají a setkávají se s ní poprvé. Také v otázkách evaluace a hodnocení projektů zůstává Legutke zdrženlivý. Uvědomuje si obtížnost této skutečnosti a přenechává její řešení na vědcích, didaktických odbornících. Na straně druhé ale nově formuluje pro oba účastníky projektu – učitele a žáka – novou dovednost, kterou nazývá projektovou kompetencí (blíže k ní viz kap. 2. 1. 4). V rámci projektové kompetence cizojazyčného učitele je navíc zmíněna i role učitele jako kompetentního mluvčího cílového jazyka, která v necizojazyčných projektech potřeba není. Zde se nově objevuje a vyplývá z ní kromě jiného i silnější provázanost učitele s prací žáků, a to ve všech fázích projektu.

2.1.3.2 Návrh modelu cizojazyčného projektu v podmínkách české školy

V následně navrženém modelu cizojazyčného projektu v podmínkách českého školství není podobně jako u Legutkeho (viz předcházející kapitola) zahrnuta situace, kdy je projektová výuka pro žáky úplně nová. Tento model počítá s tím, že žáci už předtím absolvovali výuku s projektově orientovanými aktivitami, a mohou se tak během projektové práce více soustředit na zvolený problém/úkol než na překonávání zdánlivé svobody nebo zvykání si na autonomní způsob práce.

Stejně tak pro učitele by to neměla být první projektově zaměřená aktivita, kterou uskutečňuje. Je tedy důležité, aby si i on před větším projektem postupně zvykal

na svou novou roli v rámci cizojazyčné projektově orientované výuky.³⁸

S odkazem na Gudjonsův obecný model projektu, zmíněný v minulé kapitole, a vzhledem k cizojazyčnému aspektu modelu v českých podmínkách se jeví jako vhodné zmínit se i o jazyku (mateřském - MJ nebo cizím - CJ), navrženém pro jednotlivé fáze. Předkládaný model počítá s českým učitelem, který pracuje s jazykově homogenní skupinou hovořící mateřským, zpravidla českým jazykem, která ale zároveň zpracovává jisté cizojazyčné téma. Proto je u každé fáze uvedena i tzv. metakomunikace, myšlena je tím metainterakce (Metainteraktion-viz modely Frey a Gudjons kap.1. 5. 1 a kap.1. 5. 3), tedy vzájemná verbální a neverbální komunikace nad projektem. Pro její verbální formu se z logických důvodů i vzhledem k cíli fáze doporučuje jazyk mateřský. Jen při větší jazykové vyspělosti žáků je možné i pro tyto fáze projektu zvolit jazyk cizí, popřípadě jejich kombinaci. Ta je doporučována ve více fázích a záleží jen na pedagogické šikovnosti a empatii samotného učitele, který jazyk zvolí³⁹. Důležité přitom je, aby se cizí jazyk nestal překážkou ve vzájemné komunikaci a neohrozil tak samotný výstup z projektu.

V jednotlivě popsáných fázích je také zvlášť popsána role učitele z hlediska jeho didaktického působení, tedy i vzhledem k osvojování si cizího jazyka jako takového. Učitel do jednotlivých fází vstupuje s nabídkou podpůrných doplňkových materiálů, které mají za cíl postupně upevňovat nové jazykové prostředky (slovní zásoba, určité gramatické struktury, ustálené vazby aj.), podporovat nácvik řečových dovedností nebo doplnit zeměvědné informace k tématu projektu.

Navržený model počítá se 7 fázemi, přičemž každou charakterizuje cílem a rolí učitele v ní. Role žáků v něm nejsou přímo zmíněny, protože vyplývají nepřímo z cílů jednotlivých fází.

1. Fáze: Senzibilizace, motivace a vstup do tématu

Cíle:

- vstup do tématu (CJ, popř. MJ podle vhodnosti a jazykové vyspělosti žáků),
- upřesnění tématu projektu, užší vymezení tématu projektu a obecná formulace

³⁸ Může se tak dít postupným zařazováním projektově orientovaných aktivit do běžného vyučování. Konkrétně s může jednat například o střídání různých sociálních forem, o nácvik práce s cizojazyčným psaným či poslechovým textem, o nácvik práce s překladovým či výkladovým slovníkem, o osvojení si komunikačních technik jako je např. správné vedení interview, zásady diskuse, prezentace výsledků před plénem apod.

³⁹ více k této problematice článek JELÍNEK, S.: K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. Cizí jazyky 1/2000-2001, s. 3 – 5.

problému/úkolů/předmětu zjištění CJ, popř. MJ podle vhodnosti a jazykové vyspělosti žáků),

- aktivizace slovní zásoby a některých gramatických struktur vzhledem ke zvolené oblasti projektu, popřípadě podle potřeby jako takové.

(*Metakomunikace*: – aktivizace slovní zásoby a některých gramatických struktur /CJ/).

Role učitele:

- motivace žáků pro zvolené téma,
- aktivizace žáků a obsahová a jazyková podpora při formulaci konkrétního úkolu.

2. Fáze: Organizační domluva, nástin předběžného průběhu projektu (časové a obsahové kroky)

Cíle:

- společné zformulování konkrétních aktivit v rámci projektu,
- společné stanovení časového harmonogramu,
- ustálení pracovních skupin a formulace jejich konkrétního úkolu.

(*Metakomunikace*: – výše popsané cíle - MJ, popř. CJ podle vhodnosti a jazykové vyspělosti žáků,
– zhotovená projektová skica: CJ, popř. MJ podle vhodnosti a jazykové vyspělosti žáků.)

Role učitele:

- organizační podpora tvorby pracovních skupin,
- návrh předběžného časového rozvržení následných kroků projektu (podpora při tvorbě projektové skici pro vizualizaci časového harmonogramu).

3. Fáze: Vlastní práce jednotlivých projektových skupin na zvolených úkolech

Cíle:

- práce skupin na projektových úkolech – získání autentického materiálu /podle podmínek MJ, CJ/, práce s autentickým materiálem /CJ/.

(*Metakomunikace*: – mezi žáky v rámci projektových skupin /MJ/, popř. s učitelem /MJ, CJ/,
– práce s doplňkovými a podpůrnými materiály od učitele /CJ/).

Role učitele:

- podpora pracovních skupin radou, popř. konkrétními činy (technické zabezpečení, předběžný kontakt s vybranými institucemi apod.),
- podpora učitele jako jazykového experta,

- podpora a pomoc při řešení sociálních a interpersonálních konfliktů mezi žáky,
- příprava a nabídka doplňkových a podpůrných materiálů jak z hlediska obsahového, tak i jazykového (podle potřeby).

4. Fáze: Vyhodnocení získaného materiálu a poznatků a příprava prezentace projektových skupin

Cíle:

- třídění a vyhodnocení získaného materiálu, případně změna některých kroků, domluva nových (mezievaluace), příprava prezentace jak po obsahové, tak po formální stránce.

(Metakomunikace: – mezi žáky v rámci projektových skupin /MJ/, popř. s učitelem /MJ, CJ/,
– práce se získanými autentickými materiály /CJ/.

Role učitele:

- podpora pracovních skupin radou jak z hlediska obsahového, tak i jazykového (MJ CJ),
- případné zajištění dalších doplňkových materiálů, kontaktů s osobami, institucemi dle potřeby,
- materiální a technická podpora skupin.

5. Fáze: Prezentace výsledků projektových skupin

Cíle:

- představení výsledků práce jednotlivých skupin – vlastní prezentace – mluvené slovo /CJ, popř. MJ/ podle jazykové vyspělosti žáků,
- osvojení si forem vystoupení před publikem,
- zdokonalení své dosavadní jazykové (mateřský, cizí jazyk) úrovně přednesu – CJ, popř. MJ podle jazykové vyspělosti žáků.

(Metakomunikace: – vlastní prezentace – výsledný produkt /CJ, popř. i MJ/ podle jazykové vyspělosti žáků,
– mezi žáky v projektových skupinách /MJ/, popř. s učitelem /MJ, CJ/).

Role učitele:

- organizační zajištění prezentace,
- moderace prezentace výsledků projektových skupin,
- podpora jejich vystoupení materiálním a technickým zabezpečením/vybavením,
- podpora jejich vystoupení radou (obsahovou a jazykovou, týkající se obou jazyků).

6. Fáze: *Evaluace a autoevaluace (obsahová, jazyková) projektových skupin*

Cíle:

- sebereflexe jedince z hlediska obsahového/jazykového,
- upevnění vybrané slovní zásoby, gramatických struktur, vybraných slovních obrátů formou testu, kvízu, soutěže s následným vyhodnocením.

(*Metakomunikace:* – reflexe a sebereflexe žáků zúčastněných na projektu /MJ/,

- upevnění vybraných jazykových prostředků a řečových dovedností vzhledem ke zvolenému tématu projektu /CJ/).

Role učitele:

- příprava autoevaluačních a evaluačních nástrojů pro žáky-jednotlivce, popř. projektové skupiny (např. dotazník, zpětná vazba v různých formách),
- příprava materiálů pro upevnění vybrané slovní zásoby, gramatických struktur, popř. jiných jazykových prostředků a zeměvědných informací vzhledem ke zvolenému tématu projektu,
- příprava materiálů pro nácvik řečových dovedností vzhledem ke zvolenému tématu projektu,
- volba vhodné formy pro upevnění výše zmíněných dovedností a prostředků.

7. Fáze: *Výstup výsledků projektu do jiných předmětů, do mimoškolního prostředí*

Cíle:

- transformace/využití výsledků projektu v jiných vyučovacích předmětech,
- využití výstupů z projektu v mimoškolních aktivitách (podle povahy projektu).

(*Metakomunikace:* – využití výsledků projektu v mimoškolních aktivitách /MJ/,

- transformace výsledků projektu do jiných předmětů, ne cizích jazyků /MJ/,
- transformace výsledků projektu do jiného cizího jazyka /jiný CJ/,
- další zpracování výsledků projektu se zúčastněnými žáky /MJ, popř. CJ podle jazykové vspělosti žáků/).

Role učitele:

- udržet motivaci žáků - projekt neopouštět, dále jej zpracovat,
- pokusit se o reklamu, zviditelnění výsledku projektu před rodiči, městem, zřizovatelem, vedením školy, místním tiskem apod..

Výše zmíněný model se snaží na základě teoretických poznatků z oblasti činnostně pojaté výuky, na základě zformulovaných zahraničních modelů projektové výuky v obecné rovině (viz kap. 1. 5. 2 a 1. 5. 3) a na základě současného modelu cizojazyčného projektu M. Legutkeho (viz kap. 2. 1. 3) představit obdobný model v podmínkách české školy. K jeho zformulování přispěly také praktické zkušenosti s projekty ve vyšších ročnících gymnázia (viz kap. 3. 2 a 3. 3. 1).

Jeho specifikem je, že se v rámci jazykového tréninku snaží vzít v úvahu také podíl užití mateřského a cizího jazyka v jednotlivých fázích projektu, a to vzhledem k jednotlivým dílčím cílům. Role učitele a žáka během projektu precizně vymezil a blíže charakterizoval ve svém modelu M. Legutke (viz následující kapitola), proto jim zde není věnována větší pozornost.

2.1.4 Role učitele a žáka v cizojazyčném projektovém vyučování

Pro vymezení rolí učitele a žáka v projektovém, tedy otevřeném vyučování s výraznou autonomií žáka, je třeba nalézt jistou vyváženost mezi oběma činiteli vyučovacího procesu. Tedy ani učitel by neměl mít pocit, že na jeho vlastní zájmy a potřeby není brán zřetel.

Podle M. Legutkeho (srov. Legutke 1988, s. 218 – 219) **učitel** vystupuje v rámci výše zmíněného procesu jako:

- *pedagogicky a odborně profesionální koordinátor projektu* – tím přejímá zodpovědnost za celý proces a jeho hlavním úkolem je prostřednictvím vyhotovení pracovních plánů, vytčení cílů projektu, intervencemi např. v sociální oblasti vytvoření prostoru pro vlastní činnost žáků tzv. „learning space“. Dále pak jde především o zpřístupnění jazyka a kultury cílové země,
- *odborný expert přes realie země cílového jazyka* – je zdrojem kognitivních informací během celého procesu, připravuje materiály, s nimiž pak žáci pracují, předkládá projektové nápady a rámcové plány, které pak následně utvářejí pro žáky činnostní rámec,
- *kompetentní mluvčí cílového jazyka* – vystupuje v jakékoli fázi projektového procesu jako tzv. jazykový monitor, sloužící žákovi ke zpětné vazbě, či z diagnóz jazykových deficitů, navrhuje příslušné tréninkové fáze s adekvátními cvičeními pro potřeby jednotlivce nebo celé skupiny,

- *didaktický odborník* – v této roli se nejvíce projeví ve fázi příprav prezentace projektu a ve fázích evaluačních (podle mého názoru také v úvodní fázi společné diskuse nad možnými tématy projektu). Dále pak při výběru textů a tematicky zaměřených úkolů. Jeho didaktická kompetence se projeví i tím, že sleduje a doprovází celý projektový proces a podle okamžité situace do něj zasáhne, aby jeho průběh byl co nejoptimálnější.

Do tzv. projektové kompetence učitele zařazuje Legutke také schopnost disponovat sbírkou komunikativních úloh a jazykových cvičení (srov. *ibid.*, s. 218 – 219). Tím, že se učitel vzdává četných řídicích aktivit, které mu jinak v tradičním vyučování přísluší, může vnést do projektového procesu i více své pedagogické a odborné kompetence a stát se žakovým partnerem. V tomto případě se dokonce stává jistým způsobem spoluúčastníkem projektu, převezme jiné úkoly, vnese do ní své pocity a zkušenosti, podobně jako žák. „Die größte Schwierigkeit besteht darin, sich als Teilnehmer auf den Prozeß einzulassen und ihn zugleich mit quasi ‚freischwebender Aufmerksamkeit‘ zu begleiten und dennoch im richtigem Moment zu intervenieren – teilnehmender Leiter zu sein.....“ (Legutke 1984 cit. podle Legutke 1988, s. 220)

Podobně jako u učitele, tak i u **žáka** vymezil Legutke pojem tzv. projektové kompetence (srov. *ibid.*, s. 221), která v jeho případě zahrnuje:

- *organizační kompetenci* (Organisations-Kompetenz) – schopnost organizovat a plánovat práci ve skupině,
- *kooperativní kompetenci* (Kooperations-Kompetenz) – schopnost spolupracovat s ostatními členy skupiny,
- *produkční kompetenci* (Produktions-Kompetenz) – schopnost zhotovit a připravit materiály (například texty) k dané problematice,
- *didaktickou kompetenci* (didaktische Kompetenz) – schopnost předat individuálně nebo skupinou zjištěné výsledky, zformulované názory a postoje dalším účastníkům, být sám činný jako vyučující,
- *kompetenci Self-Access* (Self-Access-Kompetenz) – schopnost autonomního učení, samostatné obstarávání materiálů a jejich práce s nimi.

Autor se blíže věnuje posledně zmiňované kompetenci Self-Access. Pro její získání potřebují žáci nejprve metodickou přípravu, k té patří mimo jiné osvojení si terminologie

tzv. metajazyka (Metasprache) a organizace vyučování. Žáci musí mít zkušenosti s rozhodováním vzhledem k materiálům, osvojené dovednosti jak se učit, jak svůj učební proces dokumentovat, analyzovat, být psychologicky připraven vzít na sebe riziko vlastního činnostního jednání a posílit tak i své sebevědomí. „Miniprojekte , ... , stellen z. B. die praktischen Zusammenhänge her, in denen sich solche Vorbereitungen vollziehen.“ (ibid., s. 222)

Rozvoj kompetence Self-Access je podle vědců podmíněna rozvojem tzv. didaktické kompetence. Jedná se o schopnost žáka předat získané informace, postřehy, dojmy a fakta spolužákům ze své pracovní skupiny tak, aby je všichni pochopili a nedošlo k opakování už realizovaných kroků. Je to náročnější než pouhé referování, předávání zpráv nebo shrnutí. „Sie müssen lehrend tätig werden. Ihre Verantwortung besteht darin sicherzustellen, daß möglichst viele in der Klasse ihren Wissenstand erreichen.“ (ibid.). Kromě toho také, „wie auch Littlejohn (1983) zeigen konnte, tragen die Lernenden in der Rolle des Lehrers entscheidend zur Verbesserung des Lernklimas gerade aufgrund ihrer Emptiefähigkeit bei.“ (ibid., s. 224) Žáci jsou v Legutkeho pojetí označováni také za tzv. vedoucí účastníky (leitende Teilnehmer), kteří mají ale vždy možnost se na svého učitele obrátit o radu či pomoc (srov. ebd. s. 225). U žáků dochází z výše uvedených důvodů mimo jiné také k větší senzibilizaci k roli učitele jako takové.

Pro oba účastníky Legutke vymezil role, které jim přísluší, a definoval kompetence specifické jak pro učitele, tak pro žáka. Teprve jejich vyváženou spoluprací může dojít k optimální realizaci projektové metody v praxi.

2.1.5 Typy cizojazyčných projektů

Jedním z možných dělení jsou podle M. Legutkeho (1989) dva základní typy:

- 1) *Projekty v okolí a kontaktní projekty* (Umwelt – und Begegnungsprojekte)

V případě prvního subtypu se jedná o autentické užití cizího jazyka v bližším nebo vzdálenějším žakově okolí. Tedy v místech, kde rodilí mluvčí působí v žakově mateřské zemi, jako jsou například místa jejich zaměstnání (školy, univerzity, pobočky mezinárodních firem, vojenské jednotky aj.) a nebo se krátkodoběji objevují např. díky mezinárodním sítím (letišť, nádraží, hotely apod.). Druhý subtyp znamená přímý

kontakt s rodilými mluvčími v jejich mateřské zemi, což je tedy pro žáka země cílového jazyka. Zde se jedná o výlety, třídní zájezdy nebo výměnné pobyty s cizojazyčnými vrstevníky

V obou případech, v rámci centrálních fází projektu (3. a 4. fáze, viz kap. 2. 1. 3), dochází k přímému kontaktu s rodilými mluvčími, přičemž příprava a vyhodnocení probíhají v řádném vyučování. Žák si tedy má možnost vyzkoušet použití jazyka jako nástroje komunikace.

Typickým učebnicovým příkladem, uváděným též často v odborné literatuře, je projekt „*Airport*“ autorů Legutkeho a Thiela 1983⁴⁰. Je to zároveň první systematicky, také prostřednictvím filmu, zdokumentovaný projekt s ukazující možnosti realizace projektu u žáků (11 – 12 let) v elementární fázi výuky angličtiny jako cizího jazyka. Podstatou projektu byl sběr a analýza autentického vizuálního a auditivního materiálu, který žáci získali na mezinárodním letišti ve Frankfurtu nad Mohanem. Kromě tištěných materiálů (letové řády, inzeráty, plakáty, brožury či reklamní letáky) získali také nahrávky letištního hlášení, oznámení a interview s hosty a zaměstnanci letiště. Takto získaný materiál byl následně ve třídě zpracován jak po stránce lexikální, tak i interkulturní, gramatické a diskurzní (srov. Legutke In: Edelhoff/Candlin 1989, s. 85). Výsledkem byla kniha/dossier s názvem „*Airport*“, která, co se formy týče, v sobě zahrnovala pracovní sešit, sešit na procvičování jazyka, současně ale také deník, fotoalbum či sešit s texty. V podstatě se stala dokumentem, v němž byl celý projektový proces zaznamenán.

Podobně vznikl projekt „*Americans in the Gießen/Frankfurt Area*“ (Legutke 1984)⁴¹, využívající možnosti stacionování amerických jednotek ve Spolkové republice Německo. Ten proběhl v rámci prosemináře pro studenty učitelství a dal se s následnými modifikacemi přenést i do vyšších ročníků gymnázia (srov. Legutke 1988, s. 206).

Přímo pro výuku němčiny jako cizího jazyka předložil svůj koncept Wolfgang Thiel. Jednalo se o výzkumnou jízdu vlakem pro nizozemské studenty, kteří využili jedné z frekventovaných a pro německé turisty atraktivních tras vybraného vlaku IC (blíže srov. Legutke 1988, s. 206).

⁴⁰ Legutke, M./Thiel, W.: *Airport*. Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6. Materialien zum Unterricht. Sekundarstufe I. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Neue Sprachen – Englisch 3. Heft 40. Wiesbaden, 1983.

⁴¹ Legutke, M.: „*Americans in the Gießen-Frankfurt Area*. How they live. Anmerkungen zu einem landeskundlichen Projekt für Lehrerstudenten“. In: Bredella, L. (Hg.): *Die USA im Unterricht und Forschung*. Bochum 1984, s. 234 – 254.

Mimo evropský kontinent je to např. projekt „*Hallo Deutschland – Hier ist Kanada*“ (srov. Wicke 1993, s. 137 – 143) spoluorganizovaný R. E. Wickem. Jeho podstatou byl bezprostřední kontakt mezi kanadskými a německými žáky prostřednictvím rádií ACCESS Network (Edmonton) a Deutsche Welle (Köln). Díky společnému vysílání došlo k přímé diskusi obou skupin vrstevníků (jedna vysílala z Kanady a druhá z Německa) na témata jako jsou například shody a rozdílnosti obou školských systémů, osobní zájmy, problémy ochrany životního prostředí, osobní perspektivy do budoucna apod.. Celé vysílání „Funkbrücke“ bylo natočeno a ze všeho byl pořízen přepis jak v němčině, tak v angličtině. Navíc byly k němu přidány další dodatkové materiály a vznikl tak tzv. „vyučovací balík“ (Unterrichtspacket), připravený k praktickému použití v cizojazyčné výuce.

Za zmínku stojí také zajímavý projekt, realizovaný V. I. Světlovou a N. N. Danilovou k 850. výročí vzniku Moskvy, s názvem „*Rußlanddeutsche in der Moskauer Geschichte und Kultur*“ (1999). Studenti jednoho moskevského gymnázia se pod vedením své učitelky němčiny V. I. Světlové vydali po stopách německých Rusů, kteří žili a pracovali v Moskvě ve 13. – 19. století. Výsledkem projektu je publikace, která kromě vlastního produktu studentů (plánů, mapek a fotografií) nabízí také v lekcích uspořádaný materiál pro další výuku, včetně odpovídajících lexikálních a gramatických cvičení a rusko-německého slovníku pojmů v závěru.

2) *Textové projekty* (Textprojekte)

Tyto typy projektů nepracují, na rozdíl od předchozí skupiny, s reálným světem přímo, ale jen s jeho odrazem, to znamená s hotovými reakcemi na něj a se zkušenostmi s ním zaznamenanými v textech. Prostřednictvím „zkoumaných“ témat se žáci dozvídají něco o sobě, o názorech a postojích svých spolužáků, o světě rodilých mluvčích a jejich mateřské zemi. Mezi ně například patří projekty třídní korespondence (Klassenkorrespondenzprojekte), projektově orientovaná práce s literárními texty nebo s texty pocházejícími z učebnicového souboru, s nímž se ve vyučování dlouhodobě pracuje.

Jako typický příklad textového projektu uvádí Legutke projekt „*Pozměněná pohádka*“

(Märchenveränderung), který byl v roce 1981 realizován paní Helgard Neumann-Zöckler⁴² s žáky 9. třídy během 10 vyučovacích hodin. Podstatou bylo zpracování a následná kreativní práce s anglickou verzí pohádky „Červená Karkulka“ (Little Red Ridinghood). Ta byla nejdřív zpracovaná frontálně a posléze ji žáci přepracovali do forem scénické hry, přičemž každá skupina svou novou zdramatizovanou verzí natočila na videozáznam. Tím vznikly čtyři verze: Červená Karkulka jako kriminální příběh, jako sen o úniku, lyrický pohádkově propletený příběh a hra o imaginárním vysvobození. Projekt byl zakončen závěrečnou prací, která vycházela z výše uvedených forem zpracování (srov. Legutke 1988, s. 194 – 195).

Závěrečný výstup u obou typů projektů představují nejčastěji texty. Za přispění dynamiky pracovní skupiny, v kontextu jejich členů i individuálně, odhaluje žák zpravidla vlastní nedostatky týkající se vyjadřování v příslušném cizím jazyce. Tento fakt i způsob zjištění jednoznačně podporují jeho motivaci se nadále rozvíjet, zlepšovat a snažit se sám na sobě pracovat.

Zatímco u prvního typu projektů, jak Legutke uvádí (80. léta 20. století), existují přesvědčující modely, druhý typ ještě nebyl dostatečně rozvinut (srov. *ibid.*, s. 212 – 213). Ani délka či komplexnost projektů nejsou rozhodujícími znaky pro jejich kvalifikaci. Je možné realizovat i malé projekty, jejichž jádro mohou představovat „pouze“ nesložitě komunikativní úkoly vztahující se například k textům v učebnici, a na jejich základě realizovat například simulační hry, tematicky zaměřené hry – Rollenspiele apod.. Při každém z nich je ale potřeba zahrnout na konec i tzv. evaluační aktivity, aby mohly být pojímány jako projekt (srov. *ibid.*, s. 213).

Výše uvedené rozdělení projektů velmi logickým a přirozeným způsobem rozčleňuje projektově orientovanou činnost vzhledem k jejímu reálnému světu a vzhledem k možnostem, které jí cizí jazyk nabízí. Nejde jen o cizojazyčné popsání reality, ale také o poznání nového, neznámého světa prostřednictvím textů a prací, ve kterých se odráží a ve kterých je již zahrnut subjektivní pohled. S ním se může dále pracovat a promítat do něj představy a zkušenosti vlastní.

⁴² Neumann-Zöckler, H.: Märchenveränderung am Beispiel von „Little Red Ridinghood“, Szenisches Spiel im Englischunterricht der Sekundarstufe I.. Berlin, Pädagogisches Zentrum 1980.

2.1.6 Výběr obsahu cizojazyčných projektů

Při výběru obsahu cizojazyčných projektů hrají důležitou roli mnohostrannost a bohatost zájmů skupin nebo jednotlivců, jejich motivace, kromě toho také pragmatičnost, exemplárnost tématu a jeho schopnost navozovat problém. Téma tedy nemusí být systematizované, a tím pádem i zakotvené v učebních osnovách. Jak uvádí W. Apelt (7/1993) „Didaktisch erlaubt ist, was gefällt und hadlungs- sowie sprachaktiven Erfolg verspricht für jede Klasse bzw. Lernstufe. Fähigkeitsbezogenheit hat letztendlich doch Vorrang, nicht sog.wertvoller Inhalt,...denn die ‚materielle Substanz‘ (Sprachstoff) dient in erster Linie geistig-sprachlicher Kompetenz (Sprachvermögen bzw. – können).“ (Apelt 7/ 1993, s. 382)

Apelt (7/1993) uvádí následující 4 skupiny možných tematických okruhů, které ale nepojímá jako závazné, ale pouze jako možnou jazykově-tematickou bázi.

- 1) ***Témata z nejbližšího okolí žáků***, jako například moje rodina, naše škola, rodné město, volný čas, nezaměstnanost apod.. Důležité je, aby byla co nejdříve dána do souvislosti s reáliemi země cílového jazyka, aby se tak zabránilo pouze úzkému vymezení a ztrátě internacionální dimenze daného tématu (srov. ibid., s. 383).
- 2) ***Tradiční témata z oblastí reálií***, která je možné spojit i s předchozí skupinou, zpravidla je i dát do souvislosti s tématy v učebnicích, s nimiž se běžně pracuje. Autor uvádí jako příklady školu, povolání, životní styly, dopravu, komunální politiku apod.. Mají zahrnovat cizojazyčné komunikační situace, v jejichž rámci se žáci mohou činnostně vypořádat s interkulturními rozdíly v rámci daného tématu (srov. ibid.). Ke slovu se tak má šanci dostat např. i analýza textu, diskuse, souvislejší ústní projev, argumentace, kreativní úkoly apod..
- 3) Velmi doporučená ***témata*** jsou ta, která žáky ***připravují na budoucí setkání s rodilými mluvčími***, tedy například příprava třídního výletu do jedné ze zemí cílového jazyka, příprava žakovských výměn, příprava turistického průvodce, návštěva míst (například mezinárodní letiště) s možností reálné komunikace (např. interview) apod. (srov. ibid.).
- 4) ***Témata vycházející z literárních textů*** v širším slova smyslu, jako jsou například detektivní a dobrodružné příběhy, krátké povídky, pohádky, utopické povídky, vtipy, sbírky hádanek apod. (srov. ibid.).

Všechny výše uvedené skupiny je možné doplňovat odpovídajícími aktuálními informacemi z novin, televize či rozhlasu, nebo také zesílit jakýkoli aspekt například historického, kulturního, společenského i jiného pohledu na něj. V zásadě platí, že neexistuje žádné pravidlo přiřazující odpovídající témata k odpovídajícímu věku nebo třídě – vše záleží na konkrétní situaci a zkušenostech učitele samotného (srov. *ibid.*, s. 383).

Z tohoto pohledu je zajímavé uvést jako příklad přehled oblíbených témat a forem zpracovaných produktů projektové výuky studenty jednoho gymnázia a reálné školy v Berlíně. Vytvořili je učitelé anglického a francouzského jazyka na základě dlouhodobějších pozorování při pracích na projektech (srov. Kessling/Melde 1992, s. 203).

Nejoblíbenější témata představovala:

Vtipy a hádanky, Parodie na známé rozhlasové/televizní pořady, Písně, Cizinec ve městě, Naše třída, Naše škola, Naše město, Kriminální příběhy, Krimi jako divadelní kus, Pohádky/transformované pohádky, Konflikty mládeže, Zprávy, Recepty, Třídní výlet, Výměna žáků.

Nejčastějšími produkty byly:

Rozhlasové hry, knihy (příběhy, recepty, vtipy), televizní filmy/televizní dokumenty (videonahrávky), nástěnné tabule, obrázkové řady, časopisy/žurnály, sbírky her, dopisy, divadelní kusy/skeče (videonahrávky), reportáže.

Jak je patrné z výše uvedených příkladů, výběr témat i možnosti zpracování záleží na samotné fantazii a kreativitě jak učitele, tak především jeho žáků, a žádná omezení v podstatě neexistují. Snad jen, pokud se jedná o jednopředmětové projekty, je žádoucí vzít v úvahu náplň systematicky vedeného vyučování, aby tak mohl být realizovaný projekt dále zpracován, výsledky použity a také prohloubeny v běžných hodinách. Zároveň je tím eliminována případná časová ztráta, pokud by měl představovat činnost přesahující nad rámec obvyklého, učebními dokumenty předepsaného rozsahu vyučovacích jednotek.

3 Projektová metoda ve výuce německého jazyka na gymnáziích v České republice

3.1 Empirický výzkum

3.1.1 Popis výzkumné metody

Jako nejvhodnější způsob provedení výzkumu se ukázal empirický, kvantitativně orientovaný výzkum. Důvodem byl především deskriptivní charakter výzkumného úkolu, tj. zjistit současný stav rozšíření projektové a projektově orientované výuky v České republice. Cílovou skupinu představovali gymnaziální učitelé německého jazyka.

Jako výzkumný nástroj byla zvolena forma dotazníku. Jeho administrace proběhla poštovní cestou, a to z následujících důvodů:

- cílová skupina byla homogenní (učitelé německého jazyka na gymnáziích),
- cílová skupina byla geograficky rozptýlena po celém území České republiky,
- dotazník byl konstruován v českém jazyce a byl k němu přiložen vysvětlující průvodní dopis.

Dotazník (viz příloha II.) má celkem 13 položek, které byly zkonstruovány na základě formulací dvou základních hypotéz.

Hypotéza 1

Projektová metoda nebo její prvky nejsou v současné době na gymnáziích hojně zastoupeny. Důvody, proč tomu tak je, představují

- přílišná naplněnost učebních osnov,
- nepřesná představa o tom, co přesně projektová výuka je, a malá osobní zkušenost s ní.

Hypotéza 2

Projektová metoda nebo její prvky jsou v současné době zastoupeny více na gymnáziu, na kterém působí německy hovořící rodilý mluvčí, než na gymnáziu, kde žádný podobný lektor nepůsobí.

Z tohoto důvodu je dotazník rozdělen do tří částí. Po oslovení a úvodu, ve kterém bylo respondentovi vysvětleno, jak je vhodné při jeho vyplňování postupovat, následuje část

s demografickými údaji. Další část s otázkami je rozdělena na část A, vztahující se k vlastnímu pojmu projektová výuka a osobním zkušenostem s ní, a část B, která se týká práce rodilého mluvčího na škole a meziškolní spolupráce.

Při konstrukci dotazníku byly použity především uzavřené, polouzavřené otázky a intervalové a Likertovy škály. Vzhledem k předpokládanému rozdělení respondentů na učitele, kteří projekty realizují nebo nerealizují, popř. lektora na škole mají či nemají, byly použity také filtrovací otázky, tzn. ne všichni respondenti se vyjadřovali ke všem položkám dotazníku.

K dotazníku byl přiložen průvodní dopis (viz příloha III.) který se na učitele obracel a vysvětloval jim obsah a cíl dotazníkového výzkumu. Proto, aby se dostal do rukou cílové skupiny, byl adresován předsedům předmětových komisí německého jazyka na škole.

Výzkumný soubor představoval celkem 327 gymnázií ze všech krajů České republiky. Jednalo se o gymnázia se čtyřletým, šestiletým a osmiletým studijním cyklem, na kterých se vyučuje podle osnov schválených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a platných od 1. 9. 1999. Zaměření vybraných gymnázií bylo všeobecné a živé jazyky.⁴³

⁴³Učební dokumenty pro gymnázia. Učební plány, učební osnovy – osmiletý a čtyřletý studijní cyklus pro denní studium a studium při zaměstnání. Praha, Fortuna 1999.
Zaměření gymnázia všeobecné 79-02-5/00
Zaměření gymnázia živé jazyky 79-02-5/73

3.1.2 Zpracování výsledků dotazníkového výzkumu

Předložený dotazníkový výzkum proběhl v listopadu roku 2004. Výzkumný soubor představoval 327 gymnázií v České republice, přičemž do této skupiny byla zařazena čtyřletá, šestiletá a osmiletá gymnázia z celé republiky⁴⁴.

Do souboru byla zahrnuta pouze gymnázia se zaměřením všeobecným a se zaměřením živé jazyky. Nepatřila do něj bilingvní gymnázia, především z důvodu odlišné koncepce výuky (výrazně posilují výuku cizích jazyků jako takovou a velká část předmětů se již přímo vyučuje v příslušném cizím jazyce). Tyto skutečnosti podle mého názoru mohly vést ke zkreslení výsledků výzkumu. Výzkumný soubor zahrnoval gymnázia ze všech krajů České republiky, která splňovala výše uvedená kritéria.

Předloženého dotazníkového výzkumu se aktivně zúčastnilo 188 respondentů, z toho vyplývá, že návratnost dotazníků představuje 57,5%. Jak uvádí Pelikán (srov. Pelikán 1998, s. 115), bývá návratnost různá podle různých podmínek zadávání. Většinou se ale počítá s návratností mezi 50 – 60%, což je v tomto výzkumu splněno. Výsledky je tedy možné považovat za reprezentativní.

Konkrétní zpracování výsledků dotazníku

Z výzkumného souboru, který představoval 327 gymnázií, resp. respondentů, zaslalo zpět vyplněné dotazníky 188 z nich.

I. Demografická data

Zastoupení respondentů podle pohlaví - celkový počet

Tab. 2: Dotazníkový výzkum – zastoupení respondentů podle pohlaví

ženy	muži
167	21
88,82%	11,17%

Údaje z tabulky 2 odrážejí všeobecně známou skutečnost, a to že na českých školách působí v současnosti více žen než mužů.

⁴⁴ Údaje o školách, včetně kontaktních adres vycházejí ze zvláštního čísla Učitelských novin. (Celostátní přehled všech typů středních škol a oborů otevíraných ve školním roce 2004/2005, Učitelské noviny čís. 42-43 ze dne 25. 11. 2003.)

Jako hlavní kritérium pro zpracování výsledků výzkumu bylo rozdělení výzkumného souboru na respondenty, kteří projekty ve své výuce realizují – označené jako skupina I., a respondenty, kteří tak nečiní – označené jako skupina II.. Takto jsou obě skupiny vedené v tabulkách a grafech celého dotazníkového zpracování.

Zastoupení respondentů podle pohlaví a podle toho, zda projekty realizují, či nikoli

Tab. 3: Dotazníkový výzkum – srovnání podle respondentů

Skupina I.		Skupina II.	
ženy	muži	Ženy	muži
110	8	57	13
93,2%	6,8%	81,4%	18,6%

Ve vztahu k realizaci projektů se jako aktivnější ukazují ženy – 93%, zatímco u mužů je z jakéhokoli důvodu důvěra v projektově orientovanou výuku nižší. To může mít souvislost s věkem respondentů, resp. s délkou jejich pedagogické praxe, nebo např. s ne tak velkou potřebou dalšího vzdělávání.

Délka pedagogické praxe respondentů

Tab. 4: Dotazníkový výzkum – délka pedagogické praxe respondentů

Skupina I.	Skupina II.
Průměrná délka praxe	Průměrná délka praxe
19,63 let	19,86 let

Délka praxe u jednotlivých respondentů ve vztahu k projektům se v obou skupinách významně neliší. Celkově relativně vysoká čísla jsou způsobena tím, že byl dotazník adresován předsedovi/předsedkyni předmětové komise německého jazyka na příslušném gymnáziu. Důvodem bylo zajištění, aby se dotazníky opravdu dostaly do rukou vyučujících německého jazyka na škole. Z některých škol byl zpět vrácen více než jeden výtisk, který byl na ni zaslán, zpravidla ale odpovídal jeden vyplněný dotazník jednomu gymnáziu.

Zastoupení krajů

Tab. 5: Dotazníkový výzkum – zastoupení krajů ČR

Skupina I.			Skupina II.		
Kraj	Počet vrácených vyplněných dotazníků	Zastoupení v %	Počet vrácených vyplněných dotazníků	Zastoupení v %	Celkové procentuální zastoupení všech vyplněných dotazníků v rámci kraje
Jihočeský	8	38,1	1	4,8	42,9
Jihomoravský	14	31,8	10	22,7	54,5
Karlovarský	2	28,6	1	14,3	42,9
Praha	21	40,4	9	17,3	57,7
Vysočina	8	44,4	2	11,1	55,5
Královehradecký	7	38,9	5	27,8	66,7
Liberecký	8	66,7	1	8,3	75,0
Moravskoslezský	11	33,3	7	21,2	54,5
Olomoucký	8	40,0	5	25,0	65,0
Pardubický	6	31,6	7	36,8	68,4
Plzeňský	4	30,8	1	7,7	38,5
Středočeský	12	37,5	9	28,1	65,6
Ústecký	5	20,8	8	33,3	54,1
Zlínský	4	28,6	4	28,6	57,2

Celkové procentuální zastoupení bylo vypočítáno vzhledem k maximálnímu počtu jednotlivých gymnázií v jednotlivých krajích. Tyto údaje byly čerpány z Učitelských novin, roč. 42 – 43 ze dne 25. 11. 2003. Nejvíce učitelů se cítilo osloveno v kraji Libereckém, nejméně pak v krajích Jihočeském a Karlovarském. Celkově návratnost kolísá mezi 42% a 75%.

Ve většině krajů převažuje více či méně tendence projektově orientovanou výuku realizovat. Například u kraje Jihočeského, kraje Vysočina, Libereckého, Olomouckého a Plzeňského je podpora projektů výrazná. Opak je možné vysledovat u kraje Ústeckého (zde je výraznější převaha negativního postoje k projektům) a kraje Pardubického, kde také mírně převažuje skepse vůči této formě výuky. U kraje Zlínského jsou oba údaje vyrovnány.

Typ školy respondentů

Tab. 6: Dotazníkový výzkum – typy škol respondentů

	Skupina I. (počet učitelů)	Skupina II. (počet učitelů)
Čtyřleté gymnázium	97	56
Šestileté gymnázium	16	7
Osmileté gymnázium	94	51

Z velké části odpovídali učitelé učící pravděpodobně na víceletých gymnáziích, především současně na čtyřletých a osmiletých, což dává v pozdějších otázkách zajímavou možnost srovnání, ve kterých ročnících ten který učitel (jednalo by se s velkou pravděpodobností o jednoho a téhož) projekty realizuje (viz ot. č. 4).

II. Výsledky vlastního šetření

A. Oblast týkající se vlastního pojmu projektová výuka a osobní zkušenosti s ní

Realizace projektů v praxi (otázka č. 3)

Počet učitelů, kteří projektovou výuku už ve své praxi, hodinách německého jazyka, realizovali, je 118, tj. zhruba 63% (skupina I.). 70 respondentů, tedy přibližně 37%, uvedlo, že ne (skupina II.).



Graf 2: Dotazníkový výzkum - realizace projektů v praxi

Představa o pojmu projektová výuka (otázka č.1)

Tab. 7: Dotazníkový výzkum – představa o pojmu projektová výuka

	Skupina I.	Skupina II.
A	1	0
B	4	6
C	113 (95,8%)	64 (91,4%)

- A. Je to uvolněná změna vzhledem k tradičnímu vyučování, během níž žáci pod dozorem učitele v podstatě dělají, co je samotné napadne a baví.
- B. Je to otevřená forma vyučování, během níž žáci v jiných sociálních formách než ve frontální formě (skupinová, párová, samostatná práce, plénum) absolvují výuku učitele. Učitel v jejím rámci pracuje výhradně s jinými, doplňkovými materiály než je celoročně používaná učebnice.
- C. Je to plánovitě, interdisciplinární a samostatné zpracování jistého reálného problému ve spolupráci s ostatními žáky, učitelem a dalšími zúčastněnými s určitým cílem, jehož výsledky jsou v závěru jistým způsobem prezentovány.

Ze zjištěných údajů vyplývá, že téměř 96% dotázaných, kteří projekty organizují, má správnou představu o tom, co to vlastně projektová výuka je. Zbylí 4 učitelé se domnívají, že uskutečňují projekty, ale jedná se pravděpodobně o jiné druhy činností. Také velká většina těch, kteří se jim vyhýbají, přibližně 91%, ví, co projektová výuka představuje.

Následující údaje se týkají pouze učitelů, kteří *projekty ve svých hodinách uskutečňují (skupina I.)*.

Místa, kde se učitelé s projektovou výukou seznámili (otázka č. 2)

Tab. 8: Dotazníkový výzkum – místa seznámení se s projektovou výukou (učitelé, kteří projekty realizují)

Nabídka	A	B	C	D
Skutečný počet (116)	11	75	45	59
Zastoupení v %	9,5	64,7	38,8	50,9

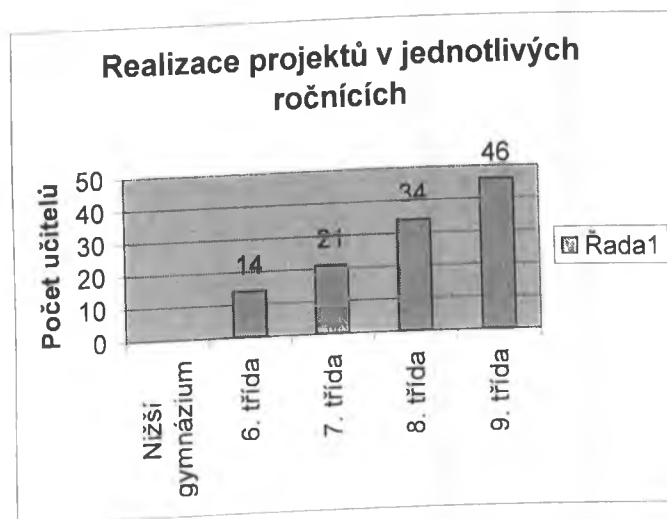
- A. VŠ studium německého jazyka
B. Další vzdělávání učitelů
C. Spolupráce s německy mluvícím rodilým mluvčím
D. Účast na mezinárodních projektech

Respondenti měli možnost zatrhnout podle pravdy i více možností. Jednoznačně se ukazuje, že nejvíce učitelů se s projektově orientovanou výukou seznámilo v rámci svého dalšího vzdělávání (tj. na seminářích pořádaných metodickými centry, Goethe-Institutem či jinými organizacemi). O 14% respondentů méně uvádí účast škol v mezinárodních projektech EU, jako např. Socrates, Erasmus apod.. Na třetím místě je pak bezprostřední spolupráce učitelů s rodilými mluvčími, téměř 39%. 2 respondenti uvedli, že k němu dospěli „samostatným hledáním nových didaktických cest“.

Realizace projektů v jednotlivých ročnících (otázka č. 4)

Tab. 9: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících nižšího gymnázia

nižší gymnázium	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
počet učitelů	14	21	34	46

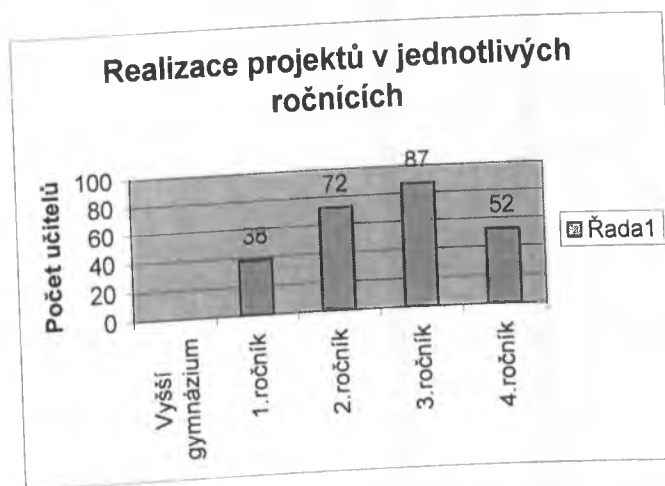


Graf 3: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících nižšího gymnázia

Na nižším gymnáziu je vidět, že tendence realizovat projektově orientovanou výuku s vyšším ročníkem narůstá, přičemž od 7. ročníku je tento trend pozvolný a rovnoměrný.

Tab. 10: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících vyššího gymnázia

vyšší gymnázium	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.
počet učitelů	38	72	87	52



Graf 4: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících vyššího gymnázia

Na vyšším gymnáziu se ukazuje, že nejvíce projektů učitelé spolu se svými žáky uskutečňují ve 2. a 3. ročníku, přičemž 3. ročník se ukazuje jako nejoptimálnější pravděpodobně z důvodu jazykové a dovednostní vyspělosti žáků. Ve 4. ročníku nastává pokles zřejmě z důvodu koncentrace na přípravu k maturitní zkoušce, ale přesto je jejich počet vyšší než v ročníku prvním. Příprava k maturitní zkoušce může probíhat a částečně také probíhá formou projektů.

Projektům se co do počtu učitelů, kteří je organizují, obecně věnují pedagogové více na vyšším než na nižším gymnáziu.

Pohled učitelů na průběh a výsledek své projektově orientované výuky (otázka č. 5)

Tab. 11: Dotazníkový výzkum – reflexe učitelů na svou projektově orientovanou výuku

	Výborný	Velmi dobrý	Standardní	Ne moc přesvědčivý	Nevydařený
Četnosti	10	72	30	4	2
Zastoupení v %	8,5	61	25,4	3,4	1,7

Převážná část učitelů považuje svou v praxi realizovanou projektově orientovanou výuku za velmi dobrou až standardní. Celkem se jedná o 86,4% respondentů.

Znovuzařazení projektů do své výuky (otázka č. 6)

Pravděpodobně na základě vlastního hodnocení průběhu a výsledku projektově orientované výuky (viz tab. 11) uvažuje 105 učitelů o znovuzářazení této formy do své výuky, 11 respondentů (9,3%) jednoznačně ne a 2 se nevyjádřili.

Jedním z hlavních důvodů, který uvádějí učitelé „proti“ projektově orientované výuce, je především jeho velká časová náročnost (učitelé se pak následně potýkají s časovým skluzem oproti plánu výuky).

- Dále se domnívají, že je to málo efektivní forma výuky, a podle hodnocení studentů jsou projekty nenáročné a neefektivní a sami (studenti) k nim mají negativní postoj.
- Jsou náročné na přípravu.
- Dalšími argumenty bylo, že byl právě projekt dokončen a o novém se zatím neuvažuje.
- Jedna respondentka uvedla, že začíná pracovat metodou čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Většina učitelů (88,9%) je rozhodnuta i nadále **zařazovat projekty** nebo prvky projektově orientované výuky **do svých hodin**, a to z následujících důvodů:

- Je to forma samostatné práce, při které si studenti vytvářejí vlastní názor, obhajují jej, zlepšují si své vyjadřovací schopnosti, berou na sebe zodpovědnost, naučí se plánovat, prezentovat a vyhodnocovat. Naučí se sám sebe, resp. skupinu, hodnotit.
- Zabývají se v jeho rámci řešením problému do hloubky, naučí se vidět věci z různých úhlů pohledu. Je to vhodná forma pro shrnutí, prohloubení či rozšíření tématu (např. v 6. a 7. třídě upevnění znalostí z předchozích lekcí, u vyšších ročníků se díky nabitým osnovám dají uplatnit jen její prvky) nebo je možné celé téma prostřednictvím projektu vytvořit. Jako vhodné jsou uváděny semináře (ve 3. a 4. ročníku – německá konverzace), tématicky pak realie německy mluvících zemí.
- Je to aktivizující a motivující forma práce, podporující kreativitu a fantazii, přispívá také k odbourání předsudků.
- Má interdisciplinární rozsah a představuje efektivní práci, při které si žák rozšíří vědomosti, získá praktické dovednosti. Díky větší motivaci roste také zapamatovatelnost nových informací.
- Jazyk není umělý, ale používaný v praxi, a to ve všech svých podobách, interakce

mezi žáky vytváří reálné jazykové situace. Projekty podporují komunikaci (např. i s reálným světem – internet).

- Rozvíjejí spolupráci mezi žáky, každý se uplatní, podporuje rozvoj sebedůvěry, je možné zapojit větší počet dětí. Žáci se naučí pracovat s literaturou.
- Je to oživení klasické výuky, projekty žáky baví, na některých školách jsou běžnou jeho součástí.
- Je to přínosná práce i pro učitele, sám se může něco nového naučit, zvláště pokud má snahu svou výuku zkvalitňovat. Dostává se do nové role rádce a koordinátora dění.

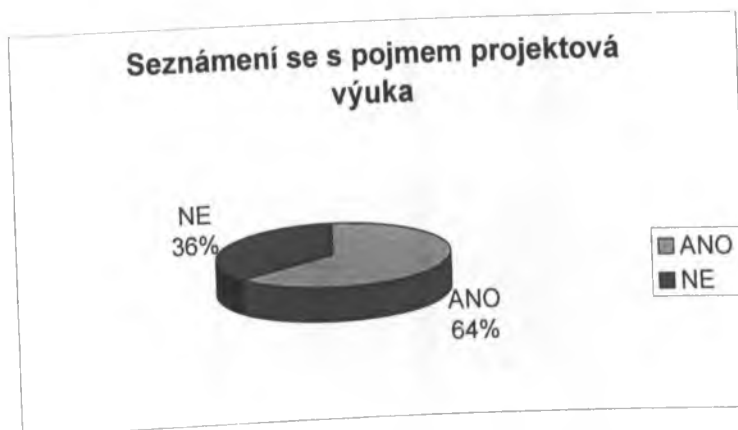
Přes pozitivní argumenty pro projekty upozorňovali respondenti i na jejich **úskali**:

- Je potřeba, aby se žáci této formě práce nejdříve naučili a ztotožnili se s ní, k tomu je potřeba více času.
- Byla vyjádřena pochybnost, zda množství času vynaloženého na přípravu je adekvátní výsledkům.
- Projekty jsou časově náročné a existuje nebezpečí následného časového skluzu v tematickém plánu.

Následující údaje se týkají pouze učitelů, kteří **projekty ve svých hodinách neuskutečňují (skupina II.)**.

Seznámení s pojmem projektová výuka (otázka č. 2)

25 respondentů z těch, kteří projekty ve svých hodinách neuskutečňují (70), se s pojmem projekt ještě nesetkalo. To je zhruba 36% dotázaných. 45 naopak tento pojem zná, to představuje přibližně 64%, přesto z různých důvodů projekty nerealizuje.



Graf 5: Dotazníkový výzkum – seznámení se s pojmem projektová výuka u respondentů, kteří projekty nerealizují

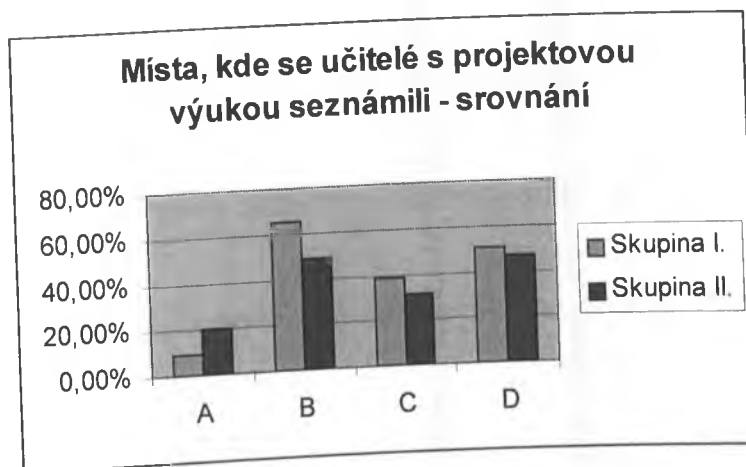
Místa, kde se učitelé s projektovou výukou seznámili (otázka č. 2)

Tab. 12: Dotazníkový výzkum – místa seznámení se s projektovou výukou (učitelé, kteří projekty nerealizují)

Nabídka	A	B	C	D
Skutečný počet (45 – zná pojem)	9	22	14	21
Zastoupení v %	20,0	48,9	31,1	46,7

- A. VŠ studium německého jazyka
- B. Další vzdělávání učitelů
- C. Spolupráce s německy mluvícím rodilým mluvčím
- D. Účast na mezinárodních projektech

Také zde měli respondenti možnost zatrhnout více možností. Většina se projekty, podobně jako předcházející skupina seznámila, v rámci svého dalšího vzdělávání (tj. na seminářích pořádaných metodickými centry, Goethe-Institutem či jinými organizacemi). Téměř stejný počet dotázaných uvádí také účast škol v mezinárodních projektech EU, jako např. Socrates, Erasmus apod.. Na třetím místě je pak bezprostřední spolupráce učitelů s rodilými mluvčími a jako poslední VŠ studium německého jazyka.



Graf 6: Dotazníkový výzkum – místa seznámení se s projektovou výukou (srovnání respondentů projekty realizující a nerealizující)

Při srovnání odpovědí na tuto otázku u obou skupin respondentů vyplývá, že pořadí míst, kde se poprvé dozvěděli o projektové výuce, je stejné. Jedinou zajímavou informací je, že odpověď (A), během svého VŠ studia německého jazyka, uvedlo ve skupině II. výrazně vyšší procento respondentů (20%) než ve skupině I. (9,5%).

Důvody, které vedou učitele k tomu, že projektově orientovanou výuku ve svých hodinách nerealizují (otázka č. 7)

Tab. 13: Dotazníkový výzkum – důvody realizace projektů

Důvod	Co je vlastně projekt?	Málo informací o něm	Malé/žádné zkušenosti s ním	Velká naplněnost uč. osnov	Jeho smysluplnost na gymnáziu?	Jiný důvod
Počet učitelů	12	27	34	41	9	11
Zastoupení v %	17,1	38,6	48,6	58,6	12,9	15,7

Učitele se mohli zvolit i více možností, pokud byly o tom kterém důvodu přesvědčeni. Z odpovědí vyplývá, že tři největší „překážky“ z jejich pohledu představují přílišná naplněnost učebních osnov (téměř 60% dotázaných), dále pak malé nebo žádné vlastní praktické zkušenosti s ní (téměř 50% respondentů) a nedostatek jak teoretických, tak i praktických informací o ní (téměř 40%). Ostatní důvody, nabídnuté v dotazníku, pro ně hrály menší roli. Jako další jiné důvody navíc, které byly pro ně důležité, uváděli:

- nevhodné podmínky, omezené možnosti, jako je např. možnost pravidelného užívání

d eni.

- počítačové učebny,
- práce s učebnicemi, které svými koncepcemi projektově orientovanou výuku nepodporují,
 - příliš početné, ale heterogenní skupiny (začátečníci a pokročilí spolu), nebo naopak skupiny velmi malé,
 - nedostatečná znalost jazyka a potřebného zanícení ze strany studentů,
 - problémy s hledáním partnerské školy,
 - nezáměr o tuto formu jako takovou,
 - „je to činnost, kterou mi nikdo nezplatí“.

Někteří ale uvádějí, že začínají projekty připravovat, např. podle vzoru anglického jazyka. Jedna respondentka dokonce informuje, že na projektech pracuje, ale se studenty se schází mimo hodiny německého jazyka.

B. Oblast týkající se práce rodilého mluvčího na škole a meziškolní spolupráce

Skutečnost, zda, na škole působí zahraniční lektor (otázka č. 8)

Tab. 14: Dotazníkový výzkum – působení zahraničního lektora na škole

	Skupina I.	Skupina II.
Zahraniční lektor na škole (počet)	27	10
Zastoupení v % k celk. počtům ve skup.	22,9	14,3

Celkově působí německy mluvící rodilý mluvčí na 37 školách, což z celkového počtu škol/respondentů (přibližně odpovídá jedna škola jednomu respondentovi) představuje 19,7%.

Ze skupiny učitelů, kteří projektově orientovanou výuku uskutečňují, působí na téměř 23% škol německy mluvící rodilý mluvčí. U učitelů bez projektové výuky je to 14,3% škol.

Povědomost o tom, zda zahraniční lektor používá ve svých hodinách projektovou metodu (otázka č. 9)

Tato otázka byla určena pouze pro respondenty, kteří uvedli, že na jejich škole německy mluvící lektor působí.

Tab. 15: Dotazníkový výzkum – povědomost o užívání projektové metody u zahraničního lektora

	Skupina I.	Skupina II.
Ano realizuje	18 (66,7%)	2
Ne	6	7 (70%)
Nevím	1	0

K této položce se nevyslovili všichni respondenti, kterých se týkala, přesto je ale zřetelné, že na školách, kde lektor působí a projekty realizuje, což uvedlo 66,7% dotázaných, je také povědomost o této jeho činnosti, a je velmi pravděpodobné, že i po jeho vlivem ji naši učitelé do svého rejstříku metod zařazují. Zatímco na školách z druhé skupiny, i přesto, že na nich lektor působí, nemusí být z různých důvodů atmosféra pro projektově orientovanou výuku vždy příznivá. 70% uvedlo, že ji jejich německý rodilý mluvčí se studenty nerealizuje.

Povědomost o tom, jak často rodilý mluvčí projekty realizuje (otázka č. 10)

Pokud projektovou metodu lektor používá, měli se respondenti pokusit odhadnout, jak často. Opět odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že německy mluvícího rodilého mluvčího na škole mají.

Tab. 16: Dotazníkový výzkum – povědomost o četnosti užívání projektové metody u zahraničního lektora

	Skupina I.	Skupina II.
Stále	3	0
1krát/měsíc	2	1
1krát/čtvrtletí	9	0
1krát/pololetí	3	1
1krát/rok	1	0

Projekty jsou z větší části uskutečňovány jednou za čtvrt roku, popřípadě jednou za pololetí. Zda je možné, že je některý lektor realizuje stále, je diskutabilní. Bylo by potřeba znát konkrétní podmínky daného gymnázia. Na druhé straně se může jednat o silně subjektivní dojem respondenta, obzvlášť pokud např. není s lektorem téměř denně v kontaktu.

Povědomost o tom, zda také český kolega/česká kolegyně projektovou metodu ve svých hodinách používá (otázka č. 11)

K této položce se už vyjadřovaly obě skupiny respondentů.

Tab. 17: Dotazníkový výzkum – povědomost o četnosti užívání projektové metody u českého kolegy

	Skupina I.	Skupina II.
Ano používá	78 (66,1%)	13 (18,6%)
Ne	12	34 (48,6%)
Nevím, nejsem informován/a	19	16
Neodpověděli	9	7

Zde šlo o vzájemnou informovanost a skutečnost, že projekty na škole může uskutečňovat také český kolega, který tuto formu výuky považuje za přínosnou. Zdá se pravděpodobné, že na školách, kde projektově orientovaná výuka není žádnou novinkou, ji do své výuky zařazuje zpravidla i více učitelů, a také existuje vzájemná povědomost, že tomu tak je. Možná zde dochází i k výměně názorů a zkušeností, nebo se na projektech pracuje dokonce i týmově. Opět ale na ni neodpověděli všichni dotázaní, přesto se domnívám, že výsledek nemusí být považován za příliš zkreslený.

Zapojení škol do projektů v rámci mezinárodních programů (otázka č. 12)

Tab. 18: Dotazníkový výzkum – zapojení škol do mezinárodních projektů

	Skupina I.	Skupina II.
Ano	68 (57,6%)	26 (37,1%)
Ne	33 (28%)	35 (50%)
Nevím, nejsem informován/a	10	8
Neodpověděli	7	1

Tento výsledek ukazuje, že pokud je škola zapojená do mezinárodních projektů, z větší části také jejím učitelům projektově orientovaná výuka není cizí. Přesto ale tato skutečnost nemusí být podmínkou. I přes zjištění, že z druhé skupiny je do mezinárodních projektů zapojeno přibližně 37% škol, z výzkumu vyplývá, že školy projekty ve výuce nerealizují. 50% bez účasti pravděpodobně jen dokazuje, že toto zapojení jistý vliv na rozšíření projektové metody mít může.

Skutečnost, zda má škola partnerství s jinou školou/školami (otázka č. 13)

Tab. 19: Dotazníkový výzkum – partnerství mezi školami

	Skupina I.	Skupina II.
Ano má	100 (84,7%)	51 (72,8%)
Ne	18	19

Tato položka ukazuje, že u obou skupin je množství škol, se kterými spolupracují, poměrně velké.

Skutečnost, zda tato partnerství probíhají mezi školami z České republiky, z německy mluvících zemí nebo jiných zemích (otázka č. 13 a) b) c))

Tab. 20: Dotazníkový výzkum – partnerství mezi školami v rámci České republiky, německy mluvících zemí a jiných zemí

	Skupina I.	Skupina II.
Počet respondentů, kteří uvedli jako partnerskou školu školu/y z ČR	3	1
Počet respondentů, kteří uvedli jako partnerskou školu školu/y z německy mluv. oblasti	87	43
Počet respondentů, kteří uvedli jako partnerskou školu školu/y z jiných zemí	63	25

Z odpovědí respondentů vyplývá, že školy mají partnerství, a to zejména se zeměmi z německy mluvící oblasti – na prvním místě v obou skupinách nejméně s jinou školou z České republiky. Dotázaní měli možnost zatrhnout i více odpovědí, a protože je jich více než oslovených škol, vyplývá z toho skutečnost, že některé školy mají současně i více škol partnerských. Pravděpodobně i vzhledem k minimálně dvěma cizím jazykům, které se dnes v rámci gymnaziální výuky nabízejí.

Přehled zemí (kromě České republiky a německy mluvících zemí), s jejichž školami partnerství probíhá (otázka č. 13)⁴⁵

Tab. 21: Dotazníkový výzkum – přehled zemí (kromě České republiky a německy mluvících zemí), s nimiž partnerství probíhá

Skupina I.		Skupina II:	
Stát	Počet respondentů, kteří ho uvedli v rámci partnerství škol	Stát	Počet respondentů, kteří ho uvedli v rámci partnerství škol
Polsko	14	Polsko	5
Norsko	7	Norsko	1
Itálie	13	Itálie	2
Slovensko	3	Slovensko	5
Litva	2	Litva	1
Španělsko	6		
Velká Británie (Anglie)	9	Velká Británie (Anglie)	5
Francie	17	Francie	6
Finsko	3	Finsko	1
Dánsko	5		
Nizozemsko (Holandsko)	10	Nizozemsko (Holandsko)	5
Irsko	1		
Chile	1		
Švédsko	2	Švédsko	1
Maďarsko	1	Maďarsko	1
Argentina	1		
Řecko	1		
Belgie	3	Belgie	1
Slovinsko	1		
Island	1		
USA	1	Ukrajina	1

Podle výsledků výzkumu je v obou skupinách na prvním místě partnerství se školami ve Francii. V dalších zemích se údaje mírně liší. Zatímco v I. skupině následuje Polsko,

⁴⁵ Názvy států doplňovali učitelé sami, proto je tato skutečnost v přehledu respektována.

Itálie a Nizozemsko, ve II. skupině je kromě Polska a Nizozemska častá také spolupráce se školami na Slovensku a ve Velké Británii. Všechny země uvedené respondenty II. skupiny jsou totožné se zeměmi skupiny I., s výjimkou Ukrajiny.

Skutečnost, zda spolupráce se zahraničím probíhá formou společných projektů
(otázka č. 13)

Tab. 22: Dotazníkový výzkum – forma spolupráce partnerských škol

	Skupina I.	Skupina II.
Ano spolupráce ve formě projektů	67 (56,8%)	27 (38,6%)
Ne	18	18
Nevím	4	3
Nevyjádřili se	29 (24,6%)	22 (31,4%)

Více než polovina škol z I. skupiny spolupracuje se svými partnerskými školami formou projektů. U skupiny II. je to téměř 39%, ale pouze o 7% méně než těch, kteří se k této otázce nevyjádřili. Také procento respondentů ze skupiny I., kteří se nevyjádřili, je relativně vysoké.

3.1.3 Analýza a shrnutí výsledků dotazníkového výzkumu

Při zamyšlení se nad současným stavem projektově orientované výuky a jejího uplatnění v hodinách německého jazyka na gymnáziích v České republice byly stanoveny dvě hypotézy.

Hypotéza 1

Projektová metoda nebo její prvky nejsou v současné době na gymnáziích hojně zastoupeny. Důvody, proč tomu tak je, představují

- přílišná zaplněnost učebních osnov,
- nepřesná představa o tom, co přesně projektová výuka je, a malá osobní zkušenost s ní.

Vzhledem k výsledkům výzkumu je možné konstatovat, že první část hypotézy nebyla potvrzena. Výzkum ukázal, že 63% oslovených učitelů německého jazyka projekty realizovalo, a dále, jak uvádí 89% z nich, ji i nadále realizovat bude. Jen přibližně 37% uvedlo, že projektovou metodu do svých hodin nezařazují. Tato čísla ukazují, že projekty nejsou na českých gymnáziích žádnou vzácností a učitelé si dobře uvědomují, jaká pozitiva takto pojatá výuka s sebou přináší. Například na ní oceňují to, že podporuje samostatnost studentů při práci, označují ji za aktivizující a motivující formu práce, která dále rozvíjí kreativitu a fantazii, pomáhá v osvojení pravidel týmové práce a v rozvoji osobnosti studenta. Jazyk je používán ve své přirozené podobě, tedy jako komunikační prostředek a přestává být pouze umělým jevem, který je předmětem výuky. I přes uvedené výhody jsou si učitelé vědomi také rizik a komplikací. Především se jedná o velkou časovou náročnost jak při jeho přípravě (osobní čas učitele), tak při vlastní realizaci v hodinách se studenty, která pak může být příčinou časového skluzu oproti tématickým plánům, resp. platným osnovám.

Právě tyto negativní dopady hrají jedny z významných rolí v argumentech učitelů, kteří projekty buď už dále realizovat nechtějí (9,32%), nebo je dosud do své výuky ani nezařadili (37%). Přílišnou naplněnost osnov považuje za hlavní překážku téměř 60% dotázaných z druhé zmíněné skupiny. Malou nebo žádnou zkušenost s projekty uvedlo téměř 50% respondentů a téměř 40% zmiňuje málo informací o nich.

Je tedy vidět značná nejistota týkající se zejména praktické organizace projektů v hodinách a také velký tlak tématických plánů, resp. platných osnov. Ty učitele nepodněcují k tomu, aby si například v praxi vyzkoušeli třeba i malý projekt nebo zařadili

jen některé jeho prvky do své výuky. Tím se částečně potvrzuje druhá a třetí část hypotézy 1, ale pouze u skupiny respondentů, která projekty neuskutečňuje.

Opak nastává u teoretického pojmu „projektová výuka“, zde se téměř žádné pochybnosti neobjevují. 177 respondentů, což představuje 94% z celkového počtu, má jasnou představu o tom, co projektová výuka znamená, a tedy s jeho vysvětlením žádné problémy nemá. To je pozitivní informace vzhledem k tomu, že se ještě v nedávné době do pojmu „projekty“ ukryla spousta aktivit, nemajících se skutečnou projektovou metodou nic společného a jejichž hlavním cílem bylo jen oživení klasické výuky například střídáním různých sociálních forem, nebo prací bez učebnic pouze s doplňkovými materiály. Z tohoto důvodu, jak se domnívám, došlo také k velké inflaci pojmu „projekt“, k jeho nesprávné interpretaci, k vybudování averze a k následnému odmítnutí některými učiteli.

Nejvíce pedagogů (přibližně 52%) se s projektovou metodou seznámilo v rámci akcí dalšího vzdělávání učitelů, které organizovala dnes už neexistující pedagogická centra, Goethe-Institut či jiná vzdělávací zařízení v České republice nebo i v zahraničí (v dotazníku nebylo blíže specifikováno). Další zdroje informací představují účasti škol v mezinárodních projektech, zpravidla podporovaných a financovaných Evropskou unií, a asi o 10% méně učitelů uvádí spolupráci s německy hovořícím rodilým mluvčím. Jednoznačně nejméně respondentů tvrdí, že se o této formě dozvěděli během svého řádného studia německého jazyka na vysoké škole. Tato informace bohužel ukazuje slabá místa, kterými se dříve, vzhledem k průměrné délce pedagogické praxe respondentů (téměř 20 let), vyznačovalo českého vysokého školství pedagogického směru. Pravděpodobně se projevuje tehdejší vliv sovětské pedagogiky, které nebyla projektově orientovaná výuka příliš blízká (vzhledem k výzkumu se týká pouze německého jazyka). Přestože je tento údaj nejnižším u obou skupin respondentů, až 20% učitelů, kteří projekty nerealizují, uvádí, že tuto povědomost získali během svého vysokoškolského studia. Zdá se, že přesto nebo možná právě proto nejsou paradoxně o její smysluplnosti a užitečnosti přesvědčeni.

Učitelé, kteří projektovou výuku naopak uskutečňují, ji zařazují do všech ročníků nižšího a vyššího gymnázia. U nižšího gymnázia je možné od 6. do 9. třídy vysledovat pozvolnou vzestupnou tendenci, naproti tomu v ročnících vyššího gymnázia dávají učitelé přednost projektům zejména ve 2. a 3. ročníku, pravděpodobně z důvodu jazykové a dovednostní vyspělosti žáka. Naopak ve 4. ročníku dochází k redukci jejich počtu, zřejmě kvůli větší koncentraci na přípravu k maturitní zkoušce současného typu. Učitelé

na základě vlastní zkušenosti často uvádějí, že vhodným místem pro projekty mohou být semináře z německého jazyka ve 3. a 4. ročníku nebo hodiny německé konverzace, obojí je zpravidla v rámci povinně volitelných hodin německého jazyka.

86% učitelů hodnotí v globálu průběh a výsledek svých realizovaných projektů jako standardní až velmi dobrý (61%).

Hypotéza 2

Projektová metoda nebo její prvky jsou v současné době zastoupeny více na gymnáziu, na kterém působí německy hovořící rodilý mluvčí, než na gymnáziu, kde žádný podobný lektor nepůsobí.

Ani tato hypotéza nebyla výše uvedeným výzkumem potvrzena. Na gymnáziích v České republice nepůsobí v současnosti příliš mnoho rodilých mluvčích, hovořících německým jazykem. Z celkového počtu respondentů má jen téměř 20% škol rodilého mluvčího tohoto typu, pokud předpokládáme, že jeden respondent zastupuje přibližně jedno gymnázium. 63% učitelů projekty realizuje, ale jen na přibližně 23% škol lektor působí. Z toho vyplývá, že jeho přítomnost může mít sice jistý vliv na rozšíření této formy výuky, ten ale jistě není rozhodující. Na 14% škol lektor také vyučuje, ale čeští učitelé sami projekty ve své výuce neorganizují. Navíc 70% učitelů z této skupiny uvádí, že jsou přesvědčeni o tom, že ani on sám projektovou výuku do svých hodin nezařazuje. Je velmi obtížné posoudit, je-li tomu skutečně tak. Rodilý mluvčí například nemusí z vlastního rozhodnutí projekty se studenty uskutečňovat (i když právě u lektorů z Německa či Rakouska je náklonnost k projektům relativně vysoká), nebo mu škola neposkytuje pro projekty odpovídající podmínky. Také čeští učitelé sami se nemusejí o práci lektora příliš zajímat a ani komunikace s ním nemusí být nijak intenzivní. Další možností je, že projektovou výuku organizuje ve svých hodinách český kolega nebo kolegyně, což také potvrdilo 66% učitelů, kteří sami projekty realizují. Zdá se tedy, že v tomto případě je povědomost vysoká, pravděpodobně probíhá i intenzivnější vzájemná komunikace. Je možné, že mezi nimi v tomto směru dochází i k týmové práci. Téměř 50% dotázaných, kteří projekty nezařazují do své výuky, uvedlo, že ani jejich český kolega tuto formu nepoužívá.

V otázce zapojení škol do mezinárodních projektů (i v této souvislosti se s pojmem „projekt“ pracuje) se ukazuje tendence, že tam, kde se projekty ve výuce realizují, je také

přibližně 58% škol do projektů mezinárodního charakteru zapojeno. Pravděpodobně probíhá jejich příprava a zpracování v rámci výuky, která je pak tím ovlivněná a charakterizovaná.

Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že vysoké procento škol, až 80% z celkového počtu, má jednu nebo i více partnerských škol. Jednoznačně převažují země z německy mluvící oblasti, ale také další státy Evropy a světa nejsou výjimkou. Tato spolupráce sice neprobíhá v tak velké míře formou společných projektů (přibližně 50% škol z celkového počtu), ale může, a také tak pravděpodobně i činí, kompenzovat nižší počet lektorů na školách. Umožňuje gymnáziím bezprostřednější kontakt se světem, přičemž v dotazníku nebyl blíže specifikován cizí jazyk, ve kterém komunikace se zahraničním partnerem probíhá, ani v rámci jakých předmětů se tak děje.

Závěr

Projektovou výuku v hodinách německého jazyka na gymnáziích v České republice realizuje přibližně 63% učitelů z celkového počtu 188 respondentů, kteří se zapojili do dotazníkového výzkumu. I přes možná rizika a problematické skutečnosti kolem jejich organizace ve výuce je většina z nich, téměř 90%, i nadále přesvědčena o tom, že je ve svých hodinách znovu použije. Svě dosud realizované projekty hodnotí zpětně jako standardní a více než polovina z nich dokonce jako velmi dobré.

Naopak 37% respondentů projektovou metodu ve svých hodinách zařazenu nemá. Jako jeden z hlavních důvodů je uváděna příliš velká časová náročnost její realizace ve výuce, především ve vztahu k naplněnosti platných učebních osnov.

O povědomost a rozšíření projektové metody do českých škol se zasloužily především instituce dalšího vzdělávání učitelů, nejméně naopak vlastní vysokoškolské studium německého jazyka.

Role německy hovořícího rodilého mluvčího není pro šíření myšlenek projektově orientované výuky na školách rozhodující. Zdá se, že významnější roli v této souvislosti může hrát český kolega zasazující se o tuto formu výuky.

I přesto, že na mezinárodním poli nejsou školy do projektů ve velkém měřítku zapojeny, mohou se pochlubit zpravidla jednou nebo více partnerskými školami v evropských i mimoevropských zemích, s nimiž jsou v kontaktu. Ty pak školám umožňují otevřít se světu a komunikovat s ním v cizím jazyce.

3.1.4 Výstupy a doporučení na základě výsledků dotazníkového šetření

I přes relativně vysoký počet učitelů, pro které projektově orientovaná výuka není žádnou neznámou, existují možnosti, jak ji dále rozšířit a zejména přesvědčit o jejím zavedení do výuky tu skupinu respondentů, kteří k ní mají značnou skepsi.

Není potřeba realizovat hned celý kompaktní mezinárodní projekt s více partnerskými školami, stačí do výuky postupně zařazovat **drobné, projektově orientované aktivity**. Díky nim se na jedné straně učitel sám postupně naučí pustit řízení celého vyučování výhradně ze svých rukou, důvěřovat žákům a předat jim možnost realizace vlastního nápadu, rozhodování a samostatnosti. Na druhé straně si žáci sami osvojí schopnost nejen přijímat relativní volnost a svobodu, ale také schopnost pracovat v týmu, domluvit se vzájemně na činnostech a výsledku aktivit, a zejména přijmout zodpovědnost za vše, co dělají. Jedná se v tomto případě mimo jiné také o zásady autonomního učení, konkrétně realizované ve skupině⁴⁶.

Jako nejvhodnější se jeví příležitost, kdy sám učitel má možnost **se zapojit do nějakého projektu jako účastník**. Tím, že si jej „vyzkouší na vlastní kůži“, je větší pravděpodobnost ztráty zábran, obav a nejistot. Velmi k tomu může napomoci také jiný kolega-učitel, pro nějž se projekty stávají samozřejmostí a se kterým se může počítat do pracovního týmu. Zkušenosti takto získané se stávají velmi cennými a učitel-začátečník nebude mít pocit, že „je na projekt sám“.

I přes ne příliš mnoho učebnicových souborů, které projekty přímo nabízejí, existuje **řada doplňkových materiálů** (pro výuku němčiny jako cizího jazyka), které se projektově orientované výuce věnují. Buď představují už realizované projekty (kromě průběhu, výsledku popisují i zkušenosti s nimi), nebo se projektově orientovanou výukou podrobněji zabývají v obecnější rovině. Nabízejí mimo jiné i nápady a náměty pro menší aktivity. Více k tomu v kapitole 4.

V případě, že učitel už získal jisté zkušenosti a také pro žáky nejsou projekty žádnou novinkou, nabízí se šance využít možnosti **mezipředmětového zpracování** jistého tématu či problému. V tomto případě je vhodné, aby se vytvořil učitelský tým složený z pedagogů, jejichž předmětů se navržený projekt dotýká. Tím si osvojí nejen žáci, ale i učitelé schopnost

⁴⁶ K osvojení si návyků autonomního učení vedou mimo jiné také Evropská jazyková portfolia, zpracovaná pro jednotlivé věkové kategorie. S nimi má učitel možnost podle vlastního zájmu a zájmu žáků (nezávisle na projektu) pracovat.

pracovat v týmu, a mají tak možnost rozšířit repertoár svých dovedností, vědomostí a schopností projektově orientovaných.

Velmi vhodné podmínky pro uvedení nabízí „**Rámcový vzdělávací program pro gymnázia**“ (RVP G), který se postupně zavádí do gymnázií v České republice, a následná tvorba vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP) je postupně ověřována v praxi na vybraných pilotních gymnáziích. Dává mimo jiné šanci zvolit si závazné penzum učební látky a také vyučovací metody, které vedou k dosažení cílů, tedy k osvojení si vybraných klíčových kompetencí. Tímto odpadá tlak, který učitelé pocítovali při plnění závazných učebních osnov pro konkrétní předmět (jak také ukazují výsledky dotazníkového šetření).

Početnost a přílišnou roztržitost skupin z hlediska jazykové vyspělosti (začátečníci a mírně pokročilí studenti v jedné skupině) lze formou projektově orientované výuky překonat. Učitel sám ovlivní tvorbu pracovních skupin. Tedy nenechá ji volně v rukou žáků samotných, ale snaží se do skupin zařadit současně žáky-začátečníky a pokročilejší. Naopak je možné této zdánlivé nevýhody využít a proměnit ji ve výhodu, kdy se žáci učí vzájemně od sebe a učitel není ten, kdo jediný přináší nové poznatky a informace (*Lernen-durch-Lehren*).

Velkou *motivaci* pro studenty představuje užití živého jazyka v reálné komunikaci. Proto je velmi vhodné, pokud existuje *možnost mezinárodního projektu*, se do něj zapojit. Také výsledky dotazníkového šetření ukazují, že se tak na školách často i děje. Ne vždy je to ovšem možné z různých, například finančních či jiných důvodů, proto se nabízí možnost realizovat cizojazyčný projekt pro žáky pouze v domácích podmínkách, ale s autentickým materiálem a žáky za práci na projektu odměnit například kratším výjezdem do některé z německy hovořících zemí.

Jak vyplývá z výsledků dotazníkového šetření, lze jisté *rezervy* spatřit ve *vysokoškolské přípravě* budoucích učitelů cizích jazyků. Přestože údaje z něj ukazují, vzhledem k průměrné délce pedagogické praxe respondentů zhruba kolem 20 let, spíše na dřívější stav vysokoškolského studia, jistě by i v současnosti bylo možné studenty-budoucí učitele s touto vyučovací metodou v hodinách didaktiky více seznamovat. A to zejména prakticky, protože právě způsob studia na vysoké škole tomu dává ve více směrech výborné předpoklady. Studenti by si tak sami na sobě mohli vyzkoušet, čeho je potřeba se vyvarovat, nebo co je naopak velmi vhodné a odpovídající.

Výše uvedený výčet se snaží vyjít z výsledků dotazníkového šetření a reagovat

na pozitiva, která jím byla potvrzena, nebo naopak na negativa, která v něm byla zmíněna. Jistě nepředstavuje konečný výčet možných zkušeností a doporučení.

Jak konkrétně mohou projekty v hodinách německého jazyka na českém gymnáziu vypadat ukazuje kapitola 3. 2 a v pojetí RVP G kapitola 3. 3. 1.

3.2 Konkrétní příklad projektu na gymnáziu

Následující příklad představuje jednu z možností, jak může práce na projektu v hodinách německého jazyka probíhat.

Projekt (viz příloha IV.), který jsem spolu se svými studenty připravila a realizovala, se uskutečnil v konverzačních hodinách německého jazyka ve 4. ročníku. Seminář byl koncipován jako příprava k maturitní zkoušce a byl dotován dvěma hodinami týdně. Zvoleným tématem byly reálie Spolkové republiky Německo, které figurují jako jedno z témat ústní části maturitní zkoušky na Gymnáziu B. Němcové v Hradci Králové. Cílem projektu bylo dát studentům možnost zpracovat výše zmíněné téma podle vlastního uvážení. Konkrétně to znamená, že měli možnost se zabývat jakoukoli skutečností, událostí, osobností z libovolného časového období, vztahujících se k našemu západnímu sousedovi. Hlavním a jediným kritériem bylo, aby se jednalo o informace, které jsou pro ně samotné zajímavé a které by rádi jistým způsobem zprostředkovali svým spolužákům.

Z pohledu učitele (pozorování) bylo možné projekt hodnotit následujícím způsobem:

Projekt proběhl vcelku úspěšně. Studenti byli aktivní, svá témata zpracovali s chutí a zájmem. Někdo k němu přistupoval s recesí a s nadhledem, jiný s vážným, zodpovědným postojem. Studenti se během práce příliš nedotazovali, pracovali samostatně, bez pomoci učitele. Při vlastní prezentaci už někteří sami upozorňovali své spolužáky na nová, obtížná slovíčka a slovní spojení. Informace byly buď doslovně, nebo částečně čteny, jedna studentka hovořila sama plyně, bez podpory svých poznámek.

Pro větší efektivitu vnímání a zapamatování si některých vybraných informací při prezentaci se jako vhodná ukazuje následná příprava cvičných otázek, na které by studenti odpovídali buď bezprostředně po konkrétní prezentaci, nebo po vystoupení všech skupin. Možná je například forma kvízu s následným ústním vyhodnocením, popř. konkrétní odměnou pro nejlepší.

Sami studenti pak hodnotí projekt takto: (Jejich názor byl zjišťován prostřednictvím dotazníku - viz příloha V.)

Projektu se zúčastnilo celkem 17 studentů, přibližně 67% se učí německy déle než 6 let.

1. Oblast: vlastní forma projektu

- s touto formou výuky se již určitě nebo s velkou pravděpodobností setkali všichni studenti,
- z jednotlivých fází projektu byla nejlépe hodnocena fáze prezentace – 50% žáků. Žáci pravděpodobně ocenili, že jim byl dán volný prostor se vyjádřit, což u frontálně vedené výuky nebývá tak časté. Plných 50% studentů dokonce u této fáze uvádí, že by mělo dojít ke zlepšení v jejich přednesu (tedy sami jsou si vědomi významu volného mluvení ve srovnání s pouhou reprodukcí doslovným čtením). 1/3 pak uvedla přípravu mimo vyučování a 1/3 závěr a společné hodnocení. Aktivity v obou fázích dokazují, že pro žáky je také důležitá možnost pracovat v týmu (Teamarbeit) a možnost hodnocení a sebehodnocení předvedených výkonů.

2. Sociální oblast

- většina studentů pracovala buď ve tříčlenných nebo vícečlenných skupinách (84%), plných 92% uvedlo, že se na práci podíleli všichni rovnoměrně. 2/3 se naučily od svých spolužáků něco nového a plných 100%, tedy všichni, prezentovali výsledek práce své skupiny.

3. Jazyková oblast

- při práci ve skupinách je možné vysledovat postupný nárůst použití němčiny vzhledem k jednotlivým fázím projektu. Zpočátku se ve skupinách hovořilo jen česky (67% studentů) a 33% uvedlo střídání češtiny s němčinou. Při následném zpracování většinou autentických materiálů narůstá podíl němčiny (česky a německy 42% a jen česky 58%). Při prezentaci jednoznačně převládla němčina 92%, pouze 8% uvedlo, že probíhalo střídavě česky a německy.

Tento jev se zdá naprosto logickým. Skupina mluví zpočátku společně ve své mateřštině (diskuse nad obsahovými a organizačními problémy), tím, že pracuje s autentickým materiálem, se postupně zvyšuje podíl němčiny a při prezentaci pak převažuje jednoznačně německý jazyk.

4. Kognitivní oblast

- materiály s konkrétními informacemi čerpali studenti převážně z domácích zdrojů (67%), polovina vycházela z informací ze školy (možná z jiných předmětů, možná také přímo

od učitelů), 1/3 uvedla internet a 42% ne blíže specifikované učebnice.

- 92% studentů uvedlo, že se naučili něco nového, i když to mohla být samostatná izolovaná slovní zásoba, ať už při prezentaci, a nebo při práci ve skupině.
- Je velmi pravděpodobné, že efektivita výuky touto formou, pokud by byla měřena např. počtem osvojené nové slovní zásoby nebo nových gramatických jevů, je nižší než při tradiční formě. Pokud si ale uvědomíme, za jakých okolností probíhá, tedy že se žáci zabývají tematikou jimi zvolenou, že jim byla zprostředkována jejich spolužáky, a ne učitelem, zvyšuje se tímto jejich hodnota zapamatování.
- Sami pracují s faktografickými údaji, které čtou, písemně zpracovávají, ústně prezentují, tedy zabývají se jimi několikrát a různými způsoby, čímž se proces zapamatování také zintenzivňuje.

Výše představený projekt a jeho reflexe ze strany učitele a studentů ukazuje, které jeho aspekty jsou z obou stran hodnoceny pozitivně:

- společná prezentace projektu,
- závěr a společné hodnocení/sebehodnocení,
- týmová práce studentů jak během vyučování, tak i mimo ně,
- reflexe studentů týkající se vystupování a přednesu před plénem,
- přirozené užití a další osvojení cizího jazyka prostřednictvím propojení receptivních a produktivních řečových dovedností,
- učení se jeden od druhého (ať už se jedná o konkrétní fakta nebo jazykové jevy),
- zájem a aktivita studentů tím, že jim byla dána možnost, aby si své téma zvolili sami,
- samostatnost a zodpovědný přístup při zpracování zvoleného tématu,
- dovednost pracovat s informacemi a využívat při jejich získávání více zdrojů,
- jistá míra kreativity při zpracování zvoleného tématu.

Jak vyplývá z výše uvedeného, je pro studenty gymnaziální úrovně projektová metoda přínosná zejména pro oblast ovládnutí a rozvoje prezentačních technik (a to nejen v cizím jazyce), pro podporu jejich kreativity, aktivity a samostatnosti, pro rozvoj sociální kompetence a pro nácvik a rozvoj evaluace a sebeevaluace. Jedná se tedy částečně i o jiné aspekty než o ty, které by naopak hrály významnou roli u jiné skupiny, například mladších žáků na nevybířové základní škole. ***Obecný model projektové výuky je univerzální, je tedy vhodný pro všechny věkové kategorie – pro předškolní děti, žáky ZŠ, studenty středních***

škol, vysokoškolské studenty i dospělé a pro všechny úrovně vědomostí – začátečníky až pokročilé (srov. Cagánová/Rusková, Cizí jazyky 1-2/1997 – 1998, s. 16). *Jen je důležité jej pro vybranou skupinu modifikovat.* Podstatné je přitom přihlídnout k úrovni myšlení, stupni rozvoje vědomostí, dovedností a návyků, úrovni osvojení si cizího jazyka, oblasti zájmů (míra abstrakce) a také možnostem časové a prostorové realizace projektu.

3.3 Projektová metoda a platné učební dokumenty pro gymnázia

Projektová metoda, resp. „projekt“ je v současně platných osnovách pro gymnázia explicitně uveden pouze jednou, a to v rámci výčtu produktivních dovedností, které by měl žák na konci výuky (výstupní úroveň) ovládnout. „...žák je schopen samostatně zpracovat rozsáhlejší písemnou práci (projekt, seminární práci) na základě rešerše a studia cizojazyčných materiálů.“ (Učební dokumenty 1999, s. 43)

Na druhé straně cíle, kterých lze mimo jiné dosáhnout také praktickou realizací projektové metody ve vyučování, součástí učebních osnov jsou. Žák by měl umět účelně a pohotově užívat různé druhy slovníků a jiné informativní literatury (srov. *ibid.*, s. 43), měl by být schopen ústně a písemně zformulovat vlastní myšlenky a názory (srov. *ibid.*, s. 43), učitel by měl žáky pozitivně motivovat pro předmět, dle možností s nimi výuku plánovat a přenést na ně pocit spoluzodpovědnosti za výsledky vyučovacího procesu (srov. *ibid.*, s. 56 – 57). Výuka cizích jazyků by se měla propojovat i s jinými předměty, doplňovat mimoškolními zdroji informací a aktivitami žáků (srov. *ibid.*, s. 57). Žáci by měli od vyučujícího dostávat i složitější úkoly, vyžadující týmovou práci a „...postupně rozsáhlejší dlouhodobé písemné práce diferencované náročností, formou i tematikou a vyžadující vyhledávání, třídění a hodnocení potřebných materiálů.“ (*ibid.*, s. 58)

„Základní metodický postup spočívá v integraci pozitivních a osvědčených prvků lingvodidaktických směrů a koncepcí cizojazyčné výuky obohacené funkčními inovativními impulsy.“ (*ibid.*, s. 56)

Tato skutečnost také koresponduje s výsledky výzkumu, které ukazují, že více než polovina učitelů německého jazyka v praxi projektově orientovanou výuku v duchu cílů platných učebních osnov realizuje (viz kap. 3. 1. 3). Mnozí z nich, na základě svých zkušeností, navrhují její zařazení do konverzačních seminářů ve 3. a 4. ročníku či předmětů/celků vyučovaných v cizím jazyce (zaměření gymnázia živé jazyky⁴⁷). Její zařazení je ale také reálné do běžné výuky při časové dotaci 3 hodiny týdně (srov. Učební plán In: Učební osnovy 1999, s. 11). Jako vhodné momenty se v tomto směru, především z hlediska motivačního, nabízejí např. období před konkrétními svátky a jim věnovat témata projektů (např. Vánoce, Velikonoce) či významná výročí, události, významné dny (např. Den proti kouření) nebo na konci/na začátku školního roku

⁴⁷ Živé jazyky 79-02-5/73

problematika cestování a zahraničních pobytů. To znamená, že témata projektů by mohla časově i obsahově odpovídat určitému období souvisejícímu s reálným životem (ne toliko lekcím v učebnici). Zároveň je potřeba upozornit, že *konverzační témata by neměla být zpracována jen formou projektů*. Naopak je v současné době žádoucí různorodost a střídání vyučovacích metod.

Problematiku časové náročnosti při přípravě a vlastní realizaci projektů ve výuce (což byla jedna z hlavních námitek „učitelů-odpůrců“ projektů podle výsledků výzkumu – viz kap. 3. 1. 3) se mimo jiné snaží řešit navrhovaný Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). Na jeho základě by měla škola následně vypracovat vlastní školní vzdělávací program (ŠVP).

Díky naprosto odlišné koncepci a přístupu k výuce – ve srovnání se současným stavem „mají mít očekávané výstupy činnostní povahu a učivo je prostředkem k jejich dosažení“ (RVP GV⁴⁸, s. 12) – získává mimo jiné projektová metoda jinou váhu a náplň než v dosud platných osnovách. Neměla by být jen jakýmsi „oživením“ tradiční výuky, ale naopak se stává plnoprávnou metodou zařazenou mezi ostatní vyučovací formy a postupy (srov. *ibid.*, s. 79). Ty by měly žáky a učitele vést k dosažení nově vytčených cílů, tj. „...získat široký vzdělanostní základ a osvojit si tzv. klíčové kompetence, které bude schopen (žák) dále rozvíjet v procesu celoživotního vzdělávání a získávání životních zkušeností.“ (*ibid.*, s. 8)

Vhodnost projektové metody se ukazuje jak při osvojení si klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikační kompetence, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti), tak i z pohledu cizích jazyků, při dosažení cílů vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ (srov. *ibid.*, s. 17 – 19).

Její konkrétní zařazení do výuky by mělo být zakotveno v ŠVP příslušného gymnázia, podle jeho profilace a jeho konkrétních podmínek. V rámci cizích jazyků se nabízí možnost projektů jednooborových, ale také víceoborových, zvláště např. v rámci některých průřezových témat.

RVP G rámcově vymezuje nemalý prostor pro konkrétní osnovy určité školy. Tato skutečnost může být viděna jak pozitivně, tak také negativně. Z pohledu skutečné realizace projektové metody ve výuce ji může ne příliš velká konkrétnost v RVP G zbrzdit a učitele s malou zkušeností i odradit. Chybí konkrétnější, návodnější a názornější zapojení, jak tomu je např. u zreformovaných osnov Svobodného státu Sasko (srov. Antošová,

CJ 2004/2005, s. 113 – 114). Zde je například explicitně uvedena povinnost vyčlenit v průběhu roku celkem 4 týdny pro projektové vyučování (minimálně dva týdny pro povinně volitelné nadoborové projekty – v kompetenci jednoho učitele a dva týdny pro mezioborové projekty – tým učitelů). Jak sama autorka při srovnání uvádí: „Saské osnovy je (obecné a specifické cíle) dále konkretizují a jsou v tomto směru návodné. Oproti Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) věnují zvýšenou pozornost oblasti strategií a projektům. Projektové vyučování má však vedle nepopíratelných kladů i svá úskalí. Při nedostačující kompetenci učitelů v této oblasti může vést ke značné časové ztrátě.“ (ibid., s. 114)

Učitelé v České republice by v tomto směru jistě uvítali podobnou publikaci, jakou vydalo rakouské Spolkové ministerstvo školství, vědy a kultury (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) v souvislosti s projektovou výukou na tamějších školách. Brožurka Grundsatzlerlass zum Projektunterricht (2001) seznamuje učitele s tím, co vlastně projektová metoda je, co je potřeba při realizaci projektů zohlednit, právně ošetřuje problematiku hodnocení, dozorů při projektech, doporučuje organizační kroky, např. při projektových týdnech, upozorňuje na povinnost ohlásit plánované projekty vedení školy a uvádí, jakou formou se tak má dít aj. Stává se tedy konkrétním návodem pro učitele, který se chystá projekty ve své výuce zrealizovat, čímž mu v tomto směru pomáhá, podporuje ho a zefektivňuje jeho práci.

3.3.1 Návrh konkrétního projektu v pojetí Rámcově vzdělávacího programu pro gymnázia

V červnu 2007 schválilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) definitivní verzi Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia⁴⁹. Od tohoto okamžiku začíná pro gymnázia dvouleté období, během kterého mají připravit vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP) pro čtyřletá gymnázia a pro vyšší stupeň víceletých gymnázií⁵⁰. Podle nich se bude závazně vyučovat nejpozději od 1.9. 2009.

Velkou pomocí při jejich tvorbě jim mohou být zkušenosti ze 16 pilotních gymnázií v České republice, které druhým rokem ověřují v praxi svá ŠVP. Jejich reflexe a poznatky

⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Praha, VÚP 2004 (pilotní verze).

⁴⁹ www.rvp.cz nebo *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, VÚP 2007.

jsou uveřejněny na internetových stránkách metodického portálu RVP⁵¹.

Jako jeden z možných námětů konkrétního projektu v pojetí RVP G může sloužit projekt „*Medienlandschaft – private Fernsehsender*“ (Média – soukromé televizní stanice), který je podrobněji popsán v příloze práce (viz příloha VI.).

Projekt je orientován na vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ se zaměřením na předměty český a německý jazyk. Je určen pro studenty vyšších ročníků s větší jazykovou a mentální vyspělostí.

Primárním cílem je srovnat rozsah a podobu televizního zpravodajství vybraných soukromých televizních stanic ve Spolkové republice Německo a v České republice. Výchozí situací je stav, kdy německá soukromá média mají díky svému odlišnému historickému vývoji delší tradici a jiné pojetí svého vysílání než obdobná média u nás. V České republice začaly být udělovány licence i nestátním médiím, kromě televize také rozhlasu a tisku, teprve po roce 1989, čímž se nejen rozšířila nabídka vysílacích stanic a tiskovin, ale také bylo vytvořeno konkurenční prostředí pro dosud stávající média státní.

Sekundárními cíli se stane osvojování klíčových kompetencí zakotvených v RVP G. Ve výše uvedeném příkladě se bude jednat o kompetenci komunikativní, sociální a interpersonální, kompetenci k učení a kompetenci k řešení problému. Neméně podstatným bude i získání či zdokonalení se v dovednostech při zacházení s médii jako je televize, internet, počítač či video.

Z organizačního hlediska je možné projekt realizovat libovolně během školního roku v rámci předmětů německý či český jazyk, nebo jej uskutečnit v projektových dnech, pokud jsou školou organizovány.

Projekt předpokládá jisté technické vybavení, buď ve škole nebo i v soukromí žáků, není ale potřeba, aby měl příslušné vybavení každý žák.

Studenti budou pracovat s autentickými materiály z obou zemí. Díky nim si vytvoří představu o formách, rozsahu i způsobu předávání informací o aktuálním dění. K co nejmenšímu zkreslení přispěje rovněž srovnání zpravodajství vybraných stanic ze stejného dne. V neposlední řadě si rozšíří své znalosti o mediálním světě obou zemí jako takovém.

⁵⁰ Na nižším stupni osmiletých gymnázií (prima-kvarta) se od školního roku 2007/2008 závazně vyučuje podle RVP ZV, podle kterého se současně učí na základních školách.

⁵¹ www.pilotg-gp.cz

Předkládaný návrh projektu se zabývá problematikou médií, způsobem předávání informací, rozsahem i jejich objektivností. Studenti mají díky své jazykové vybavenosti jak v mateřském, tak i v cizím jazyce možnost srovnat vybrané zástupce soukromých českých a německých médií a kriticky posoudit, v čem se shodují, či v čem se naopak liší. Sami si tak mohou uvědomit, jakou roli hrají média ve společnosti a do jaké míry informují objektivně či nikoli. Studenti tak mají šanci si díky srovnání s německým zástupcem vytvořit, přehodnotit či potvrdit svůj postoj k soukromým médiím v České republice.

4 Vybrané materiály k projektově orientované výuce cizího, konkrétně německého jazyka na území České a Slovenské republiky

Postupně se množství materiálů věnovaných projektově orientované výuce cizích jazyků, resp. jazyka německého v České republice a na Slovensku, zvětšuje. Část je importovaná většinou z německy hovořících zemí, část představuje již autory a zkušenosti domácí. Jedná se přitom o:

I. Časopisecké články popisující v praxi realizované projekty

Například v časopise Cizí jazyky postupně vyšly články, ve kterých byly prezentovány zkušenosti s projektově orientovanou cizojazyčnou výukou na různých stupních škol.

Příklady projektů na Základní škole Řezníčkova v Olomouci představila **Ol'ga Fišarová**. Jednalo se o osm projektových dnů pod vedením německého lektora, o projekt „*Wir fahren nach Wien*“ pro žáky 7. tříd, který byl zakončen zájezdem do Vídně, a o projektovou soutěž „*Meine Welt*“ inspirovanou učebnicí Start mit Max 2. Také v rámci letních jazykových kurzů němčiny byl pro zúčastněné žáky vždy vypracován projekt na témata, která prostupovala celým pobytem (srov. Fišarová, CJ 5/2003 – 2004, s. 182).

Zkušenosti s projektem výměnného typu na jedné ZŠ v Bratislavě prezentuje **G. Mahútová** (srov. Mahútová, CJ 3/2002 – 2003, s. 96).

Na Gymnáziu B. Němcové v Hradci Králové se uskutečnil projekt „*Bundesrepublik Deutschland*“, který byl realizován v rámci konverzačního semináře německého jazyka pro studenty 4. ročníku. Zkušenosti s ním jak z pohledu učitele, tak i studenta představuje článek **P. Zapletalové** (srov. Zapletalová, CJ 1/2005 – 2006, s. 27 – 29, viz též kap. 3. 2).

Zařazení projektů do studijních plánů výuky anglického jazyka pro nefilology, konkrétně na Slovenské technické univerzitě v Trnavě, představuje **D. Cagáňová** a **D. Rusková**. Obě autorky zároveň uveřejnily výsledky svého výzkumu, který v této souvislosti uskutečnily mezi zúčastněnými studenty (srov. Cagáňová/Rusková, CJ 1-2 /1997 – 1998, s. 16 – 17).

Výše uvedený přehled představuje pouze část konkrétních příkladů v praxi realizovaných projektů. Jistě jich bylo i více, ale mnohé z nich nebyly s největší pravděpodobností v tisku vůbec zveřejněny.

II. Doplnkové materiály s teoretickým základem a praktickými nápady projektů

Velmi činným autorem v této oblasti je **Rainer E. Wicke**, který se projekty a projektově orientovanou výukou v oblasti němčiny jako cizího jazyka už delší dobu zabývá. Sám působil řadu let jako učitel němčiny v různých státech světa, mimo jiné např. v Kanadě, ale také u nás v České republice (na Gymnáziu Matyáše Lercha v Brně). Má mnoho dobrých, kreativních nápadů a praktických zkušeností publikovaných v četných knihách a časopiseckých článcích. Za zvlášť zdařilý a inspirující považuji projekt „*Fenster im Fenster – Brno erzählt*“⁵², v rámci kterého se nejprve sám nadchl a později také inspiroval své žáky přibližně 60 okny z vybraných brněnských budov. Ty byly žákům představeny prostřednictvím koláže (fotografie oken v jednom velkém okenním rámu) a jimi následně kreativně zpracovány do podob interviews, reklam, pohádek, povídek či zápisků v deníku. Zajímavým je také Miniprojekt „*Einkauf in Deutschland*“⁵³, ve kterém využil pokladních lístků ze samoobsluhy, na základně kterých žáci konstruovali podobu a způsob života zákazníka, popřípadě i jeho rodiny, podle druhu či množství zakoupeného zboží. Výjimkou není ani projektově orientovaná práce s literárními texty, např. s pohádkou. Za zmínku stojí například „*Rotkäppchen*“⁵⁴ (Červená Karkulka) formou učení na stanovištích (Stationenlernen)⁵⁵.

Další jeho nápady jsou popsány v publikacích „*Vom Text zum Projekt*“ (1997), „*Aktive Schüler lernen besser*“ (1993) nebo „*Grenzüberschreitungen*“ (2000).

Více teoreticky, ale přesto s částí konkrétních, ale také teoreticky popsaných nápadů, je zaměřena publikace **L. Schifflera** „*Learning by doing im Fremdsprachenunterricht*“ (1998). Autor se v ní orientuje zejména na činnostní stránku projektové výuky, a to v jazyce francouzském a anglickém.

Podobně také Metodické centrum Banská Bystrica vydalo již v roce 1999 publikaci „*Projektarbeit im DaF*“ určenou pro učitele německého jazyka. Kromě teoretických informací v úvodu knížka představuje nápady projektů realizovaných či tehdy připravovaných.

⁵² Wicke, R. E.: *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht DaF*. Max Hueber-Verlag, Ismaning 2004, s. 166 – 174.

⁵³ *Ibid.*, s. 151 – 158.

⁵⁴ *Ibid.*, s. 86 – 91.

⁵⁵ V současnosti se ukazuje problematičnost českého překladu pojmu „*Stationenlernen*“, různí autoři uvádějí jeho různé, více či méně zdařilé ekvivalenty v češtině.

Z českých autorů jistě stojí za zmínku V. Janíková s publikací „Nebojme se projektů ve výuce němčiny“ (2006) obsahující zejména konkrétní náměty pro praxi, a článek „Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie při učení se cizímu jazyku“.⁵⁶

V této souvislosti je potřeba také zmínit monotematické číslo časopisu Fremdsprache Deutsch „Unterrichtsprojekte“ (1991), věnované projektům v cizojazyčném vyučování, číslo „Projektunterricht“ časopisu Primar (1998) pro výuku německého jazyka na 1. stupni základních škol a číslo „Theorie und Praxis des Projektunterrichts“ regionálního časopisu Mosaik, vydaného v roce 2006 Goethe Institutem v Bělehradu.

III. Konkrétní projekty navržené v rámci novějších učebnicových souborů

V učebnici Heute haben wir Deutsch, určené pro II. stupeň základních škol, eventuálně pro nižší stupeň gymnázia, se kromě komunikativních a činnostně orientovaných cvičení objevuje pojem projekt v jeho 5. dílu. V 6. lekci se žáci seznamují s pojmem „Projektwoche“, na základě popsaného projektové týdne, který proběhl na jedné berlínské základní škole. Přestože se hovoří o projektu a pro žáky samotné žádný konkrétní přípravený není, je možné, mimo jiné, brát tuto lekci jako inspiraci pro praktickou realizaci vlastní projektově orientované výuky. Jednoznačně pozitivní je skutečnost, že tato forma není pro žáky později žádnou neznámou.

V učebnici Spaß mit Max 1 jsou aktivity v rámci části „Písemný projev“ explicitně označené jako projekty. Jsou zde opěrné body a pomocné otázky, kterých žáci mohou či nemusí při jejich zpracování využít. Celkové zpracování tématu může být podle jazykové vypětosti žáků různé. Autoři počítají s tím, že žáci jazykově slabší spíše využijí jejich zpracování formou kreseb, koláží jen s jednoduchým textovým doprovodem, naopak žáci zdatnější budou mít méně obrazového materiálů, a naopak texty delší. Jako návrhy projektů jsou zde např. „Mein bester Freund/Meine beste Freundin“ (Pracovní sešit k 1. dílu, s. 80), „Ein Phantasiemärchen“ (ibid., s. 72). Autoři doporučují dát žákům prostor, aby své produkty představili spolužákům ve třídě, popř. následně byly využity jako dekorace třídy či chodby. Žáci by je měli obdržet nazpět a založit si je v albu svého jazykového portfolia.

V Pracovním sešitě 2. dílu nejsou již projekty explicitně jmenovány, ale aktivity projektově orientovaného rázu pokračují v rámci části „Kreatives Schreiben“. Např. je zde

⁵⁶ JANÍKOVÁ, V. : Nebojme se projektů ve výuce němčiny. Brno, PdF MU 2006.

uveden „*Mein Fantasie- oder Traumland*“ (Pracovní sešit k 2. dílu, s. 22) nebo „*Eine Werbekampagne für ein Fitnesscenter*“ (ibid., s. 58).

Pro gymnázia a střední školy jsou to projekty v nové učebnici „Studio D“ (2005), koncipované podle principů moderně pojaté jazykové výuky (Společný evropský referenční rámec pro jazyky a budoucí tvorba školních vzdělávacích programů).

Slovenská učebnice „Schau mal“ (1998/1999), určená žákům středních škol, nabízí v rámci některých svých lekcí návrhy projektů odpovídajících tematicky dané lekci. Tak například v 2. díle je to „*Projektarbeit: Leute, die wir in unserer Klasse gut finden*“ v rámci lekce „*Idole und Vorbilder*“ (ibid., s. 42) nebo ve 3. díle při tématu „*Gesundheit*“ projekt „*Gesund ins 21. Jahrhundert*“ (ibid., s. 70) či „*Ich stelle die Slowakei vor*“ v lekci „*Heimat und Identität*“ (ibid., s. 110).

IV. Celé učebnicové soubory

Podle vzoru učebnice pro angličtinu vydalo nakladatelství Oxford University Press učebnicový soubor „Projekt Deutsch“, určený pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Tento učebnicový soubor se skládá ze čtyř částí a je určený pro žáky 5. – 9. ročníku. Nabízí učební program na pět let, a to pro úplné začátečníky v německém jazyce.

Projekt Deutsch, jak uvádějí jeho autoři:

- prezentuje jazyk ve smysluplném a reálném kontextu,
- nabízí možnost pracovat samostatně či ve skupinách, mezipředmětově a podporuje žákovu samostatnost (např. při práci s dvojjazyčným slovníkem), kreativitu a tvořivost,
- prezentuje novou lexikální a gramatickou látku pro žáka v zajímavém kontextu, a tím zvyšuje jeho motivaci k učení (funkce gramatiky je především podpůrná),
- podporuje diferencovaný přístup k žákům, jejich aktivní podíl na výuce a spoluzodpovědnosti za ni,
- nabízí učitelům návody a rady při hodnocení žáků.

Z pohledu projektové metody je 2. díl⁵⁷ (bylo možné jej získat a podrobněji

JANÍKOVÁ, V. : Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie při učení se cizím jazykům. Brno PdF, Komenský 2007, s. 9 – 13.

⁵⁷ BRIEN, A./BRIEN, S./DOBSON, S.: Projekt Deutsch 2. Arbeitsheft. Oxford, Oxford University Press 1994.

BRIEN, A./BRIEN, S./DOBSON, S.: Projekt Deutsch 2. Lehrbuch. Oxford, Oxford University Press 1994.
BRIEN, A./BRIEN, S./DOBSON, S.: Projekt Deutsch 2. Metodická příručka. Bratislava, Oxico 2002.

analyzovat) rozdělen do tzv. osmi projektů/témat (bydliště, jídlo, nákupy, móda, doprava, životní prostředí, školní slavnost a sny) z nejbližšího okolí a každodenního života žáka. Každý z nich se dále dělí na tzv. jednotky (Einheiten), kterých bývá v rámci projektu/tématu zpravidla pět. V případě „Bydliště“ je to např. *Jaká je tvá adresa? Jaký je tvůj dům? Ve městě. Kde to je? Bud'te vítáni v Olympijském parku.* Každá jednotka je tvořena zpravidla aktivitami na prezentaci nové slovní zásoby či gramatického jevu, aktivitami pro práci s poslechovým a psaným textem, hrami a zábavnými hříčkami, aktivitami s obrázky. K upevnění a procvičení nové látky slouží cvičení v pracovním sešitě.

Na konci příslušné jednotky jsou nabízeny tzv. miniprojekty (viz příloha VII.), které mohou či nemusí být projektově realizovány, a je na učiteli, kolik času jim bude věnovat. Současně je také autoři nabízejí jako prostředek k hodnocení žáků, přičemž, jak sami zdůrazňují, jsou sestaveny tak, aby je zvládli všichni. „To je účel projektové metody – všichni žáci sú úspešní, ale každý na svojej úrovni.“ (Metodická příručka k učebnicovému souboru 2002, s. 6). Učitel by je měl klasifikovat dobrou motivační známkou a této známce v závěrečném hodnocení dát nižší váhu než jiným formám testování.

Na konci učebnice jsou zařazeny tři doplňkové projekty, v případě druhého dílu se jedná o „*Den svatého Martina*“, „*Vánoce*“ a „*Karneval*“, které mají žáky seznámit s realitami německy mluvících zemí. Podle autorů nabízejí aktivity, které je možné zařadit do výuky např. ke konci kalendářního roku. Žáci se nejprve seznámí s informacemi k danému tématu formou práce s poslechovými či psanými texty, různými typy cvičení, písniček a básniček, aby pak následně dané téma z jistého úhlu pohledu sami zpracovali (v případě Vánoc například sami zorganizovali večírek na 6. prosince) (viz příloha VIII.).

Autoři chápou pojem projektové metody vzhledem ke koncepci „Projekt Deutsch“ jako možnost pracovat a učit se jazyku formou aktivit předkládaných v reálném a smysluplném kontextu, aktivit, které na sebe logicky navazují. Cizí jazyk není prezentován a procvičován formou izolovaných úloh a není také sám o sobě cílem.

Tento učebnicový soubor byl vydán v roce 1994 a od té doby je postupně překládán do slovenštiny (především metodické příručky) bratislavským nakladatelstvím Oxico. „Projekt Deutsch“ získal doložku Ministerstva školství Slovenské republiky a je možné podle něj oficiálně učit. V České republice se zatím tento učebnicový soubor na trhu neobjevil.

Výčet výše uvedených materiálů není pochopitelně úplný, ani tomu tak být nemůže, protože dnes již existuje velké množství materiálů k dané problematice. Díky jejich zveřejňování probíhají výměny názorů, nápadů, inspirací a diskusí nad problematickými oblastmi a nad motivacemi k dalším projektům. Na straně druhé proběhlo a probíhá také velké množství projektů, jejichž realizace není nikde v médiích zaznamenána, zůstává ve formě vlastní projektové dokumentace na škole samotné. Ale ani to není špatně, protože projektově orientovaná výuka se ukáže pouze tím, že je uskutečňována prakticky – tím se vlastně projekt stává pravým, neopakovatelným a jedinečným projektem.

Závěr

Projektová metoda není mezi metodicko-didaktickými koncepcemi a přístupy žádnou novinkou. Ve vyučování, a to nejen cizím jazykům, se objevuje už od dávné doby, jak dokazují četné historické prameny. Jen v některých obdobích jako by mizí, ustupuje do pozadí na úkor jiných metod, jindy se zdůrazňují pouze ty její aspekty, které právě nejvíce korespondují s celkovou orientací pedagogických a didaktických věd vybraného období, nebo se naopak vynořuje v celé své šíři jako „znovuobjevená“ neoptimálnější metoda, mající ambice být řešením výchovně vzdělávacích problémů dané doby.

Přes výše zmíněné zůstává projektová metoda jednou z metod, kterou vědci v současnosti celkem jednoznačně a právoplatně zařazují mezi komplexní metody tzv. **skupiny činnostně pojatých metod a přístupů**. Její možná variabilita (a to v různých směrech) a možnost kombinace i s jinými přístupy, které představují pro učitele z praxe jednoznačné výhody, nabývají naopak při jejím teoretickém vymezení jako pojmu na problematičnosti. To také dokazuje množství definic, katalogu znaků, struktur a grafických znázornění projektu zformulovaných řadou českých a zahraničních odborníků.

Přes toto všechno se jako velmi vhodný jeví komplexní **model projektu** zformulovaný německým pedagogem **Herbertem Gudjonsem** v roce 2001. Projekt charakterizuje čtyřmi komplexně pojatými projektovými kroky, pro každý z nich uvádí jeho typické znaky. Zvláště se pak věnuje metodické realizaci projektu, kterou člení do tří hrubých etap, dále pak blíže členěných a popsanych. Jednoznačně pozitivní aspekt lze spatřit v tom, že autor do navrženého modelu zahrnuje i možnou situaci, kdy učitel uvádí do třídy tuto vyučovací formu poprvé, pořípadě co je nutné zvážit před započítím projektu z pohledu učitele – tedy jeho osobní příprava na projekt.

Projektová metoda, tak jako i jiné didaktické metody, není metodou univerzální. Na jedné straně přináší nesporná **pozitiva**, jakými jsou:

- možnosti rozvoje samostatného myšlení a jednání žáků,
- mezipředmětovou vazbu a uvědomění si zkoumané skutečnosti v souvislostech,
- osvojení si celé řady technik, jako jsou například technika pracovní, mediální, sociální, technik učení a práce s informacemi,
- možnost volby tématu vzhledem k zájmům a potřebám žáků, a tím zvýšení jejich motivace,

- zapojení všech smyslů, tedy vykonávání činností, při kterých jsou zapojeny obě hemisféry mozku, čímž se zefektivňuje proces poznání a učení a čímž dochází k trvalejšímu osvojení kognitivních informací,
- konkrétní práce s konkrétními výsledky, často vycházejícími z reálného života,
- v neposlední řadě také zlepšení školního klimatu.

Na straně druhé má svá **omezení nebo i rizika**, mezi než rozhodně patří:

- způsob hodnocení a měření výkonů žáka, zejména v systému tradičního známkování (pevně stanovené stupnice známek),
- institucionální problémy organizačního rázu (členění výuky podle předmětů na jednotlivé vyučovací hodiny po 45 minutách), integrace projektové výuky do celkového vyučování,
- velká časová náročnost na jeho přípravu i realizaci, včetně zajištění finančních prostředků na jeho uskutečnění,
- tlak na určité probrané penzum učební látky za určité období,
- nové vymezení rolí učitele a žáka a pro oba z nich vyplývající změny, na které nikdo z nich není z obvyklého vyučování zvyklý,
- ne nepodstatná celková náročnost na osobnost učitele (disponování celou řadou dovedností shrnutých v pojmu projektová kompetence, disponování morálními vlastnostmi, jako je mimo jiné otevřenost ke spolupráci, kritice, k novým nápadům a k připomínkám, schopnost přijmout i případný neúspěch a přes vynaložené úsilí se jím nenechat odradit, týmová spolupráce s kolegy-učiteli aj.),
- možný negativní postoj ze strany vedení školy nebo rodičů, který může celý průběh projektu značně zkomplikovat.

Z hlediska výuky cizích jazyků nastává **nesoulad** s některými **aspekty obecného modelu projektového vyučování** a specifícností **výuky cizích jazyků**. Konkrétně tak může nastat u následujících znaků, které se u cizojazyčných projektů projeví buď jen částečně, nebo vůbec ne. Jsou to:

- důležitost projektu pro společenskou praxi s cílem ovlivnit realitu, ze které vycházejí,
- mezipředmětové vztahy – cizojazyčný projekt zůstává z pravidla v mezích mateřského a cizího jazyka, i když jistá propojenost například se zeměpisem, dějepisem nebo jinými předměty není úplně vyloučena a někde se

dokonce i nabízí a je vhodná. Nicméně z kvalitativního pohledu je hloubka seznámení a zpracování jistého problému v cizím jazyce rozdílná od stejné činnosti v jazyce mateřském,

- situativnost a výběr tématu projektu – u něj je potřeba brát v úvahu nejen zájmy žáka, ale také jeho jazykovou vyspělost.

U cizojazyčných projektů se jedná spíše o:

- vytvoření vhodných podmínek pro komunikační využití cizího jazyka,
- autentičnost textů a situací, včetně kontaktů s rodilými mluvčími cílového jazyka, které mimo jiné zvyšují žákovu motivaci pro studium zvoleného cizího jazyka,
- seznámení se s reáliemi země cílového jazyka - kognitivní informace - a navíc obohacení žáka o poznání sebe sama a své mateřské země při kontrastivním způsobu práce se zeměvědnými informacemi,
- získání dovedností a technik souvisejících s osvojováním jazykových prostředků a řečových dovedností,
- podporu a rozvoj kreativity a oslovení emocionálních stránek žákovy osobnosti,
- osvojení si dovedností a návyků pro autonomní učení se cizímu jazyku, což je předpokladem pro jeho další celoživotní vzdělávání.

Pro specifické podmínky cizojazyčného vyučování, konkrétně výuky angličtiny jako cizího jazyka, vytvořil dosud jediný **obecný model projektové výuky** německý didaktik Michael Legutke. Legutke navíc definoval pojem projektová kompetence učitele a projektová kompetence žáka, tedy jakési soubory dovedností, schopností a technik, jejichž osvojení si sám projektový úkol i podstata projektové metody od všech zúčastněných vyžadují.

V České republice není projektová metoda také žádnou neznámou. Pokud odhlédneme od věčně platného **J. A. Komenského**, v jehož díle „Nejnovější metoda jazyků“ z roku 1648 se již některé její obecné principy objevily, tak pak stojí za zmínku reformní hnutí z 20. a 30. letech 20. století pedagoga **Václava Příhody**. Nové typy reformních škol s sebou přinášejí také nové vyučovací metody a mezi nimi je zastoupena také metoda projektů blíže rozpracovaná **Rudolfem Žantou**.

Znovuoživení po roce 1989, jehož důsledkem byl rozvoj nestátních škol a otevření

státních hranic i pro modernější pedagogické přístupy, způsobilo plošné rozšíření projektů mezi učitelskou obec. Bohužel projektů jako pojmu, pod nějž se tehdy ukryly všechny do té doby neběžné vyučovací aktivity, což způsobilo jeho značnou devaluaci a v hodně případech i averzi. Ta bohužel někde přetrvává i do dnešních dní.

Na druhé straně **výsledky dotazníkového šetření** rozeslaného v roce 2004 na 327 gymnázií v České republice ukazují spíše optimističtější pohled na zastoupení projektové metody u nás, respektive v hodinách německého jazyka. Nepotvrdila se tedy první hypotéza, která předpokládala, že projektová metoda, popřípadě její prvky, nejsou v současnosti na českých gymnáziích hojně zastoupeny. Právě naopak, ze 188 respondentů, učitelů německého jazyka, kteří dotazník vyplnili, 63% projekty ve svých hodinách realizovalo a většina jejich výsledek hodnotí jako standardní až velmi dobrý. Téměř 90% z nich je navíc rozhodnuto projektovou metodu i nadále do své výuky zařazovat, a to i přes rizika, kterých si jsou vědomi a které s sebou projekty v tradiční výuce přenášejí.

Příznivým zjištěním je také fakt, že učitelé, konkrétně 94%, přesně a správně ví, co si pod pojmem „projekt“ představit.

Rozšíření projektové metody u nás při tom proběhlo zejména zásluhou institucí dalšího vzdělávání učitelů a účastí škol na mezinárodních projektech. Pozitivním zjištěním byl také fakt, že většina škol partnerství s jinou školou či jinými školami má. Vzhledem k vyučovacím předmětům oslovených převažovaly země z německy mluvící oblasti, ale v menším počtu byly uváděny i jiné evropské státy, kromě nich dokonce i dva státy jihoamerické, Island a Spojené státy americké.

Ani druhá hypotéza se nepotvrdila. Tedy vliv roditelského cílového jazyka na rozšíření myšlenek projektů jistý být může, ale není rozhodující. Daleko větší význam, jak vyplývá z výsledků šetření, může mít český kolega, který projekty ve svých hodinách realizuje. 66% respondentů potvrdilo, že se tak také u nich děje.

Z hlediska učebních osnov, jejichž přílišnou naplněnost respondenti uváděli jako jeden z brzdících elementů pro realizaci projektové metody ve výuce, nastává v českém školství zlepšení. V červnu 2007 schválený **Rámcový vzdělávací program pro gymnázia** diametrálně mění celkovou koncepci výuky. Učivo se má stát pouze prostředkem k dosažení výukových cílů, přičemž těmito cíli se nově stávají tzv. klíčové kompetence. Ty si žák během vyučovacího procesu osvojí a následně i v dalším celoživotním vzdělávání dále rozvíjí a upevňuje. Tím jsou vytvořeny vhodné kurikulární podmínky pro uplatnění projektové metody v praxi, samozřejmě vedle jiných vyučovacích forem.

Praktická doporučení a vstupy pro gymnaziálního učitele cizích jazyků, respektive jazyka německého, jsou následující:

1. Uvědomit si, co je obsahem výuky a kterých cílů chceme dosáhnout, a podle toho zvážit, zda je projektová metoda v tomto případě vhodná.
2. Není potřeba hned na začátku realizovat velký mezinárodní projekt s více partnerskými školami, ale naopak do své výuky pozvolna zařazovat drobné projektově orientované aktivity, a postupně si tak zvykat na snižování přímého řízení vyučování a na pomalé předávání dílu zodpovědnosti žákům, včetně zvýšení důvěry vůči nim. A i ty tímto způsobem na novou situaci adekvátně připravit.
3. V současné době existuje na českém trhu relativně široká nabídka materiálů, které se projektovou metodou v cizojazyčném vyučování zabývají. Na jedné straně se jedná o aktuální články popisující konkrétní realizované projekty a zkušenosti s nimi. Jednak jsou vydávány publikace s teoretickým úvodem a praktickými příklady, třeba i drobných projektově orientovaných činností, a jednak existují projekty navržené v rámci učebnicových souborů. Ty pak prostřednictvím metodické příručky mohou nezkušeného učitele bezpečně vést neznámými vodami projektu.
4. Uvědomit si, jaké možnosti nabízí vlastní škola, jaká je celková atmosféra a postoj vůči projektům ze strany vedení, rodičů a jaké zkušenosti s ní mají kolegové-učitelé, popřípadě i samotní žáci. Pokud je to možné, vyzkoušet si organizaci projektu po boku již zkušeného kolegy. Tato osobní zkušenost výrazně přispívá ke ztrátě zábrán, obav a nejistot.
5. V podmínkách Rámcových vzdělávacích programů se nabízí velmi vhodný prostor pro realizaci projektů. Proto je vhodné zjistit, zda, případně jaké projekty jsou zakotveny ve školním vzdělávacím programu školy, a snažit se do nich zapojit. Učinit tak buď z pohledu svého aprobačního předmětu, nebo i bez ohledu na něj. Jako příklad možného projektu ve výše zmíněných podmínkách, koncipovaný pro němčinu jako cizí jazyk, může sloužit projekt „*Medienlandschaft – Private Fernsehsender*“ (Média – soukromé televizní stanice), který se snaží rozvíjet vybrané klíčové kompetence na základě práce s autentickými zpravodajskými texty z vybraných soukromých televizních stanic z České republiky a Německa.
6. Odrazovým můstkem pro vlastní projekty může sloužit také obecný model cizojazyčného projektu zformulovaný na základě teoretických poznatků a osobních zkušeností s projektovou výukou na gymnáziu. Jeho specifikem je především snaha

o řešení otázky dvojjazyčnosti, respektive poměru zastoupení mateřského a cizího jazyka v jednotlivých jeho fázích. Hlavním cílem je, aby byl cizí jazyk více prostoupen aktivitami žáků než jen prací s autentickým cizojazyčným materiálem na straně jedné, na straně druhé, aby se ale nestal překážkou a brzdou v komunikaci ať už mezi žáky samotnými, či mezi žáky a učitelem.

7. V případě věkových a jazykově rozdrobených projektových skupin tohoto faktu využít a nechat žáky učit se jeden od druhého, popřípadě i záměrně takto heterogenní skupiny vytvořit.
8. Při přípravě projektu myslet také na oslovení emocionálních stránek osobností žáků a na jejich motivaci k výuce cizího jazyka. Tu se snažit zvýšit především prostřednictvím práce s autentickými materiály a s možností užití cizího jazyka v reálné komunikaci. Pokud sám projekt není projektem výměnného typu s rodilými mluvčími cílového jazyka, snažit se například dle možností i o kratší výjezd do některé z německy mluvících zemí.
9. Mít stále chuť a energii se nadále sebevzdělávat. Obohacovat tímto svou výuku o nové nápady a metody tak, aby byla stále barvitá a pestrá.
10. Posledním, ale ne nepodstatným bodem je skutečnost nenechat se odradit případným neúspěchem. Naopak i osobně získaná negativní zkušenost je zkušeností velmi cennou.

21. století bývá nazýváno stoletím psychologie, což může být na jedné straně chápáno s nadsázkou, na straně druhé ale může v sobě ukrývat hlubokou pravdu. Výchova a vzdělávání dnešních mladých lidí v současném světě není nic jednoduchého a samozřejmého. Naopak tak, jak je později náročné se uplatnit na trhu práce a ve společnosti plné konkurence, je náročné projít procesem výchovy a vzdělávání a stát se vzdělaným, sebevědomým ale i sebekritickým člověkem.

Velmi silným motorem k jakékoli činnosti je motivace, tedy chtění. Oslovit žáky tak, aby sami chtěli, je velké umění. Na druhou stranu v záplavě virtuálního světa internetu a počítačových her, které dnes jednoznačně vládnu volnému času mladých, je třeba nabídnout nějaký protipól. Ten může mít podobu konkrétního světa, sdíleného s jinými lidmi, pocit opravdovosti, odkrývání něčeho nového, zajímavého, zažití pocitu úspěchu a uznání svých schopností ostatními – tedy oslovit jejich emoce, které dnes bývají

podceněny nebo nedoceny. Škola toho může využít, na druhou stranu ale nesmí zapomínat rozvíjet individualitu žáka jako člověka i jako účastníka vzdělávacího procesu. Nabídnout ve výuce takové postupy a metody, aby se v nich každý z nich našel.

Projektová metoda může představovat jednu z cest, jak toho dosáhnout, ale ani ona nesmí být moc často prošlapávaná, aby se nestala nezajímavou a fádni.

„Myslíš-li na rok, zasad' rýži,
myslíš-li na deset roků, zasad' strom,
myslíš-li na sto let, vychovej člověka.“
(čínská moudrost)

Resumé

Projektová metoda není metodou neznámou. Již od dob J. A. Komenského, v jehož díle se některé z jejích obecných principů také objevují, zaujímá mezi jinými metodami své právoplatné místo.

Z nejnovějších vědeckých pohledů je řazena mezi metody tzv. **skupiny činnostně pojatých metod a přístupů**. Ty zdůrazňují v hodinách především význam citově zabarvené činnosti, multisensorického přístupu k vyučovací látce, situativnosti a úzkého propojení s reálným světem.

Jako jeden z nejvhodnějších modelů projektu v současnosti se jeví model zformulovaný německým pedagogem Herbertem Gudjonsem, jehož význam spočívá zejména v komplexnosti jeho pojetí.

Projektová metoda s sebou přináší jak pozitivní aspekty, tak také jistá úskalí a rizika, na které je potřeba brát zřetel, pokud dochází k rozhodování o výběru vhodné vyučovací metody.

Z pohledu výuky cizích jazyků se navíc některé její znaky z obecného modelu v cizojazyčné výuce vůbec neuplatní, popřípadě se uplatní pouze částečně. Naopak ke slovu přicházejí jiné dimenze, které vycházejí se specifičností výuky cizích jazyků.

Projektová metoda v cizojazyčné výuce má splňovat zejména následující cíle:

- vytvořit vhodné podmínky pro komunikační využití cizího jazyka,
- díky práci s autentickými texty, popř. díky kontaktům s rodilými mluvčími zvyšovat motivaci žáků ke studiu cizího jazyka,
- seznámit s realitami zemí cílového jazyka a kontrastivním způsobem je zpracovat a interpretovat,
- získávat dovednosti a osvojovat si techniky pro vlastní ovládnutí cizího jazyka, včetně návyků pro jeho samostatné učení se i v budoucnu (life-long learning),
- podporovat kreativitu, aktivizovat a oslovovat emocionální stránky žákovy osobnosti.

Současný stav rozšíření projektové metody v České republice vychází především z reformního hnutí a nových typů škol z 20. a 30. let 20. století a navazuje na období české

pedagogiky po roce 1989. Tehdy se projektová metoda spolu s jinými metodami více rozšířila mezi českou učitelskou obec.

Dnes je povědomost a praktické užití projektové metody v hodinách cizích jazyků, respektive jazyka německého, jak ukazují výsledky empirického šetření na 327 gymnáziích z roku 2004, poměrně velké. Navíc se díky probíhající školské reformně postupně zlepšují i kurikulární podmínky pro její bezproblémovější integraci do tradičního schématu výuky.

Pro učitele cizích jazyků z výše uvedeného vyplývají následující doporučení:

1. uvědomit si vhodnost užití projektové metody vzhledem k vytčeným cílům,
2. na počátku do své výuky zařadit spíše drobné projektově orientované aktivity než organizovat celý komplexní projekt,
3. uvědomit si, jaké podmínky nabízí škola, tzn. vedení školy, rodiče, kolegové-učitelé, samotní žáci, vzhledem k organizaci projektů,
4. zapojit se do projektu nejprve po boku kolegy-učitele, a takto nasbírat cenné zkušenosti,
5. využít nových kurikulárních podmínek zjednodušujících celkovou integraci projektů do výuky,
6. při přípravě projektu neopomenout oslovit žáka, zejména emocionální stránky jeho osobnosti, a motivovat ho tak k výuce cizích jazyků,
7. využít případných jazykově nebo věkově heterogenních projektových skupin proto, aby se žáci učili jeden od druhého,
8. při přípravě projektu využít četné materiály – publikace, články, učebnicové soubory, které jsou projektové metodě a cizojazyčnému vyučování věnovány a jsou v současnosti zastoupeny na českém trhu,
9. jako možný podpůrný element využít obecný model cizojazyčného projektu vytvořený v podmínkách českého školství,
10. mít stále chuť a energii se sebevzdělávat a nenechat se odradit případným neúspěchem.

Projektová metoda má především díky svým pozitivním aspektům šanci stát se jednou z metod používaných v dnešní době na gymnáziích v České republice, a to nejen ve výuce cizích jazyků. Může tak být jednou z možných reakcí na změny, které se odehrávají v naší společnosti, včetně jejich odrazu v chování dnešních dětí a mládeže.

Summary

The project method is not an unknown method. Since the time of Jan Amos Komenský, in whose work some of its universal principles also appeared, it has occupied its rightful place among other methods.

From the latest scientific points of view it ranks among **activity-based methods and approaches**. They particularly emphasize the importance of emotionally charged activities, the multi-sensory approach to the subject matter, and the close connection to the real world and real-life situations.

A model formulated by the German pedagogue Herbert Gudjons, which significance lies primarily in the complexity of its conception, seems to be one of the most appropriate models of the project nowadays.

The project method itself has its positive aspects but also certain difficulties and risks, which we have to take into consideration when deciding what teaching method to use. Moreover, as far as the foreign language teaching is concerned, some features of the general model of the project method are not applied in foreign language teaching at all or just partially.

The project method in foreign language teaching is supposed **to meet the following objectives:**

- to create suitable conditions for the communicative use of a foreign language,
- to increase motivation to foreign language learning by working with authentic texts, possibly by the contact with native speakers,
- to acquaint students with life and institutions of the countries where the target language is spoken, and to elaborate and interpret the information in a contrastive way,
- to learn skills and techniques of a foreign language acquisition, including the habits of self-study in the future (life-long learning),
- to encourage creativity, to activate and appeal to the emotional aspects of a pupil's personality.

The present extension of the project method in the Czech Republic has arisen in the first place from the school reform movement and also from the new types of schools in the

1920s and the 1930s and it follows the period of Czech pedagogy after 1989. At that time, the project methods together with other method spread more among Czech teachers' community.

Nowadays, the awareness and practical use of the project method in foreign language lessons, or more precisely in German lessons, are quite great, as the results of empirical survey made at 327 grammar schools in 2004 show. Moreover, thanks to the ongoing school reform the curriculum conditions for its smoother integration into the traditional scheme of teaching are gradually improving.

From the above mentioned the **following recommendations for foreign language teachers** arise:

1. to consider the suitability of the application of the project method with respect to the set aims,
2. to incorporate short project-oriented activities at the beginning of the lesson rather than to organize the whole complex project,
3. to consider the conditions which the school offers, i.e. school management, parents, teacher colleagues and pupils themselves with respect to the organization of the project,
4. to take part in the project alongside a teacher colleague first and thus to gain some valuable experience,
5. to use new curriculum conditions simplifying the whole integration of the project into the lessons,
6. not to forget to appeal to a student during the preparation of the project, particularly to the emotional aspects of his/her personality, thereby motivating him/her to learn foreign languages,
7. to use potential language or age heterogeneous project groups in order that the students can learn one from another,
8. to use numerous materials when preparing the project – publications, articles, textbook sets, which deal with the project method and foreign language teaching, and are represented on the Czech market,
9. to employ as a possible supportive element the general model of the foreign language project made under Czech education system conditions,

10. to wish and have the energy to extend one's knowledge all the time and not to let the possible failure discourage you.

The project method has a chance, mainly thanks to its positive aspects, to become one of the methods employed nowadays at grammar schools in the Czech Republic, not only in foreign language lessons. Therefore, it can be one of the possible reactions to the changes, which are taking place in our society, including their reflection in the behavior of today's children and young people.

Použitá a citovaná literatura

- ANTOŠOVÁ, J.: K reformě učebních osnov ve Svobodném státu Sasko. Cizí jazyky 4/2004 – 2005, S. 113 – 114.
- APELT, W.: Projektmethode im Fremdsprachenunterricht – Ursprung und Grundlagen – I. FSU 5/1993, s. 253 – 257.
- APELT, W.: Projektmethode im Fremdsprachenunterricht – Ziele, Inhalte, Verfahren – II. FSU 7/1993, s. 381 – 385.
- BASTIAN, J./SCHNACK, J.: Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnis von Unterrichtsform und Schulentwicklung. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. (eds.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag 1997, s. 165 – 183.
- BRIEN, A./BRIEN, S./DOBSON, S.: Projekt Deutsch 2. Arbeitsheft. Oxford, Oxford University Press 1994.
- BRIEN, A./BRIEN, S./DOBSON, S.: Projekt Deutsch 2. Lehrbuch. Oxford, Oxford University Press 1994.
- BRIEN, A./BRIEN, S./DOBSON, S.: Projekt Deutsch 2. Metodická příručka. Bratislava, Oxico 2002.
- BROŽOVÁ, V.: Projektové vyučování na osmiletém gymnáziu. Výtvarná výchova 1/2002, s.11.
- CAGÁŇOVÁ, D./RUSKOVÁ, D.: Projektová metoda vo vyučování anglického jazyka. Cizí jazyky 1-2/1997 – 1998, s.16 – 17.
- CIHLÁŘOVÁ, V./TLUSTÝ, P./WICKE, M.U.: Spaß mit Max 1. Pracovní sešit. Plzeň, Fraus 2002.
- Co přineslo diskusní fórum o projektech. Moderní vyučování 10/2000, s. 6 – 7.*
- CZERWENKA, K.: Veränderte Gesellschaft – veränderter Schüler. Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch 4/93, Heft 12, s. 4 – 9.
- DRINKOVÁ, D. et al.: Schau mal 2. Deutsch für Jugendliche mit Mittelstufenkenntnissen. Bratislava, SPN/Goethe-Institut, 1998.
- DRINKOVÁ, D. et al.: Schau mal 3. Deutsch für Jugendliche mit Mittelstufenkenntnissen. Bratislava, SPN/Goethe-Institut, 1999.
- DUNCKER, Ludwig: Projektarbeit im Unterricht. Materialien für die Multiplikatoren-tagung in Bratislava am 17. April 2002.

FIŠAROVÁ, O.: Zkušenosti a poznatky z výuky cizích jazyků na ZŠ Řezníčkova, Olomouc. Cizí jazyky 5/2003 – 2004, s.180 – 182.

FREY, Karl: Die Projektmethode. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1998.

FRIDRICH, Ch.: Chancen und Grenzen des Projektlernens im österreichischen Schulsystem aus heutiger Sicht. In: ANZENGRUBER, G. et al.: Projektunterricht – Chancen und Grenzen des Projektlernens. Schulheft 74, Wien, Dachs-Verlag 1994, s. 7 – 31.

FUNK, H. et al.: Studio d. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce. Plzeň, Fraus 2005.

GAVORA, P. : Úvod do pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2000.

GRECMANOVÁ, H./URBANOVSÁ, E.: Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. Pedagogika 1/1997, s. 37 – 45.

GRINZINGER, A. et al.: Projektleitfaden. Eine Anleitung zur erfolgreichen Planung, Durchführung und Steuerung von Projekten in Schule und Wirtschaft. Mit Methoden, praktischen Beispielen und einer Projektwerkzeugkiste. Wien, AGA Innovationsagentur BMUK 1998.

Grundsatzertlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien September 2001.

GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2001.

HAHNE, K./SCHÄFER, U.: Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. (eds.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag 1997, s. 89 – 107.

HAGMÜLLER, P.: Empirische Forschungsmethoden. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. München, Kösel-Verlag Ausbildung 1979.

HENDRICH, J. et al.: Didaktika cizích jazyků. Praha, SPN 1988.

HEURSEN, G.: Projektunterricht und Fachdidaktik. In: BASTIAN, J., GUDJONS, H. et al.: Theorie des Projektunterrichts. Bergmann+Helbig-Verlag, 1997, S. 199 – 212.

HEYD, G.: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main, Diesterweg 1990.

HOLM-LARSEN, S.: Projektové vyučování. Moderní vyučování 9/2002, s. 19 – 21.

JÄGER, O.: Projektwoche. Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft. Luchterhand 1998.

- JELÍNEK, S.: K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. Cizí jazyky 1/2000 – 2001, s. 3 – 5.
- JELÍNEK, S.: Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků. Cizí jazyky 2/2003 – 2004, s. 50 – 52.
- JELÍNEK, S.: K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům. In: NEČASOVÁ, P./PODHAJSKÁ, E.(eds.): Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Praha, PedF Univerzita Karlova 2006, s. 12 – 20.
- JELÍNEK, S.: K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků. Cizí jazyky 5/1991 – 92, s.152 – 157.
- KÁROVÁ, V.: Projektové vyučování. Komenský 1-2/1997, s. 26 – 28.
- KÁROVÁ, V.: Projektové vyučování. Obecná/občanská škola 7/1996, s. 12 – 13.
- KASCHEL, Katarina: Schülerbeteiligung und –motivation in den einzelnen Phasen des Projektunterrichts im Bereich DaF. Am Beispiel einer Projektwoche in Bratislava. Februar 2002, Univ. Wien, Diplomová práce.
- KAŠOVÁ, J. et al.: Škola trochu jinak – Projektové vyučování v teorii a praxi. Kroměříž, Iuventa 1995.
- KESSLING, V./MELDE, W.: Projektorientierter Unterricht. Beispiele aus den Fächern Englisch und Französisch. Fremdsprachenunterricht 4/1992, s. 203 – 224.
- KIEWEG, W.: Project work – Projektarbeit – Projektunterricht. Fremdsprachenunterricht 6/1998, s. 405 – 409.
- KOMENSKÝ, J. A. : Nejnovější metoda jazyků. Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek III. Praha, SPN 1964.
- KONRAD, K.: Mündliche und schriftliche Befragung – ein Lehrbuch. Landau, Verlag Empirische Pädagogik 2001.
- KOUŘIMSKÁ, M. et al.: Heute haben wir Deutsch 5. Lehrbuch. Vimperk, Jirco 1998.
- KRAMMERSTETTER, B.: Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Leitfaden des Projektunterrichts. September 2004, Univ. Wien, Diplomová práce.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J./ JANÍK, T.: Projektové vyučování. Komenský 2/2002, s. 2 – 4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J.: Projektová metoda a projekt. Komenský 2/2002, s. 4 – 10.
- KRUMM, H.J.: Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 4/1991, s. 4 – 8.
- KUKAL, P.: Projekty na miskách vah. Moderní vyučování 10/2000 , s. 6.
- KYNCL, L.: Projektová výuka holocaustu na gymnáziu. Učitelství 1/02 – 03, s.13 – 14.

- LEGUTKE, M.: Projekte im Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. In: EDELHOFF, CH./CANDLIN, CH.N. (eds.): Verstehen und Verständigung: Zum 60. Geburtstag von Hans Eberhard Piepho mit Beiträgen von seinen Freunden, Kollegen und Schülern. Bochum, Kamp Verlag 1989, s. 81 – 97.
- LEGUTKE, M.: Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Bochum, Verlag Ferdinand Camp 1988.
- LENČOVÁ, I./ŠVECOVÁ, L./PLESCHINGER, P.: Spaß mit Max 2. Pracovní sešit. Plzeň, Fraus 2004.
- LENČOVÁ, I./STRAUBE, T.: Projektarbeit im DaF. Banská Bystrica, Metodické centrum 1999.
- MAHÚTOVÁ, G.: Poznatky z jedného projektu na ZŠ. Cizí jazyky 3/2002 – 2003, s. 96.
- MAŇÁK, J. et al.: Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno, Masarykova univerzita 1994.
- Mosaik*. Theorie und Praxis des Projektunterrichts. Regionale Deutschlehrerzeitschrift. Belgrad, Goethe-Institut Dezember 2005.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J.: Didaktika cizích jazyků v novém evropském kontextu. Cizí jazyky 4/2005 – 2006, s. 131 – 133.
- MUMMENDEY, H.D.: Die Fragebogenmethode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen, Hogrefe – Verlag 1995.
- MINUTH, CH.: Projekte im Französischunterricht – ein notwendiger Blick in die „Graue Literatur“. Fremdsprachenunterricht 6/1998, s. 410 – 415.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. MŠMT Praha 2001.
- NEČASOVÁ, P./PODHAJSKÁ, E.(eds.): Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Praha, PedF Univerzita Karlova 2006.
- PETLÁK, J.: Projektové vyučovanie. Komenský 9-10/2000, s. 195 – 196.
- PETRI, G.: Idee, Relität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. BMUK, Arbeitsberichte Reihe II./Nr.22 Graz, Dorrong 1991.
- PHILIPSEN, B./WERNER, H. M.: Das Herrenberger Modell. Werkstatt – Schickhardt Gymnasium. Ein Modell für Innere Schulentwicklung, Theorie und Praxiserfahrungen. Innere Schulentwicklung Dokumentation. Stuttgart, September 1997.
- PIŤHA, P.: Od mnohosti předmětů k celku vzdělávání. Moderní vyučování 6/2000, s. 5 – 7.
- Projektunterricht*. Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich 18, April 1998.

- PROKŠOVÁ, G.: Prínos práce na projektu. *Cizí jazyky* 3/2005-2006, s. 112 – 113.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál 2001.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha, Univerzita Karlova-Karolinum 1995.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, VÚP 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (pilotní verze)*. Praha, VÚP 2004.
- RAMPILLON, U./REISNER, H.: *Veränderte Schüler – veränderter Unterricht. Prinzip der Verantwortung auch im Englischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* 4/93, Heft 12, s. 10 – 13.
- RIES, L./KOLLÁROVÁ, E. (eds.): *Svět cizích jazyků. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava, Didaktis 2004.
- RÝDL, K.: *K reálnému pojetí činnostního učení. Učitelské listy (internetová verze www.ucitelske-listy.cz, ze dne 9. 8.2005, ISSN 1210-6313)*
- SEEBAUER, R.: *Ausgewählte Stichwörter zur Schulpädagogik*. Brno, Paido 1998.
- SCHIFFLER, L.: *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, Max Hueber Verlag 1998.
- SKALKOVÁ, J.: *Projektové vyučování a jeho realizace. Komenský* 5-6/1994, s. 94 – 96.
- SKALKOVÁ, J.: *Za novou kvalitu vyučování*. Brno, Paido 1995.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha, ISV nakladatelství 1999.
- SPETH, M.: *John Dewey und der Projektgedanke*. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. et al. : *Theorie des Projektunterrichts*. Bergmann+Helbig-Verlag, 1997, S. 19 – 37.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, Univerzita Palackého 2002.
- SVĚTLOVA, V. I./DANILOVA, N. N.: *Rußlanddeutsche in der Moskauer Geschichte und Kultur*. Moskva, redakce časopisu „Neues Leben“ 1999.
- Učební dokumenty pro gymnázia. Učební plány, učební osnovy – osmiletý a čtyřletý studijní cyklus pro denní studium a studium při zaměstnání*. Praha, Fortuna 1999.
- Unterrichtsprojekte. Fremdsprache Deutsch* 4, April 1991.
- VALENTA, J. et al.: *Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha, Ipos Artama, 1993.
- VÁŇOVÁ, R.: *Školská reforma ve ČR ve 30. letech*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1994.
- VÁŇOVÁ, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha, Ústav pro informace a vzdělávání 1997.

- WICKE, R. E.: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im DaF-Unterricht in Schule und Fortbildung. München, Iudicium 2000.
- WICKE, R. E.: Vom Text zum Projekt. Berlin, Cornelsen 1997.
- WICKE, R. E.: Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Ismaning, Max Hueber Verlag 2004.
- WICKE, R. E.: Aktive Schüler lernen besser. München, Klett Verlag Edition Deutsch 1993.
- ZAPLETALOVÁ, P.: Zkušenosti s projektovou výukou německého jazyka na gymnáziu. Cizí jazyky 1/2005 – 2006, s. 27 – 29.
- ŽANTA, R.: Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy. Praha, Dědictví Komenského 1934.

Přehled tabulek a vyobrazení

Grafy

Graf 1: Počet každoročních publikací o projektové výuce v letech 1895-1982 v různých zemích resp. regionech.....	17
Graf 2: Dotazníkový výzkum - realizace projektů v praxi.....	81
Graf 3: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících nižšího gymnázia.....	83
Graf 4: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících vyššího gymnázia.....	84
Graf 5: Dotazníkový výzkum – seznámení s pojmem projektová výuka u respondentů, kteří projekty nerealizují.....	87
Graf 6: Dotazníkový výzkum – místa seznámení s projektovou výukou (srovnání respondentů projekty realizující a nerealizující).....	88

Tabulky

Tab. 1: Schéma didaktického modelu projektu podle Legutkeho.....	61
Tab. 2: Dotazníkový výzkum – zastoupení respondentů podle pohlaví.....	78
Tab. 3: Dotazníkový výzkum – srovnání podle respondentů.....	79
Tab. 4: Dotazníkový výzkum – délka pedagogické praxe respondentů.....	79
Tab. 5: Dotazníkový výzkum – zastoupení krajů ČR.....	80
Tab. 6: Dotazníkový výzkum – typy škol respondentů.....	81
Tab. 7: Dotazníkový výzkum – představa o pojmu projektová výuka.....	82
Tab. 8: Dotazníkový výzkum – místa seznámení s projektovou výukou (učitelé, kteří projekty realizují).....	82
Tab. 9: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících nižšího gymnázia.....	83
Tab. 10: Dotazníkový výzkum – realizace projektů v jednotlivých ročnících vyššího gymnázia.....	84
Tab. 11: Dotazníkový výzkum – reflexe učitelů na svou projektově orientovanou výuku.....	84
Tab. 12: Dotazníkový výzkum – místa seznámení s projektovou výukou (učitelé, kteří projekty nerealizují).....	87
Tab. 13: Dotazníkový výzkum – důvody realizace projektů.....	88
Tab. 14: Dotazníkový výzkum – působení zahraničního lektora na škole.....	89
Tab. 15: Dotazníkový výzkum – povědomost o užívání projektové metody u zahraničního lektora.....	90
Tab. 16: Dotazníkový výzkum – povědomost o četnosti užívání projektové metody u zahraničního lektora.....	90
Tab. 17: Dotazníkový výzkum – povědomost o četnosti užívání projektové metody u českého kolegy.....	91
Tab. 18: Dotazníkový výzkum – zapojení škol do mezinárodních projektů.....	92
Tab. 19: Dotazníkový výzkum – partnerství mezi školami.....	92
Tab. 20: Dotazníkový výzkum – partnerství mezi školami v rámci České republiky, německy mluvících zemí a jiných zemí.....	93
Tab. 21: Dotazníkový výzkum – přehled zemí (kromě České republiky a německy mluvících zemí) s nimiž partnerství probíhá.....	94
Tab. 22: Dotazníkový výzkum – forma spolupráce partnerských škol.....	95

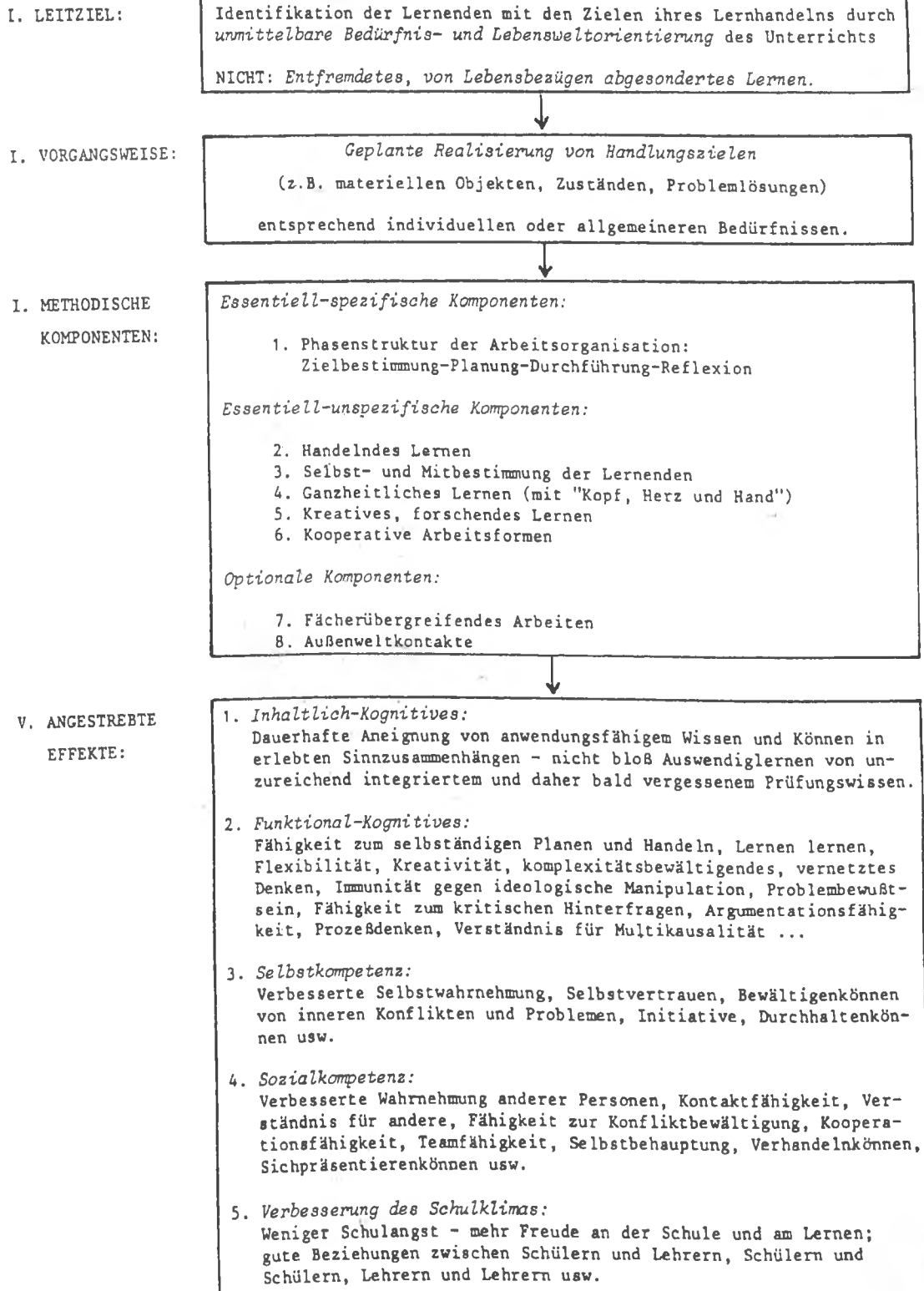
Přehled příloh

- I. **Struktura projektového vyučování podle Petriho**
- II. **Dotazník (empirický výzkum)**
- III. **Průvodní dopis k dotazníku (empirický výzkum)**
- IV. **Projekt „Bundesrepublik Deutschland“**
- V. **Evaluační dotazník k projektu „Bundesrepublik Deutschland“**
- VI. **Projekt „Medienlandschaft – private Fernsehsender“**
- VII. **Miniprojekty „Umwelt“, „Mode“ (učebnicový soubor „Projekt Deutsch“)**
- VIII. **Projekt „Weihnachten“ (učebnicový soubor „Projekt Deutsch“)**

I. Struktura projektového vyučování podle Petriho

Abb. 2

Die Struktur des Projektunterrichts



Dotazník

Téma: Projekty a projektové vyučování v hodinách německého jazyka, určeného pro učitele gymnázií v České republice

Vážená paní profesorko, vážený pane profesore,

právě Vám předkládaný dotazník se zabývá zjišťováním využití projektové metody, popř. jejích prvků v hodinách německého jazyka na gymnáziích.

Obsahuje celkem 13 položek, které jsou většinou koncipovány tak, že zakroužkujete vždy jednu podle Vás nejvíce vyhovující možnost. Na některé výpovědi je možné reagovat i vlastními slovy. Postupujte prosím podle daného pořadí a nevynechejte žádnou položku dotazníku. Doplnějte jej pokud možno otevřeně. Jeho vyplnění by Vám nemělo trvat déle než 20 minut. Výsledky dotazníku jsou určeny pouze pro výzkumné účely, stejně jako i informace z demografických dat z úvodu.

Dotazník je anonyrní.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a Váš čas, který věnujete jeho vyplnění.

1. Demografická data:

Datum vyplnění:

Jste: muž žena

Kraj/město:

Počet let Vaší pedagogické praxe:

Typ školy, na které učíte (označte podle skutečnosti i víc než jednu možnost):

- a) čtyřleté gymnázium
- b) šestileté gymnázium
- c) osmileté gymnázium

Oblast týkající se vlastního pojmu projektová výuka a osobních zkušeností s ní.

Vyberte z následujících definic tu, která se nejvíce blíží Vaší představě o pojmu projektová výuka.

Je to uvolněná změna vzhledem k tradičnímu vyučování, během níž žáci pod dozorem učitele v podstatě dělají, co je samotné napadne a baví.

Je to otevřená forma vyučování, během níž žáci v jiných sociálních formách než ve frontální formě (skupinová, párová, samostatná práce, plénum) absolvují výuku učitele. Učitel v jejím rámci pracuje výhradně s jinými, doplňkovými materiály než je celoročně používaná učebnice.

Je to plánovitě, interdisciplinární a samostatné zpracování jistého reálného problému ve spolupráci s ostatními žáky, učitelem a dalšími zúčastněnými s určitým cílem, jehož výsledky jsou v závěru jistým způsobem prezentovány.

S pojmem „projektová výuka v hodinách německého jazyka“ jsem se již setkala. ANO

Pokud ANO, specifikujte prosím, za jakých okolností (zatrhněte i více možností):

- v rámci svého VŠ studia německého jazyka
- v rámci metodicko-didaktického(ych) semináře(ů) ve vzdělávacích institucích jako jsou např. pedagogická centra, Goethe-Institut apod.
- v rámci spolupráce s německy hovořícím rodilým mluvčím
- v rámci mezinárodních projektů EU jako např. Socrates, Erasmus apod.

Projektovou výuku či některé její prvky jsem již sám/sama ve svých hodinách německého jazyka realizovala. ANO NE

Pokud ANO, reagujte prosím na výpovědi č. 4, 5, 6.

Pokud NE, pokračujte prosím větou č. 7.

Stalo se tak v ročnících (zatrhněte i více možností):

- nižší gymnázium: 6. Roč. 7. Roč. 8. Roč. 9. Roč.
- vyšší gymnázium: 1. Roč. 2. Roč. 3. Roč. 4. Roč.

Jeho průběh a výsledek hodnotím zpětně jako:

- | | | | | |
|-------|-------------|------------|--------------------|------------|
| dobrý | velmi dobrý | standartní | ne moc přesvědčivý | nevydařený |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Uvažuji o znovuzafazení této formy do své výuky.

ANO (proč?).....

NE (proč?).....

Projektovou výuku či některé její prvky jsem ve svých hodinách nerealizoval(a) z důvodů

(zatrhněte i více možností):

nejasné představy o tom, co projektová výuka vlastně přesně znamená

nedostatkem informací o ní (teorie a praxe)

malé/žádné praktické zkušenosti s ní

- d) přílišné naplněnosti učebních osnov v německém jazyce
- e) nepřesvědčenosti o její smysluplnosti v gymnaziální výuce
- f) jiný důvod

B. Oblast týkající se práce rodilého mluvčího na škole a meziškolní spolupráce

8. Na naší škole působí německy hovořící rodilý mluvčí. ANO NE
Pokud ANO, reagujte prosím na výpovědi č. 9 a č. 10, jinak pokračujte větou č. 11

9. Náš lektor uplatňuje prvky projektové metody ve svých hodinách.

ANO	NE	NEVÍM
3	2	1

10. Náš lektor používá formu projektové výuky.

stále	1-krát/měsíc	1-krát/čtvrtletí	1-krát/pololetí	1-krát/rok
5	4	3	2	1

11. Prvky projektové výuky používá ve svých hodinách některý z mých kolegů.

ANO	NE	NEVÍM, NEJSEM INFORMOVÁN(A)
3	2	1

12. Jako škola jsme zapojeni do nějakého projektu v rámci mezinárodních projektů programu Socrates, Erasmus apod.?

ANO	NE	NEVÍM
3	2	1

13. Naše škola má v současné době partnersvi s jinou školou/jinými školami.

NE

ANO a) v České republice

b) v německy mluvících zemích

c) v jiných zemích, uveďte, kterých

Pokud ANO, tento kontakt probíhá formou společných projektů. ANO NE NEVÍM

(zatrhněte i více možností)

Děkuji za spolupráci

III. Průvodní dopis k dotazníku (empirický výzkum)

V Hradci Králové, 4. 11. 2004

Předsedkyně/předseda předmětové komise německého jazyka

Vážená paní profesorko, vážený pane profesore,

obracím se na Vás s prosbou o kolegiální spolupráci týkající se přiloženého dotazníku. Jeho cílem je zjištění současné situace v uplatnění se projektový výuky popř. využití jejich prvků v hodinách německého jazyka na gymnáziích v České republice. V rámci tohoto výzkumu se obracím na vybrané gymnaziální profesory němčiny z celé České republiky. Jeho výsledky budou zpracovány a použity zejména pro další vzdělávání učitelů. V případě hlubšího zájmu Vám mohu získané informace poskytnout. Věřím, že budou zajímavé jak pro odborníky, tak i pro Vás, pedagogy z praxe.

Prosím o zvážení Vašich možností a v případě kladné reakce o vyplnění dotazníku a zaslání v přiložené ofrankované obálce co nejdříve, nejpozději však do 20. 12. 2004.

Předem velmi děkuji za spolupráci a v případě dalších dotazů jsem Vám k dispozici na níže uvedené adrese.

S pozdravem

Mgr. P. Zapletalová

Mgr. Pavla Zapletalová
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
tel: 493 331 347
fax: 493 331 367
E-mail: pavla.zapletalova@uhk.cz

IV. Projekt „Bundesrepublik Deutschland“

Účastníci	Studenti 4. a 6. ročníku čtyř a šestiletého gymnázia se všeobecným zaměřením
1. Vstup do tématu, motivace	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti si ve skupinách udáním libovolného čísla (1-4) zvolili soubor úkolů vztahujících se k určité problematice (Osobnosti, H. Heine: Loreley, Hitparáda měst, Jídlo a pití), - po skončení práce a přednesení výsledků každé skupiny, došlo ke společnému vyvození tématu celého projektu „Bundesrepublik Deutschland“.
2. Zformulování problému a vytvoření pracovních skupin	<ul style="list-style-type: none"> - Do příštího semináře dostali studenti za úkol vytvořit pracovní skupiny a zformulovat i rámcově téma, popřípadě určitou oblast, kterou se budou zabývat. Zdůrazněn byl fakt jejich svobodného výběru, - zveřejnění skupin a témat proběhlo v následující hodině a dále došlo k ujasnění postupu jak po obsahové, tak i časové stránce. Vše bylo zaznamenáno.
3. Vlastní práce na problému, příprava prezentace	<ul style="list-style-type: none"> - Tato fáze probíhala mimo vlastní vyučování. Studenti se sami ve svém volnu věnovali přípravě prezentace.
4. Vlastní prezentace a evaluace výsledků (společné hodnocení)	<ul style="list-style-type: none"> - Prezentace výsledků proběhla v následujících dvou hodinách konverzačního semináře. Prezentovaná témata byla: <ol style="list-style-type: none"> 1. „Berlin“ 2. „Wichtige Persönlichkeiten Deutschlands“ (A. Einstein, J. S. Bach, J. Kepller, K. Marx, J.W.Goethe) 3. „Rundfahrt durch Deutschland“ 4. „Fridrich Barbarossa“ - tato témata byla zpravidla zpracována formou posteru, zazněly ale také dvě hudební a dvě literární ukázky, studenti přinesli fotografie, pohlednice míst a obrázky osobností, o kterých informovali, - následně měli možnost přidělením bodů ohodnotit každou skupinu, i svou. Jednoznačně dosáhly nejvíce bodů dvě skupiny, ale sami studenti navrhli, aby za aktivitu a práci byli odměněni všichni stejně – tedy nejlepší známkou, - následoval slovní komentář učitele, který zdůraznil pozitivní, ale i negativní jevy u jednotlivých skupin jako celků.

V. Evaluační dotazník k projektu „Bundesrepublik Deutschland“

Evaluační dotazník na závěr projektu „Deutschland“ pro zúčastněné studenty

I. Úvodní část

1. Jak dlouho se učíš celkově německy?
a) 2 roky b) 3 roky c) 4 roky d) 5 let e) 6 a víc
2. Vyzkoušel jsi si už někdy formu projektového vyučování?
a) určitě ano b) určitě ne c) ano něco podobného jsem myslím už zažil(a)
3. Která část projektu se ti líbila nejvíc (zatrhni i více možností):
a) objevení tématu b) plánování ve skupině c) příprava mimo vyučování
d) prezentace e) závěr + společné hodnocení
4. Jak hodnotíš náročnost této formy výuky ve srovnání s „klasickou hodinou“?
a) náročnější než normální vyučování
b) podobné jako normální vyučování
c) nijak výrazně náročné

II. Střední část

5. Byli jste
a) 1-členná b) 2-členná c) 3-členná d) 4-členná d) vícečlenná skupina
6. Pracovali jste celá skupina podle tvého názoru rovnoměrně?
a) ano – všichni se zapojili stejným dílem
b) pracovala tak polovina – ostatní se přidružili
c) pracoval pouze 1 člověk – ostatní ne
7. Naučil (a) si se něco od svých spolužáků (svého spolužáka/ své spolužačky)?
a) ano - od více víc věcí b) ano - jednu věc c) nic nového
Pokud jsi zatrhl(a) odpovědi a) či b), uveď konkrétně co:
.....
.....
.....
8. Na začátku při diskusi nad tématem a při plánování jsme spolu ve skupině mluvili
a) jen německy b) jen česky c) střídavě německy a česky
9. Při zpracování získaných informací a materiálů a při přípravě prezentace jsme spolu ve skupině mluvili
a) jen německy b) jen česky c) střídavě německy a česky

10. Při prezentaci našeho tématu jsme hovořili
a) jen německy b) jen česky c) střídavě česky a německy
11. Naše téma prezentovali
a) 1 osoba z naší skupiny (s nejlepšími znalostmi němčiny)
b) 2 osoby c) 3 osoby d) celá skupina (každý řekl část)
12. Odkud jste čerpali ve skupině materiály pro váš projekt?
a) z domu b) ze školy – učebnice c) ze školy- od učitelů
d) z veřejných institucí (např. cestovní kancelář) e) odjinud – uveď odkud
.....
13. Naučil(a) ses něco nového (nová slovíčka, obraty, tvary aj.) k tématu „Deutschland“?
a) ano b) ne
Pokud ano, uveď konkrétně co
.....
14. Byl(a) jsi spokojen(a) s vaším produktem?
a) ano – proč
b) ne – proč
15. Byl(a) jsi spokojen(a) s vaší prezentací
a) ano b) ne
16. Co by se podle tvého názoru dalo příště zlepšit?
.....
.....
.....

Děkuji za jeho pravdivé vyplnění

VI. Projekt „Medienlandschaft – private Fernsehsender“

Návrh konkrétního projektu pro německý jazyk v pojetí RVP G

Téma: Média – soukromé televizní stanice (Medienlandschaft - private Fernsehsender)

Primární cíl: Srovnání zprostředkování televizních zpráv na vybraných soukromých českých a německých televizních stanicích

Cílová skupina: studenti gymnázií (3., 4. ročník)

Konkrétní stanice:

Německo - soukromá stanice RTL (*soukromá Tv stanice patřící do společnosti RTL Group, sídlí v Kolíně nad Rýnem. Vysílá od roku 1984. Je to německy mluvící televizní stanice, která pokrývá státy Německo, Rakousko, Švýcarsko a Lucembursko*). Pro analýzu je zvoleno každodenní hlavní zpravodajství stanice, pořad *RTL aktuell*, který běží na výše zmíněné stanici vždy v 18.45.

Česká republika - soukromá stanice NOVA (*první soukromá Tv stanice vysílající od roku 1994. Sídlí v Praze. Ovládá ji společnost CME a v současnosti je nejsledovanější českou televizí*). Pro analýzu je navrženo každodenní hlavní zpravodajství stanice, *Televizní noviny*, vysílané každý den v 19.30.

Média nutná k realizaci projektu: televizor se satelitním přijímačem, popř. kabelovým připojením, videorekordér propojený s televizorem, internet pro dohledání informací o televizních stanicích, popř. jejich prezentace v internetu.

Podrobnější popis primárního cíle: Předmětem srovnání by se stalo televizní zpravodajství vysílané výše uvedenými stanicemi ve stejný den. Analýza by se týkala jak kvantitativních ukazatelů jako je délka celé relace, počet příspěvků, popř. délka jednotlivých příspěvků, počet vstupů naživo a natočených reportáží aj., tak i kvalitativních hledisek jako jsou např. témata reportáží, podíl událostí z domova vzhledem k událostem v zahraničí, prostor pro sport či předpověď počasí nebo osobnosti moderátorů/anchormanů.

Analýze by se podrobilo dle možností několik dní v týdnu, v rámci kterých by byla nahrána obě zpravodajství v jeden a týž den.

Návrh organizace: Projekt může být zahrnut do průřezového tématu „Mediální výchova“ a proběhnout mimo oficiální rozvrh hodin, tedy například v rámci projektových dnů. Nebo může být realizován ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ v hodinách německého nebo českého jazyka, nejlépe konverzace nebo seminářů (dvouhodinový ucelený blok), libovolně během školního roku.

Studenti by utvořili skupiny podle celkového počtu studentů ve skupině, každá skupina by analyzovala zpravodajství ze dvou po sobě následujících dnů na obou stanicích, tedy celkem čtyři relace.

Sekundární cíle: Během realizace projektu se bude naplňovat osvojování klíčových kompetencí uvedených v RVP G. Konkrétně se jedná

- o kompetenci k řešení problému - jak zpracovat (podle jakých kritérií) získaný autentický materiál vzhledem k cíli - srovnání obou relací, stanovení postupných kroků a dílčích cílů práce, kritické posouzení jednotlivých kroků a plnění vytčených cílů,
- kompetenci komunikativní - vzájemná komunikace a spolupráce ve skupinách (přímá nebo i prostřednictvím elektronických médií), zlepšení vyjadřovacích schopností, schopnosti argumentace, prosazení vlastního nebo akceptování jiného názoru (i když bude probíhat s velkou pravděpodobností v mateřském jazyce),
- o kompetenci sociální a interpersonální - práce v týmu, organizace společné práce vzhledem k prioritám/zájům a možnostem žáků, hodnocení a sebehodnocení,
- o kompetenci k učení - samostatná práce s poslechovými texty, analýza obsahu zpráv, analýza textů ze stylistického hlediska v obou jazycích, kritický postoj ke zdrojům/informacím, vlastní srovnání obou relací, schopnost hodnocení dílčích a konečných výsledků, sebehodnocení.

Kromě toho si žáci zvýší i kompetenci mediální, tedy naučí se/zdokonalí se v práci s médii - televize, internet, práci na PC, s videem.

Předpokládané užití mateřského a německého jazyka v průběhu projektu: Z hlediska jazykového se předpokládá, že první fáze, senzibilizace na téma formou diskuse a práce s autentickým cizojazyčným materiálem, proběhne v německém jazyce, přičemž by se učitel v této fázi zaměřil na vybranou slovní zásobu, vybrané gramatické struktury, ustálené vazby či zkratky často užívané v mediálním světě. Došlo by k jejich společnému vysvětlení, popř. by připravil aktivity sloužící k jejich upevnění.

Druhá fáze vzhledem k potřebě organizační domluvy zůstane v jazyce mateřském, podobně jako fáze třetí, vlastní pořízení autentického materiálu.

Fáze čtvrtá, shlednutí a analýza získaného materiálu, proběhne částečně v českém, částečně v německém jazyce, přičemž formulace kritérií by proběhla v obou jazycích. Žáci by byli zároveň pověřeni vybrat slovní zásobu, případně obraty, které jsou podle jejich názoru důležité a se kterými by seznámili i ostatní. Vybraná vyjádření by se týkala jak televizních výrazů obecně, tak i slovní zásoby z konkrétních reportáží. Formulace kritérií by proběhla s pomocí učitele v mateřském, následně pak v německém jazyce.

Fáze pátá, diskuse nad sjednocením kritérií pro analýzu, proběhne v mateřském a formulace sjednocených kritérií jak v mateřském, tak v německém jazyce. (Pokud je jazyková vyspělost žáků vysoká, může celá tato fáze proběhnout jen v jazyce německém.)

Zpracování – analýzy (fáze šest) proběhnou v obou jazycích, zejména vzhledem k práci s autentickým materiálem jak v českém, tak v německém jazyce, podobně jako příprava vlastní prezentace.

Vlastní prezentace (fáze sedm) může proběhnout v obou jazycích, přičemž se doporučuje výsledný produkt vyjádřit také dvojjazyčně, popř. pouze v německém jazyce. Evaluaci je vhodné provést jen v mateřském jazyce vzhledem k cíli fáze, kterými je hodnocení a sebehodnocení během práce na projektu.

Očekávané výstupy: Studenti budou pracovat s autentickými materiály z obou zemí. Vytvoří si představu o informovanosti ve Spolkové republice Německo, a to na příkladu nestátního televizního média. Díky srovnání s adekvátním českým zástupcem si mají možnost uvědomit, jak informují soukromé stanice v České republice. V neposlední řadě si rozšíří informace o mediálním světě obou zemí jako takovém.

Projekt: „Medienlandschaft – private Fernsehsender“ (Popis průběhu projektu)

1. Vstup do tématu, motivace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskuse nad aktuálními událostmi v současnosti (Co se děje v současnosti ve světě? Co sledujete? Kam se podíváte, když chcete vědět, co se děje? Sledujete dění pravidelně? Znáte podobná německy mluvící média?), ▪ deutsche Medienlandschaft – práce s německým televizním programem vybraných stanic v tištěné formě, diskuse (Jsou média objektivní? Věříte informacím, které přicházejí z médií?), ▪ úkol: zjistit, jaká je situace v Německu a v Česku (navržené soukromé TV stanice: Německo – RTL, ČR – Nova).
2. Z formulování problému, vytvoření skupin, stanovení pracovního postupu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utvoření skupin (utvoření skupin tak, aby v každé skupině byli 2-3 žáci s možností nahrávek jak českých, tak německých televizních pořadů na video), ▪ představení rámcového návrhu včetně předběžného časového rozvržení (projektová skica), ▪ organizační domluva, ze kterých dnů která skupina nahraje relace z obou televizních kanálů.
3. Příprava autentického materiálu k analýze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skupiny nahrají ve stanovených dnech zprávy z obou televizních kanálů (časové rozmezí – týden až 14 dní).
4. Analýza autentického materiálu, příprava kritérií pro jeho zpracování	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skupiny se sejdou ke zhlédnutí nahraných televizních zpráv, ▪ německé televizní zprávy skupiny zpracují z hlediska porozumění slyšenému, ▪ příprava kritérií (kvantitativních a kvalitativních) pro srovnání obou relací.
5. Sjednocení hodnotících kritérií v plénu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Všechny skupiny se sejdou a předloží návrhy svých kritérií pro analýzu nahraných TV zpráv, ▪ diskuse a sjednocení kritérií, která budou závazná pro všechny skupiny.
6. Zpracování zpráv podle zadaných kritérií, příprava prezentace výsledků	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skupiny po domluvě s učitelem a podle technických možností školy pracují přímo ve vyučování na srovnání obou relací, ▪ skupiny samy zvolí formu prezentace svých výsledků.
7. Prezentace výsledků a společná evaluace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jednotlivé skupiny prezentují výsledky svých analýz, ▪ vzájemná diskuse v plénu jako celkový výsledek analýz, shrnutí, sjednocení pohledu na privátní zpravodajské vysílání v Německu a v České republice, ▪ autoevaluace průběhu projektu – každá skupina uvede, jaké měla potíže, co naopak proběhlo bez větších problémů, popř. problémy jazykového typu, ▪ evaluace – jednotlivce – jaký přínos měl projekt pro něj (např. formou anonymního dotazníku, předem připravený učitelem – např. jazykový, věcný, spolupráce atd.).

VII. Miniprojekte „Umwelt“, „Mode“ (učebnicový soubor „Projekt Deutsch“)

PROJEKT MINIPROJEKTE

6 Umwelt

A Ideenassoziationen. Was heißt für dich ... ?

Winter

Schnee
Weihnachten



Frühling



Sommer



Herbst



B Sieh den Wetterbericht genau an.

W Wie heißt das auf deutsch?

- = _____
- = _____
- = _____
- = _____
- = _____
- = _____



Wie ist das Wetter in Wien? Berlin?
München? Rom? Paris? London?

Beispiel: In Wien ist es kalt.

C Umwelt – was kann ich dafür?

M Mach eine Umfrage in deiner Klasse.
Mach eine Graphik.

Wie kommst du zur Schule?

Warum?

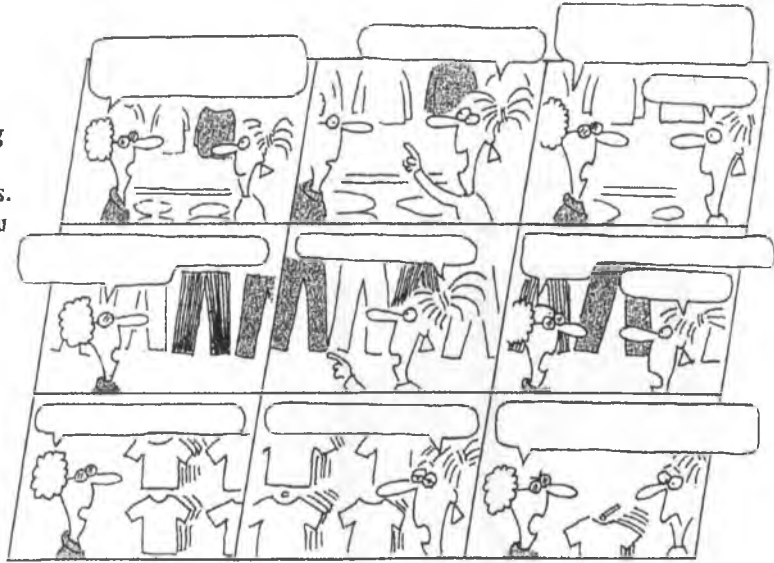
Wie weit wohnst du von der Schule?

Gibt es eine Alternative?

PROJEKT MINIPROJEKTE

4 Mode

A Mal die Kleidung an und füll die Sprechblasen aus. Sieh auch Lehrbu S. 45.
Achtung: Wähl neue Farben und andere Preise!



B Was tragen sie?
 Mal die Kleidung an und beschreib sie.



Sein _____ ist (+ Farbe)
 Seine

Ihr _____ ist (+ Farbe)
 Ihre

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

Finde ein Bild von deinem Lieblingsstar, von deinem Freund oder deiner Freundin. Was trägt er/sie?

R6

VIII. Projekt „Weihnachten“ (učebnicový soubor „Projekt Deutsch“)

Vlastní projekt

PROJEKT
DEUTSCH

Weihnachten

Weihnachten



- 1 Hör gut zu und lies mit.

Heiliger
Sankt Nikolaus
wir stelln dir
unsre Schuh hinaus.
Leg uns doch
was Schönes ein,
wir wolln recht lieb
und fleißig sein.



- 2 Zum Lesen.



- 3 Hier ist eine Weihnachtskarte. Mal eine Karte für deine Familie.



- 4 Hör gut zu und lies mit.

Endlich ist der Tag gekommen!
Mutter hat sich Zeit genommen,
mit mir auf den Markt zu gehn.

Zinnsoldaten, Schaukelpferde,
Bäumchen, Püppchen, Hirt und Herde,
ach, ich könnt vor Glück vergehn.

Kurt Arnold Findeisen

W 5 Zum Lesen.



6 Hör gut zu und lies mit.

Ein Jahr will beginnen.
Im Glockenturm drinnen
erschrecken die Tauben
vom Bimm und vom Bumm.
Seid nicht wie die Tauben!
Ihr müßt an euch glauben,
stapft fröhlich ins Neujahr
und dreht euch nicht um!

James Krüss



7 Zum Lesen.

WEIHNACHTSMÄRKTE IN BERLIN
WEIHNACHTSDUFT LIEGT
IN DER LUFT

Der Weihnachtsmarkt in der Berliner City ist alle Jahre wieder die Attraktion in der Adventszeit. Darauf freut sich ganz Berlin fast ebenso, wie auf den Weihnachtsmann. Über 150 bunte Buden, zigtausende von Lichtern und der ganz besondere Duft von Keksen, Kerzen und Kandiertem begleiten beim Vorweihnachts-Bummel rund um die Gedächtniskirche.

Auch in den Berliner Bezirken erstrahlen die Weihnachtsmärkte in festlichem Glanz: zum Beispiel in der Spandauer Altstadt mit ihren kleinen sympathischen Gassen und Plätzen. Da wird die Vorfreude auf Weihnachten zur schönsten Freude.

WAS? WO? WANN? WIEVIEL?

„Weihnachtmarkt in der City“

1.12. bis 26.12.

Täglich von 11.00 bis 21.00 Uhr.

„Weihnachtmarkt in der Spandauer Altstadt“

2.12. bis 23.12.

Samstags und sonntags.

Jeweils von 10.00 bis 19.00 Uhr.

„Alt-Rixdorfer Weihnachtsmarkt“

auf dem Richardplatz, Neukölln

8.12. 17.00 bis 21.00 Uhr.

9.12. und 10.12. 14.00 bis 20.00 Uhr.



Metodické zpracování

Projekt Deutsch 2
Einheit 1: WEIHNACHTEN

TÉMY:

čítanie básničiek o Vianociach a Novom roku, plagátov s touto tematikou, tradičných vianočných pohľadníc a článku o vianočných trhoch v Berlíne.

Jazykové štruktúry:

der Nikolaustag
Weihnachten
Silvester
das Neujahr

Podklady a pomôcky:

- *Lehrbuch 2* strana 96-97
- kazeta 2 strana 2

Odporúčaný metodický postup:

Táto lekcia vychádza z informácií prezentovaných v *Projekt Deutsch 1* na strane 94-97.

Hlavný dôraz je na čítaní. Žiaci môžu pracovať individuálne alebo v skupinkách. Vyzvite ich, aby si sami vyhľadali nové slovíčka a zapísali si ich.

Začnite opakovaním dôležitých vianočných sviatkov, napr.: *Wer kommt am 6. Dezember? (Sankt Nikolaus); Was bringt er mit? (Geschenke für die Kinder); Wie heißt der 25. Dezember? (Weihnachten, der erste Weihnachtstag); Wie heißt der 31. Dezember? (Silvester); Wie heißt der 1. Januar? (Neujahr)*

Cvičenie 1: Prvá z troch básničiek tejto lekcie opisuje *der Nikolaustag* z pohľadu dieťaťa. Pustite kazetu a deti nech sledujú text. Potom im položte niekoľko otázok na porozumenie, napr.: *Wie heißt Schuh, was Schönes, fleißig auf Slowakisch?*

Prepis nahrávky:

- Heiliger
Sankt Nikolaus
wir stellen dir
unsre Schuh hinaus.
Leg uns doch
was Schönes ein,
wir wollen recht lieb
und fleißig sein.

Cvičenie 2: Pozrite si plagát pozývajúci na *Nikolaustag Party*. Otázky môžete klásť po slovensky alebo po nemecky. Žiaci si po slovensky zaznačia čo najviac podrobností o tom, čo ich na večierku očakáva. Môžu pracovať samostatne alebo v skupinách.

Cvičenie 3: Tradičná nemecká vianočná pohľadnica. Žiaci sa snažia pomenovať čo najviac predmetov, ktoré sú na nej po nemecky. Výroba vlastných pohľadníc je pre deti na konci polroka každoročná obľúbená udalosť. Veľa škôl (v Anglicku) teraz vydáva vianočné pohľadnice z tvorby žiakov a predáva ich rodičom a priateľom školy, aby získali peniaze.

Cvičenie 4: Druhá básnička opisuje návštevu dieťaťa so svojou mamou na vianočnom trhu. Keď si žiaci vypočujú nahrávku a precvičia si báseň, môžu skúsiť nakresliť obrázok o návšteve vianočného trhu.

Prepis nahrávky:

- *Endlich ist der Tag gekommen!*
Mutter hat sich Zeit genommen,
mit mir auf den Markt zu gehn.
Zinnsoldaten, Schaukelpferde,
Bäumchen, Püppchen, Hirt und Herde,
ach, ich könnt vor Glück vergehn.

Cvičenie 5: Plagát pozývajúci na silvestrovskú zábavu. (Vid' postup pri cvičení 2.)

Cvičenie 6: Tretia básnička je o začiatku nového roka. Keď si ju žiaci vypočujú a precvičia, môžu si ju prepísať (ako aj ostatné dve básničky) a ilustrovať, prípadne sa ich naučia naspamäť, napr. formou domácej úlohy.

Prepis nahrávky:

- *Ein Jahr will beginnen.*
Im Glockenturm drinnen
erschrecken die Tauben
vom Bimm und vom Bumm.
Seid nicht wie die Tauben!
Ihr müsst an euch glauben,
stapft fröhlich ins Neujahr
und dreht euch nicht um!

Cvičenie 7: Článok o vianočných trhoch v Berlíne sa môže prezentovať rôznymi spôsobmi. Šikovnejší žiaci zistia čo najviac podrobností o trhoch a čo tam možno kúpiť. Nové slovíčka si zapisujú do slovníčka. Môžete klásť aj konkrétne otázky, napr.: *Was kann man auf dem Weihnachtsmarkt kaufen? Wann ist der Weihnachtsmarkt in der City offen? Findet die Worte auf Deutsch für "stánky", "vôňa", "sviečky", "prechádzka", "aleja", "radost".*

Doplnkové aktivity:

- Trieda si môže zorganizovať vlastný mini *Nikolaustag* večierok 6. decembra a vyrobiť aj plagát či pozvánku. Môže sa uskutočniť aj cez obednú prestávku a žiaci môžu vyzbierať nejaké peniaze vo forme vstupného pre triedu alebo pre školu.