

Principy projektového vyučování

Monika Plíhalová

Dříve než zúžíme problematiku projektu na oblast výtvarné výchovy, je vhodné osvětlit základní pojmy samotného projektového vyučování. Sám termín **projekt** je v současnosti hojně používán. Významy, které jsou mu běžně připisovány, však mohou být zkreslené. V odborné pedagogické literatuře existuje mnoho definic, které tento pojem osvětlují:

„Projekt je zákův podnik sledující určitý cíl, za nějž žák převzal odpovědnost.“ (E. Lukavská, 2003)

„Projekt je komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností.“ (J. Maňák a V. Švec, 2003)

„Projekt je koncentrován kolem určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinést změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti. Na tvorbě obsahu a případně i formy projektu se žák podílí a přebírá za něj odpovědnost.“ (M. Vybíral, 1996)

Všechny definice mají společné jmenovatele. Jedním z důležitých východisek projektu je **vlastní aktivita žáka** a jeho osobitý vklad. Dalším hlediskem je **komplexnost** daná zapojením celé osobnosti žáka, ale i stanovením určitého cíle či nosné myšlenky projektu. Projekty spojuje rovněž praktické zaměření a významná úloha vlastní zkušenosti.

Mezi charakteristické rysy projektu patří:

- **Vlastní aktivita žáka a jeho osobitý vklad** (samostatné řešení zvoleného problému)
- **Komplexnost** (mezipředmětové vztahy, integrovaná témata, zaměřeno na celou osobnost jedince)
- **Cíl** (představován konkrétním výstupem, tj. výrobkem, praktickým řešením problému,...)
- **Praktické zaměření** (důraz na zkušenost a životní realitu)

Stanovit lze také typické fáze realizace projektového vyučování:

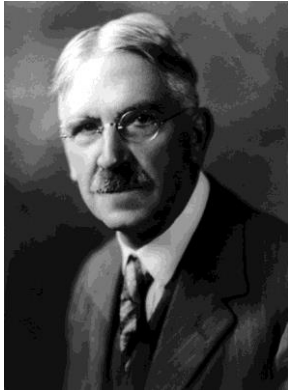
1. Stanovení cíle
2. Plánování obsahu a organizace práce
3. Provedení
4. Hodnocení

Historie projektové metody

Kořeny projektů ve vyučování sahají do oblasti pragmatiké pedagogiky konce 19. a začátku 20. století, jejímiž hlavními představiteli byli **John Dewey** a **William Heard Kilpatrick**. Pragmatiká

pedagogika chápe vzdělání jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě. Klíčovými slovy pragmatické pedagogiky jsou zkušenost a experiment, se kterými je vytváření projektů v harmonickém souladu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

První studii o projektové metodě uveřejnil **William H. Kilpatrick** v roce 1918. Projekt vnímá jako „určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě (Karper, Kasperová, 2008).“



John Dewey, významná osobnost pedagogické vědy, která stála u zrodu projektového vyučování.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Dewey_cph.3a51565.jpg

Následující video nabízí dobový pohled na počátky projektového vyučování ve školní praxi.

https://youtu.be/nHJFciwjG_0

Pojmy projektová metoda, projektová výuka a problémová metoda

Projektová metoda s projektem úzce souvisí. Jde o vyučovací metodu, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování projektů, přičemž získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním, aktivně se účastní vyučování (Kratochvílová, 2006).

Projektová výuka či projektové vyučování je formou výuky založené na projektové metodě. Takový způsob vyučování upřednostňuje aktivní postoj žáka k učení a učitele staví do role rádce, moderátora, facilitátora, podněcovatele (Kratochvílová, 2006)

Dalším pojmem, který se k projektovému vyučování váže, je tzv. **problémová metoda**. Jedná se o typ výuky, jejímž základem je samostatné řešení problémů žáky jako prostředek jejich intelektového rozvoje (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Zdroje:

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. Pedagogika, 1997.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, c2006, 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 100. ISBN 80-210-4142-0. s. 35.

LUKAVSKÁ, Eva. Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě). Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.

VYBÍRAL, Michal. Od zkušenosti k poznání, aneb, Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus s dětmi ve věku 7-12 let : (praktické ukázky). Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1996.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

VYBÍRAL, Michal. Od zkušenosti k poznání, aneb, Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus s dětmi ve věku 7-12 let : (praktické ukázky). Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1996.

Projekt ve výtvarné výchově

Specifika výtvarného projektu

Projektové vyučování v rámci výtvarné výchovy s sebou nese určitá specifika. Označení výtvarný projekt se používá pro **výtvarné úkoly řazené do funkčně propojených celků**.

S projektovým vyučováním v jeho obecném pojetí je těsně spjato, a to především díky upřednostňování celkového rozvoje osobnosti a aktivnímu zapojování žáka do vyučování. Problémová metoda je zde klíčová pro podněcování k přemýšlení a pozorování, k tvořivému hledání odpovědí a neustálému kladení nových otázek.

Využití výtvarného projektu přináší učitel i žákům mnoho výhod. Koncipování výuky výtvarné výchovy do podoby projektového vyučování je v souladu s dnešním pojetím výtvarné výchovy, které nehledá předpoklady pro seberealizaci dítěte v jeho výjimečné výtvarné dispozici, ale je naopak otevřeno každému a nabízí mu prostředky k seberozvoji (Roeselová, 1997).

Výtvarně projektové metody se nejvíce uplatňují v rámci základních uměleckých škol (ZUŠ), jejich koncept byl ustanoven počátkem 80. let. Jde o pojetí „*výuky, kde učitel rozpracovává výtvarné téma jako program pro delší časový úsek a logicky spojuje jeho kroky společnou myšlenkou. Žáci se v něm dotýkají různých vědních oborů. Věcné informace tvoří východisko, podklad pro hlubší poznání, pro vznik zážitků a úvah. Tak všichni společně odkrývají podstatu tématu a snaží se vyjádřit jeho různé vlastnosti a podoby* (Roeselová, 2003, s. 72).“

Řetězení úloh je oproti nespojitým námětům přínosnější hned v několika oblastech. Náhodně vybrané úlohy navádí dítě pouze k přepisu konkrétní situace nebo smyslového zážitku, či k dekorativnímu pojetí námětu. Výtvarný projekt vytváří prostředí, kde se lze různým podobám tématu dlouhodobě věnovat. Jednotlivé vyučovací hodiny na sebe díky projektu lépe navazují. Dílčí náměty vytvářejí fazety, v nichž je zobrazeno širší poznání, silnější citové vztahy a hlubší morální podtext (Roeselová, 2003).

Spojování námětů do logického celku a hledání osobitých forem výtvarného vyjadřování navíc vytváří jakýsi most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání: soustředění, náročný způsob uvažování nad tématem a následná výtvarná práce odvádí pozornost od pocitů vlastní výtvarné nedostatečnosti (Roeselová, 1997).

Vztah učitele a žáka ve výtvarném projektu je založen na komunikaci a dialogu. Žáci sice musí respektovat a přijmout koncepci učitele a výchozí myšlenky, jež do projektu vkládá, zůstává jim však aktivní role. Žáci mohou uplatnit vlastní názor na vývoj projektu, podílet se na sběru informací, iniciovat doplňující náměty a celkově se tak podílet na podobě výuky. Nicméně, osobnostní vklad učitele nelze od výtvarného projektu oddělit. Výtvarný pedagog koncipuje výuku takovým způsobem, který odpovídá jeho vztahu k životu, k lidem a k výtvarnému umění. Musí citlivě přihlížet k zájmům žáků, poskytovat jim vhodné podněty a iniciovat jejich tvůrčí úsilí. Je třeba, aby se vzdal potřeby usnadnit dítěti cestu a nabízet mu vlastní řešení či výtvarný názor. Ztratil by tak komunikační kontakt, přerušil by principy dialogu a nezdravě by žáky ovlivňoval (Roeselová, 1997).

Výtvarné řady

Vedle výtvarných projektů se setkáváme také s tematickými, metodickými, tematicko-metodickými výtvarnými řadami. Jedná se o poměrně krátké a srozumitelné útvary, jejichž dílčí kroky na sebe logicky navazují a směřují k osvětlení určitého úseku učební látky nebo výchovného problému. Oproti výtvarným řadám je výtvarný projekt složitější formou problémového vyučování, který vyžaduje náročnější plánování jednotlivých úkolů, jejichž výslednou realizaci ovlivňuje více faktorů (Roeselová, 1997).

„Výtvarnými řadami nazýváme několik za sebou následujících výtvarných úkolů, které jsou záměrně vybrány a uspořádány podle určitého hlediska (námětu, řešeného problému, výtvarné techniky, didaktických principů) do relativně uceleného tvaru (Hazuková, 2011.)“

Tematickou výtvarnou řadu vytvoříme z námětů, které se vztahují ke stejnému širšímu tématu (Hazuková, 2011). (Tématem může být např. „Pohyb v obraze“, „Voda a jiné živly“, „Kočka a její svět“ apod.)

Metodickou řadu vytvoříme, seřadíme-li za sebou úkoly vztahující se k témuž výtvarnému problému. Úkoly jsou přitom řazeny od nejjednoduššího k nejsložitějšímu (Hazuková, 2011). (Příkladem může být postupné seznamování dětí s materiálem keramické hlíny a s technologickými postupy jejího zpracovávání.)

Tematicko-metodická řada je kombinací obou. Úkoly jsou navzájem propojeny náměty i řešeným problémem a seřazeny podle obtížnosti (Hazuková, 2011).

Zdroje:

HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. Nahlízet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, 219 s. ISBN 80-902-2672-8.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 198 s. ISBN 80-729-0129-X.

Výtvarné umění jako inspirační zdroj

Současné výtvarné umění a výtvarná výchova

Výtvarné umění, především pak jeho aktuální proudy, nelze ve výtvarném vyučování opomíjet. Nefiguruje zde jako jeden z náhodných zdrojů inspirace, ale je samotným nositelem obsahu i prostředků vzdělávání. V proměnlivých společenských poměrech 20. a 21. století došlo k výrazným změnám také na poli výtvarného umění. Ačkoliv jsou znaky, které současné umění využívá, pro laickou veřejnost často nesrozumitelné a obtížně uchopitelné, není možné se jim vyhýbat. Je zajímavé si uvědomit, že od doby vzniku prvních abstraktních obrazů, které dosud nejsou veřejností zcela přijaty, uplynulo již více než sto let. Základní vhléd do problematiky současného umění a příčin jeho proměn může usnadnit cestu k jeho porozumění.

Do tradičního proudu výtvarného umění řadíme zpravidla **kresbu, malbu, grafiku a sochařství**.

V průběhu 20. a 21. století se k tradičním technikám připojila celá škála nových výtvarných forem a jejich rozličných kombinací – např. **asambláž, koláž, konceptuální umění, instalace, akční umění, happening, performance, body art, videoart, land art, sound art** aj.

Tradiční představa uměleckého díla coby dokonalé olejomalby, na které vypadají jablka, sklenice a džbány „jako živé“ byla narušena a překonána. Nejen, že se obrazy během staletí často vzdálily od renesančních principů iluzivního zobrazování, ale do galerií pronikly také objekty každodenní reality, videoprojekce či rozsáhlé instalace. Zodpovězení otázky „Co je umění?“ se tak stalo ještě problematičtější. Tendence stavět se do role hodnotitele kvality uměleckých objektů je ve společnosti přesto velice rozšířená. Zdá se, že je snadné třídit galerijní exponáty na „umělecké“ a „neumělecké“ a tyto „neumělecké“ bez hlubšího přemýšlení zavrhnout. Podobný přístup přináší do výtvarného vyučování vážné problémy. Možná, že utkvělá představa umění coby sbírky krásných a dokonalých obrazů souvisí také se sklonem vyžadovat od dětí výrobu vydařených obrázků zdobících nástěnku. Pokoušet se definovat umění dalece přesahuje rámec tohoto kurzu. Je však nutné si na tomto místě uvědomit, že umění se stejně jako výtvarná výchova dotýká širokých oblastí lidského vnímání, prožívání a myšlení. Jeho funkce nelze omezovat na dekoraci stěn obývacích pokojů, stejně jako dětské výtvarné práce ponížovat na pouhou výzdobu školních tříd.

Pro koncepci výtvarných projektů je žádoucí hledat oporu v umění. Zasazení výtvarných úkolů do kontextu umělecké tvorby je důležité pro uvědomění si jejich vzdělávacího potenciálu i hledání adekvátních prostředků pro jejich realizaci. „Cílem výchovy k umění by na všech stupních škol mělo být umožnit dětem vnímat umělecká díla, uvažovat o nich, hledat souvislosti, aby svoje myšlenky dokázaly formulovat do verbální i vizuální podoby (Rochovská, Krupová, 2016, s. 28).“

Interpretace uměleckého díla

K nacházení souvislostí výtvarného úkolu s uměleckým dílem je důležité zaměřit se na různé aspekty obrazu a interpretovat ho. V této souvislosti může být užitečné pojmenování složek výtvarného zážitku dle J. Slavíka (Slavík, 2001):

- **VÝZNAMOVÁ – Co je dílem vyjádřeno?**

Odhalení věcných obsahů díla může spočívat od jednoduché identifikace viděného (např. rozpoznání zobrazení stromu, koně, domu) po složitější interpretaci abstraktních rovin obrazu, kde se více

uplatní rozdíly ve zkušenostech, znalostech, osobním založení či momentální náladě interpretujících. Právě významová složka výtvarného zážitku se nejvíce uplatňuje v koncipování tematických výtvarných řad a projektů, které směřují k hlubšímu zkoumání toho, co má být námětem pro výtvarný projev (Slavík, 2001).

- **KONSTRUKTIVNÍ – Jak je to vyjádřeno?**

Konstruktivní složka výtvarného zážitku souvisí se způsobem výstavby výtvarné formy, s jejím kompozičním uspořádáním, s výrazovou stylizací formy apod. „Ve výchovné praxi se zřetel ke konstruktivním stránkám výtvarného zážitku projevuje nejnapadněji přímo ve výtvarných korekcích a diskuzích o výtvarných kvalitách vznikajícího díla (Slavík, 2001).“

- **EMPATICKÁ – Kdo se ke mně svým dílem obrací?**

V empatické složce zážitku se uplatňuje schopnost člověka identifikovat se s autorem díla a poznávat ho různými dostupnými způsoby (Slavík, 2001).

- **PROŽITKOVÁ – Co prožívám při setkání s dílem?**

Prožitková složka výtvarného zážitku soustřeďuje pozornost na osobní niterné stavy a procesy, na vlastní postoje, dojmy a emoce. Má bezprostřední vazbu na spontánní hodnocení diváka (Slavík, 2001).

Zdroje:

FOSTER, Hal. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. V Praze: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.

BERGER, John, Sven BLOMBERG, Chris FOX, Michael DIBB a Richard HOLLIS. *Způsoby vidění*. V Praze: Labyrint, 2016. Labyrint fresh eye. ISBN 978-80-87260-78-4.

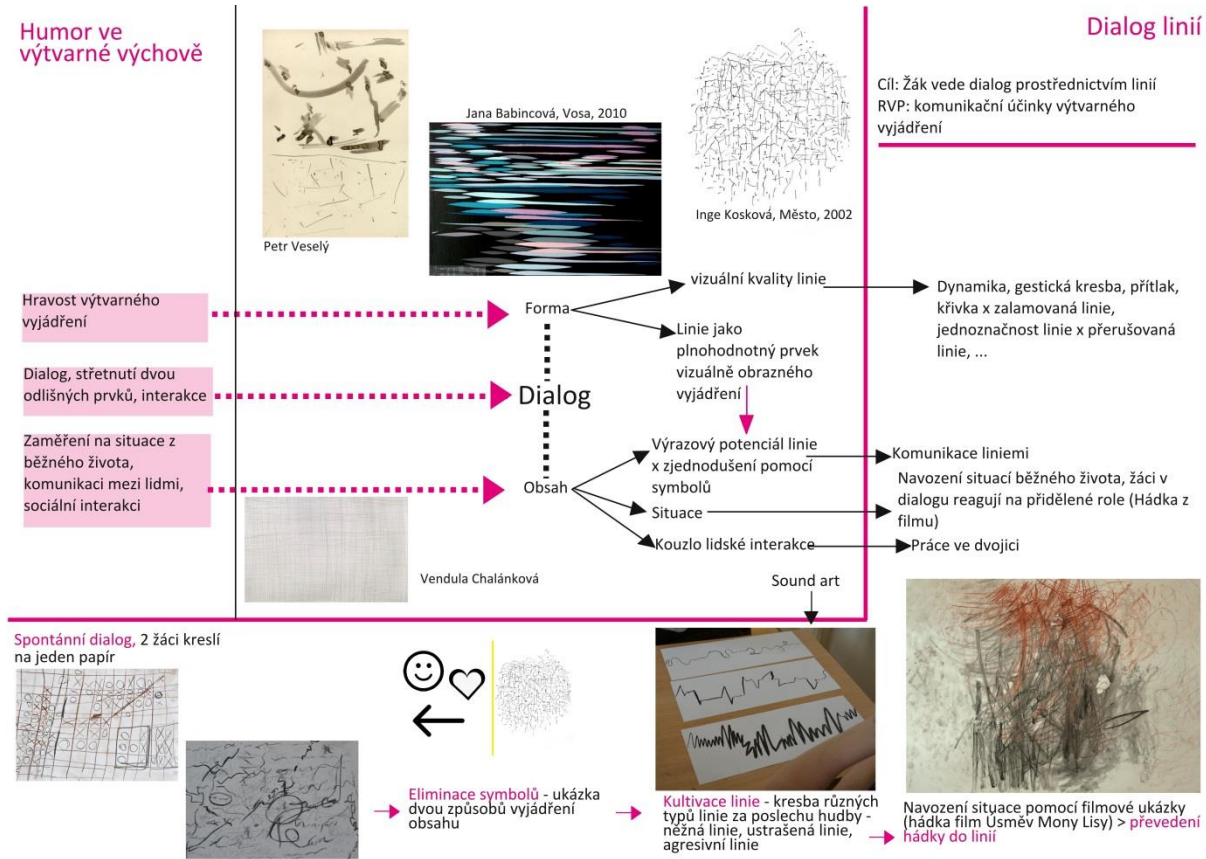
LINDAUROVÁ, Lenka, PROCHÁZKOVÁ, Bára, ed. *Mezera: mladé umění v Česku 1990-2014*. V Praze: Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2014. Magnus art. ISBN 978-80-905317-3-4.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

STURKEN, Marita a Lisa CARTWRIGHT. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-556-1.

Humor ve výtvarné výchově

Dialog linií



Zdroje

HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

Další informační zdroje

Projekt ve výtvarné výchově:

ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, 219 s. ISBN 80-902-2672-8.

ROESELVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Ilustrace Robert Ježdík. Praha: Sarah, c1995, 195 s. ISBN 80-902-2674-4.

CIKÁNOVÁ, Karla. *Kreslete si s námi*. Vyd. 1. Praha: Aventinum, 1992, 123 s. ISBN 80-852-7779-4. s. 74.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Výtvarná výchova: pracovní sešit pro 1.-3. ročník*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1996, 80 s. ISBN 80-858-0846-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1.) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ed. *UMOPED, srdce svět*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2018. ISBN 978-80-261-0788-0. (Dostupné z: https://fpe.zcu.cz/export/sites/fpe/kvk/Publikace/soubory/umoped_tisk.pdf)

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1995, 87 s. ISBN 80-858-0848-X.

Umění 20. a 21. století:

Databáze současných umělců <http://www.artlist.cz/>

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 978-80-200-1909-7.

ŠAMŠULA, Pavel a Jarmila HIRSCHOVÁ. *Průvodce výtvarným uměním IV*. 3. vyd. Úvaly: Albra, 2006. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Albra). ISBN 80-7361-005-1.

BLÁHA, Jaroslav a Jan SLAVÍK. *Průvodce výtvarným uměním V*. 2. vyd. Úvaly: Albra, redakce SPL-Práce, 2007, 126 s. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Albra, redakce SPL - Práce). ISBN 978-807-3610-388.

LINDAUROVÁ, Lenka, PROCHÁZKOVÁ, Bára, ed. *Mezera: mladé umění v Česku 1990-2014*. V Praze: Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2014. Magnus art. ISBN 978-80-905317-3-4.

Projekt v pedagogice:

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. Pedagogika, 1997. (Odkaz na článek: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723&lang=cs>

https://fpe.zcu.cz/export/sites/fpe/kvk/Publikace/soubory/umoped_tisk.pdf)

