

Situačně činnostní a zkušenostní orientace cizojazyčné výuky

Petra Suquet
Pedagogická fakulta MU

Úvod

Zachytit touhy žáků a přivést je k aktivitě je nejlepší způsob jak zabránit jejich nezájmu. Tváří v tvář generaci počítačových her a internetu je však tento úkol velmi nesnadný. Žijeme v dynamicky se rozvíjející společnosti a vzdělávací systém musí pružně reagovat na její změny. Za nedílnou součást moderního pojetí výuky cizích jazyků je dnes například třeba považovat použití videa, interaktivních tabulí a počítačových výukových programů. Hlavní motivací dětí při učení však nadále zůstává aktivní poznávání světa, čemuž jsou již dlouhá léta nakloněny různé pedagogické směry zařazující do výuky aktivity zaměřené na prožívání a získávání zkušeností.

Situačně činnostní a zkušenostní vyučování

Jednou z nejvýznamnějších inovačních tendencí v oblasti vzdělávání, a tím i výuky cizích jazyků, je aktualizace situačně činnostní a zkušenostní orientace vyučování. Kritika pamětního osvojování nových poznatků, ve kterém zůstává opomenut svět živých představ, emocionální stránka osobnosti žáka a jeho zájmy a potřeby, je spojována s úsilím založit vyučování na konkrétní činnosti a osobní zkušenosti každého žáka.

Tyto myšlenky byly vysloveny již v tzv. reformním hnutí. Různé směry činné školy vznikaly ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století jako reakce na jednostranný intelektualismus, uniformitu, autoritativní přístup učitele a pasivitu žáka v běžné škole tehdejší doby.

Současná aktualizace uvedených snah je ještě zesílena změnami světa a kultury, v nichž děti a mládež vyrůstají. Dnešní žáky silně ovlivňuje svět masových médií, který je orientuje spíše na pasivní konzum. Současně dochází také k izolaci dětí od produktivní činnosti dospělých. Za těchto okolností mají děti stále méně příležitostí získávat vlastní primární zkušenosti. Přenášeli se absence těchto možností i do vyučování, vyvolává záhy u mnoha žáků problémy s motivací a nezájmem, postupně vede ke ztrátě smyslu učení, mnohdy vzbuzuje i agresivní chování. Škola by proto neměla pokračovat v tomto směru. Jejím úkolem je vytvářet prostor pro rozvíjení vlastních zkušeností, dávat příležitost k aktivním činnostem žáků, při kterých se spojuje činnost a poznání, konání a myšlení, rozvíjí se vytrvalost a úsilí překonávat překážky.

„Ale jak má učitel nadchnout žáky pro tak přízemní činnosti, jako je například samostatná práce v hodině nebo domácí studium, když děti odmalička vyrůstají ve světě počítačů, videoher a televizorů? Rozhodně to není nic snadného. Kromě toho máme ve svých učitelských hlavách

napěchováno tolik informací, že bývá často nemožné včas proniknout k ideálním nápadům, jak žáky motivovat, jež se možná někde v našem mozku skrývají.“ (Patersonová, 1994, s. 9).

Úsilí o činnostně a zkušenostně orientované vyučování má jistě z výše uvedených důvodů své oprávněné místo mezi inovačními tendencemi současné doby.

„Činnostně orientované vyučování usiluje o to, aby se škola stala místem samostatných teoretických i praktických činností žáků. Je založeno na předpokladu, že myšlení vychází z činnosti a jako regulace činnosti na ni zpětně působí. Umožnění samostatných a tvořivých činností má zásadní význam pro osobnostní rozvoj individua.“ (Skalková, 1995, s. 70).

Oproti postupům, kdy zdrojem poznání je výklad učitele, který dominantně řídí vyučovací proces, je při situačně činnostním pojetí vyučování zdůrazňován požadavek, aby vyučování vycházelo z tělesných, smyslových a sociálních zkušeností žáků. Vlastní činnost je pro žáky nejúčinnější motivací, přináší radost a pocit uspokojení z práce, prohlubuje zájem a vzbuzuje úsilí.

Činnostně orientované vyučování neznamena odmítání systematického osvojování učiva, ale chce dát žákům příležitost a čas k promýšlení a prožívání učební látky. Klade důraz na samostatnost žáků v provádění i hodnocení vlastní činnosti, pomáhá jim chápat cíl jejich práce a nést za ni odpovědnost. Tento způsob učení znemožňuje jednostrannou aktivaci poznávacích procesů. Naopak, má nejen podporovat osvojování vědomostí, ale současně také být zdrojem emocionálních prožitků a živého zájmu každého žáka.

Při situačně činnostním pojetí výuky cizích jazyků se nelze omezit na samostatnost žáka, na jeho vrozenou potřebu klást otázky, hledat a tvořit. I v tomto pojetí vyučování je důležitá role učitele, jehož úkolem je cílevědomě a plánovitě uvádět žáka do světa poznatků a hodnot, které si má osvojit. Zvláště v počátcích studia cizího jazyka potřebuje žák neustále pomoc učitele, čímž dochází k uskutečňování komunikace na základě spolupráce.

Spolupracovat se však dítě musí naučit. Jak uvádí J. S. Cangelosi ve své monografii *„Strategie řízení třídy“*, pro spolupracující chování je typické, že je méně přirozené než nespolupracující chování. Účast žáků v učebním procesu je nejen obecně, ale především jimi samotnými, chápána jako povinnost, a ne jako něco, co si dobrovolně zvolili. Proto je třeba očekávat, že žáci budou spolupracovat a zapojovat se do učebních činností teprve tehdy, když se učiteli podaří vzbudit jejich zájem.

„Často se žáci nezapojí do učebních činností, protože jsou pro ně nezajímavé a nemají pro ně žádnou okamžitou hodnotu. Učitel nemusí být bavič a učební činnosti by pravděpodobně měly být pro žáky víc prací než hrou. Ovšem existují způsoby provádění učebních činností, které podněcují žáky k nadšené spolupráci. Tyto způsoby vycházejí z metod určených pro motivaci žáků ke spolupracujícímu chování.“ (Cangelosi, 1996, s. 137).

Pro aktivní zapojení žáků do učebních činností je dále velmi důležité, aby učitel dokázal vytvořit prostředí, v němž panuje příznivá atmosféra, jsou jasně definovány požadavky na chování žáků, kteří nemusejí mít strach ze selhání a z toho, že budou neustále káráni.

Žák potřebuje také možnost tvůrčí aktivity, kterou mu velmi dobře zajistí hra a výtvarné, pohybové či dramatické činnosti, jež lze s výukou cizích jazyků velmi dobře propojit. Jejich vhodné zakomponování do vyučování přináší pozitivní výsledky.

Využití říkadel, jazykolamů, básniček a písniček

Z hlediska výrazových prostředků hrají nejrůznější říkadla, jazykolamy, básničky a písničky v cizojazyčné výuce nezastupitelnou roli.

Jejich častým memorováním dochází nejen k procvičení výslovnosti a intonace, ale žáci si při nich také osvojují různá slovní spojení. I když tyto jazykové útvary vnímají a reprodukují více méně globálně, později řadu takto upevněných spojení pohotově uplatňují i v dalších řečových aktivitách.

Při výuce cizích jazyků je velmi vhodné využívat CD se zvukovými záznamy namluvenými rodilými mluvčími. To slouží jako základ pro osvojení správné výslovnosti a intonace i pro pronikání do stavby výrazových prostředků a pochopení jejich funkce. Mnohdy si žáci z říkanek, básniček či jazykolamů osvojí celé fráze, převážně imitačním způsobem, a postupně se je naučí obměňovat. K učení tak dochází nenásilnou a zábavnou formou.

V hodinách cizojazyčné výuky by neměl chybět zpěv písniček v příslušném jazyce. Melodická píseň dokáže mnohdy zaujmout žáky natolik, že se stane velmi silným motivačním impulsem a žáci se mnoha věcem naučí s radostí, aniž by si to uvědomovali. Je-li totiž motivace dost silná, stačí jen usměrňovat tok zájmu.

Kromě výše uvedeného významu je zpěv i nejlepší a nejsnáze dostupnou relaxační technikou. Všichni, kdo někdy zkoušeli autogenní trénink, jistě potvrdí, že zpěvem lze rychle a snadno dosáhnout podobných účinků. Zpěv je vynikajícím dechovým cvičením, a tím i lékem na stres, trému a řadu nepříznivých stavů, které se při výuce u některých žáků vyskytují.

Poslech písní, básniček a říkadel je vhodné kombinovat se sledováním obrazu či barevných ilustrací, sloužících jako opora pro zpracování akustických podnětů, usnadňujících pochopení a uchování v paměti. Propojení sluchového a zrakového vnímání je velmi intenzivní a účinné. Stejně vhodné je i spojování poslechu s pohybovou aktivitou. Může přitom jít o nejrůznější gesta napodobující činnosti, či jednoduchá pohybová cvičení a tance.

I když se může zdát, že děti se při těchto aktivitách spíše baví a hrají si, učební výsledky, kterých můžeme využitím zmíněných činností dosáhnout, bývají mnohem výraznější a trvalejší než výsledky dosažené při nudné práci s textem a monotónních jazykových cvičeních.

Využití didaktických her

Hru řadíme mezi důležité a nosné vyučovací metody, neboť představuje jednu ze základních potřeb dítěte.

Hra ve výuce umožňuje žákovi přirozenou aktivitu a učivo pro něj dělá přitažlivějším a zajímavějším. Proto ji lze volit jako prostředek motivační a iniciační. Vhodná je rovněž jako forma procvičování učiva, které se tak stává pro žáky snadněji pochopitelným a výsledky učení trvanlivějšími.

Ve hře se přirozeným způsobem spojuje spontánní aktivita žáků se záměrným působením učitele. Aby mohla hra ve vyučování plnit svoji funkci, musí nevyhnutně sledovat určený cíl, být předem dobře připravená a promyšlená. Náležitou pozornost je třeba věnovat už jejímu výběru. Základním požadavkem je, aby respektovala věk žáků i přiměřenost učiva a nevyžadovala žádné složité a obtížné pochopitelné instrukce. Obecně platí, že čím jednodušší jsou pravidla, tím má hra větší naději na úspěch, ať už jde o oblíbenost u dětí nebo o efektivitu didaktického působení. Dalším důležitým požadavkem je, aby se žáci cítili při hře nenuceně a volně a byli na jejím průběhu i citově zainteresováni.

Didaktická hra představuje spontánní činnost, při které se rozvíjí celá osobnost žáka. Jejím hlavním cílem je poskytnout určité vědomosti a rozvíjet rozumové schopnosti. Stejně důležitý je však i její účinek při utváření základních charakterových vlastností žáka, či působení v oblasti sociálního vývoje nebo ve sféře citového prožívání.

V kognitivní oblasti rozvíjí didaktická hra poznávací funkce žáků, záměrně vyvolává produktivní aktivitu i myšlenkovou činnost. Vytváří množství příležitostí ke sluchové a zrakové percepci, k vyslovování názvů předmětů a k manipulaci s nimi, i k reakcím na konkrétní pokyny a situace. Mnohé hry účelně propojují činnost psychickou a fyzickou. Cílená manipulace s jazykovými prvky, jejich vzájemné srovnávání, třídění, obměňování, napodobování, vyhledávání a opravování chyb jsou vhodným prostředkem k dosažení poznání a vytváření jazykových návyků.

Při hrách organizovaných formou soutěží dochází k intenzivní citové stimulaci žáků. Na jedné straně jde o maximální nasazení ve prospěch jedince či skupiny, na druhé straně je zde příležitost pěstovat u žáků smysl pro fair-play, schopnost ovládat se v případě prohry a mít respekt k těm, kteří byli lepší.

Didaktická hra může významně napomoci také socializaci dítěte. V jejím průběhu žák lépe poznává nejen sebe, ale i své spolužáky. Právě v zápalu hry se více odkrývají jejich schopnosti i osobní vlastnosti. Žák se pomocí hry učí spolupracovat s ostatními, být v týmu užitečný a nést spoluodpovědnost za jeho výsledky. Platí zde vždy také jistá pravidla, která jsou předem vymezena na základě předchozích zkušeností a dovedností. Jejich respektování působí i výchovně.

V cizojazyčné výuce lze s úspěchem využívat i nejrůzněji upravené stolní hry a karetní hry, jako je pexeso nebo kvarteto. Žáci také s oblibou luští křížovky či osmisměrky, přičemž si hravou formou upevňují znalost písemné podoby příslušného jazyka. Velké oblibě se těší obměny televizních soutěžních pořadů, jako je „Kufi“, „Bingo“, „Kolotoč“ apod.

„Velmi závidím učitelům cizích jazyků. Ať vymyslí jakoukoli činnost, takřka ve všech případech bude pro žáky přínosná – postačí, aby při ní užívali jazyka, který vyučují. Proč tedy nehrát hry? Hry v lidech vyvolávají obrovskou touhu komunikovat, a jsou tudíž vynikající vyučovací metodou. Nebojte se hry sami vymýšlet... Snad se vám napsané na papíře mohou zdát poněkud nudné, stačí je však jednou vyzkoušet v hodině a zjistíte, jaká je to výborná metoda.“ (Petty, 1996, s. 196).

Didaktická hra má ve výuce cizích jazyků svůj specifický význam a účel. Díky své přitažlivosti, možnosti rychle měnit modelové situace i prvkům soutěživosti je jistě silným stimulem pracovní aktivity žáků. V herní atmosféře se uvolňuje jejich citové napětí. Rozvíjí se fantazie, zbystruje vnímání a pozornost, což jsou základní předpoklady efektivního vyučování.

Dramatizace a hraní rolí

Hlavním a nejdůležitějším cílem dramatizace ve výuce cizích jazyků je rozvoj komunikačních schopností, rozšíření aktivní slovní zásoby a systematické upevňování gramatické struktury.

Metoda využívá především dramatické improvizace, jež je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. Staví na vlastní zkušenosti a prožitku, proto je její účinek hluboký a trvalý. Svým důrazem na aktivitu, rozvíjením vnímání, imaginace, tvořivosti a sociability se stává důležitou součástí výuky.

Ve výuce cizího jazyka pomáhá dramatizace odstraňovat zábrany, rozvíjí schopnost kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, pěstuje umění naslouchat si vzájemně a vnímat význam mimiky a gest, obohacuje slovní zásobu, rozvíjí plynulost a barvitost mluvního projevu i schopnost orientovat se v jednoduchých životních situacích, účelně a pohotově na ně reagovat a přiměřeně jednat.

Dramatizace a hraní rolí ve výuce cizích jazyků učí žáky formulovat, prezentovat a obhajovat své myšlenky a názory, vnímat a respektovat názory druhých lidí, vyjadřovat své city a postoje. Významným způsobem kultivuje, obohacuje a rozvíjí výrazové prostředky sloužící k sociální komunikaci v cizím jazyce. V počátcích výuky jde především o reprodukci krátkých rozhovorů a konverzaci opírající se o různé modely. Tento postup je nesmírně důležitý pro trvalé osvojení výrazových prostředků. Zpočátku tedy nestavíme na představivosti a pohotovosti žáků, ale zaměřujeme se skutečně jen na příslušné jazykové vyjádření. Z tohoto základu pak můžeme vycházet při další tvořivé práci. Žákům je však třeba zdůraznit, že ne vždy lze věty z mateřského jazyka doslovně překládat. Mnohdy je třeba naučit se celé fráze z paměti a později podle situace vystihnout, kdy použít který slovesný tvar.

Při dramatizaci ve výuce lze jednoduše znázornit realitu, skutečné životní prostředí, v němž žáci žijí, a vyvolat situace, na něž se učí přirozeně reagovat nebo v nichž se musejí zeptat na informace, které potřebují. Východiskem mluvních aktivit se tak postupně stávají postoje žáků k dané skutečnosti a jejich zájmy.

Je-li dramatizace užívána od prvních etap výuky cizího jazyka, je stejně vysoce efektivní jako hra, pro žáky podobně atraktivní, a tedy ve výuce žádoucí. Mladší školní věk je charakteristický výbornou imitační schopností žáků, kteří většinou nemají vypěstované zábrany, neostýchají se. Častým užíváním dramatizace a citlivým přístupem k hodnocení výkonů můžeme tedy předejít tomu, aby se starší žáci cítili trapně, mají-li něco předvést a předstírat, aby se u nich vytvořil ostych a obava z posměchu. Při hodnocení úrovně osvojených řečových dovedností je třeba ocenit především to, co žák již zvládl. Vhodný je tolerantní a taktický přístup k opravování chyb, aby žáci nepociťovali strach se projevit. Jsou-li svázáni trémou, postupně se vytvoří takový psychický blok, že jakákoliv improvizace je znemožněna, přestože mají dostatečné jazykové znalosti. Důsledně je však třeba zabránit fixaci špatné výslovnosti, která by snížila, či dokonce znemožnila porozumění.

V dramatizaci si žáci plně uvědomí funkčnost jazyka a řeč se tak stane prostředkem k dosažení jejich individuálních cílů.

Projektová metoda

Projektová metoda chce překonávat odtrženost vědění od životní praxe, zmechanizování školní práce, její odcizení od zájmů dětí, pamětní učení a nízkou motivaci. Nechce však zcela odstranit či nahradit běžné vyučování, v současnosti je chápána jako jeho doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování. Umožňuje žákům vyzkoušet si, jak jsou schopni využít poznatky získané ve vyučování při řešení nejrůznějších problémů. Při této činnosti získávají žáci pro život cenné zkušenosti.

„Na první pohled je patrná určitá příbuznost s problémovým učením, ale v projektech se jedná vždy o praktické řešení úkolu, kdežto problém vyžaduje spíše nutnost myšlenkového řešení, myšlenkového úsilí. Rozdíl je také v jiné struktuře uspořádání poznatků problémového učení.“
(Solfronk, J., 1991, s. 32).

Z historie projektového vyučování

Idea projektového vyučování byla rozvinuta již na přelomu devatenáctého a dvacátého století ve Spojených státech amerických.

Až do konce 19. století neměla Amerika svou vlastní pedagogickou teorii a veškerá výchova a vzdělávání na školách se rozvíjela na základě evropských pedagogických názorů a praktik přenesených na americkou půdu. První velký samostatný proud pedagogického myšlení se začal rozvíjet až od konce 19. a počátku 20. století. Jeho ideovým základem se stala ve Spojených státech amerických vzniklá pragmatická filosofie, podle níž je tento proud nazýván

pragmatickou pedagogikou. Hlavním představitelem pragmatické pedagogiky byl filosof a nejvýznamnější americký pedagog dvacátého století John Dewey, jehož hlavní zásadou bylo učení se činností (*learning by doing*).

Pragmatická pedagogika dosáhla svého největšího rozmachu a vlivu ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století a to nejen v USA.

Mužem, který se nejvíce zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do amerických škol, o prosazení aktivizujícího obsahu vyučování a vyučovací metody založené na řešení problémů v praxi, byl stoupenec Johna Deweye William Kilpatrick. Postoupil od Deweyova řešení problémů k projektové metodě a stanovil základní kroky pro řešení projektu – stanovení cíle, plánování, provedení a posouzení. Pozitivní byla především Kilpatrickova snaha aktivizovat tímto postupem žáky a rozvinout jejich zájem o vyučování především tím, že projekty měly úzký vztah k životu žáků a k jejich potřebám. To se odráží v jeho požadavku, aby se učení stalo činností, již se žáci oddávají celým srdcem (*wholehearted doing*).

V prvních desetiletích dvacátého století projektová metoda hluboce ovlivnila reformní hnutí i školní praxi v mnoha zemích. Ve dvacátých letech studovali v USA tamní pedagogiku a výchovu také významní představitelé naší pedagogické vědy, především Václav Příhoda, Stanislav Velínský a Jan Uher, kteří věnují projektové metodě pozornost ve svých pedagogických publikacích z předmnichovského Československa. O jejím dalším osudu v naší zemi se zmiňuje např. Lubomír Mojžíšek ve své knize „*Vyučovací metody*“:

„Tato metoda, jejíž globalizační ráz je přímo charakteristický, byla poplatná individualismu jako všechna snažení pragmatismu. Socialistická škola odmítá individualismus, globalizaci, a proto je do dnešní doby velmi zdrženlivá při rehabilitaci projektové metody...“. (Mojžíšek, 1988, s. 173).

Také Pedagogický slovník z roku 1967 přináší pod heslem „*soustavy výchovné*“ doklad o tom, jak byla tato metoda v období socialismu potírána.

Z jiných důvodů byla kritizována v samotných Spojených státech amerických, neboť byla-li uplatňována důsledně jako metoda jediná, vedla k nahodilosti a nesoustavnosti vědomostí a k mezerám ve vzdělání.

Přesto se však znovu dostalo projektové vyučování v sedmdesátých letech dvacátého století do popředí zájmu a přitahuje pozornost i dnes. Důvodem je fakt, že u značně vysokého procenta žáků se postupně stále více prohlubuje negativní vztah k učení a ke škole, která svou atmosférou a systémem zkoušek vytváří pro řadu z nich stresové situace. Ty postupně ubíjejí u těchto žáků motivaci a zájem o učení a vzdělávání vůbec. Jiní žáci, včetně úspěšných, se ve škole nezdírká nudí, mnozí nechápou smysl učení pro vlastní život. Právě příznivá atmosféra při projektovém vyučování může přispět k zmírnění těchto nežádoucích jevů. I z těchto důvodů se projektová metoda stala trvalou součástí soudobých inovačních snah.

Rysy, postup a význam projektového vyučování

„Jak se pravý projekt pozná? Stručná obecná charakteristika je asi tato: Projekt je koncentrován okolo určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet 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 přejímá za něj odpovědnost. Ve skupinových a celotřídních projektech je navozována spolupráce mezi žáky, bez které není možné projekt vyřešit.“ (Vybíral., 1996, s. 5).

Z uvedené citace vyplývá, že základní rysy projektového vyučování můžeme v bodech vymezit asi takto:

- vyučování se orientuje především na žáka, na obohacování a rekonstrukci jeho zkušeností
- jde o činnost, se kterou se žáci ztotožní, kterou prožívají
- nelze od sebe odtrhnout poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou
- problémy, které se řeší, odpovídají komplexnímu pohledu skutečného světa, nejsou členěny vědeckým systémem jednotlivých předmětů
- žáci pracují často ve skupinách, čímž získávají komunikační a sociální zkušenosti
- při činnosti dochází k rozvíjení iniciativy, samostatnosti a tvořivosti
- žáci získávají dovednosti plánovat vlastní práci, dokončovat ji a nést za ni odpovědnost
- jsou kladeny vysoké nároky na přípravu učitele

„Stručně shrnuto: Předností projektů je jejich motivační síla často blízká logice života. Projekty zapojují celou osobnost, učí spolupracovat, diskutovat o názorech a formulovat je, řešit problémy, tvořit atd. Jejich možná úskalí mohou být v nutnosti jejich dobré organizovanosti, citlivém odhadnutí míry volnosti a odpovědnosti dětí, funkčním zařazení do celku výuky.“ (Vybíral., 1996, s. 6).

Milan Vybíral ve své knize „Od zkušenosti k poznání“ rozebírá mimo jiné i postup při projektovém vyučování, při kterém zdůrazňuje čtyři základní kroky:

1. záměr – vzniká cestou od podnětu k formulaci východiska, problému či cíle
2. plánování – dochází při něm k vytyčení základních otázek, témat, typů činností apod.
3. provedení – rozvíjí se činnosti, při kterých musí být jasné kdo, jak a co udělá
4. závěr – dojde ke zhodnocení projektu jak žáky, tak učitelem a výsledky práce jsou zveřejněny

Ve jmenované publikaci je zmíněna i otázka role učitele při plánování a provádění projektů. Jeho role mohou nabírat různých podob od nezúčastněného pozorovatele až po roli vůdce. Mezi těmito krajními póly pak mohou být např. role organizátora, mluvčího, rozhodčího, podněcovatele nebo v projektech užívajících dramatických postupů může učitel vstupovat do rolí fiktivních postav.

Také podoba čtyř základních kroků v postupu při projektovém vyučování bude záviset na druhu konkrétního projektu.

Význam projektového vyučování je zdůrazňován i v knize Jitky Kašové, kterou vydala pod názvem „Škola trochu jinak“.

„Z pohledu pedagoga a psychologa lze význam projektového vyučování hodnotit takto:

- jedná se o přirozený a nenásilný způsob vyučování přibližující se „škole hrou“
- respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, nezatěžuje jeho psychiku
- pomáhá k pozitivnímu vývoji osobnosti dítěte
- umožňuje získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním
- připravuje na řešení globálních problémů
- má úzký vztah k reálnému životu

Z pohledu dítěte bývá oceňováno zejména to, že:

- dítě nachází smysl poznávání a vzdělávání
- neskáče z tématu na téma, ale má čas dokončovat myšlenku, reagovat na chybu
- nachází samo sebe, své možnosti, svou hodnotu, sebedůvěru
- škola se pro něho stává podnětným prostředím, kam chodí rádo, protože zde prožívá dobrodružství spojená s poznáváním světa“ (Kašová, 1995, s. 75-76).

Jitka Kašová přináší ve své knize řadu příkladů projektů realizovaných na Základní škole v Obříství. Uvádí také důvody, které vedly k zavedení projektového vyučování na zmíněné škole:

„Snažili jsme se narušit tradiční systém nic neřešících přetek, poznámek, důtek, napětí, vzájemné výměny pedagogických neúspěchů a na druhé straně manifestačního odporu ke škole, ztráty chuti poznávat, malého sebevědomí nebo naopak bezduchého biflování pro krátkodobé použití.“ (Kašová, 1995, s. 9).

A jak se jim to podařilo?

„Nejmenší problémy byly a jsou s dětmi samotnými. Jako by na tuto změnu už dávno čekaly a byly na ni dokonale připraveny. Asi jsme je dříve trochu podceňovali! Když získaly naši důvěru, svobodu a pravidla fair-play, dokázaly být skutečně rovnocennými partnery na cestě za poznáním.“ (Kašová, 1995, s. 10).

To jsou zkušenosti, nad kterými je jistě dobré se zamyslet.

K diskusím o možnostech a mezích projektové metody

Diskuse o projektové metodě probíhají nejen u nás, ale i v Americe, jejíž pedagogické myšlení je velmi ovlivněno idejemi progresivní pedagogiky Johna Deweye. Hluboce diferencovaný a individualizovaný obsah výuky zde vychází maximálně vstříc potřebám a zájmům jednotlivých žáků. Současně však sílí hlasy, které nesouhlasí s principy progresivní výchovy, jež tvrdí, že škola se má orientovat především na žáka, jeho potřeby a zájmy. Tyto pozice naopak razí heslo „zpět k základům“, zdůrazňují význam postupů podle tradičních předmětů, význam autority, žádají uplatňovat vedoucí roli učitele, vyžadovat přísnou kázeň a orientovat se na tradiční hodnoty.

Je však třeba si uvědomit, že užití projektové metody nevylučuje běžné frontální vyučování. Jde spíše o pružné utváření jejich vzájemného vztahu. V mnoha zemích se dnes projektová metoda neužívá jako jediná, ale jako jedna z mnohých, jako protiváha učení sice systematického, ale odděleného od praxe.

„Zastánci tohoto směru se opírají o jistě správné tvrzení, že dítě si nejlépe zapamatuje to, co samo objeví. Aby však mohlo být této metody masově užíváno k získávání nových poznatků, předpokládalo by to, že děti v konkrétní třídě budou schopny takové míry abstrakce, dedukce, analogie a dalších duševních činností, jakými se vykazovali objevitelé všelikých přírodních, matematických, fyzických a jiných zákonů.“ (Kukal, 2000, s. 5).

Projektová metoda ve výuce cizích jazyků

Projektová metoda v cizojazyčném vyučování náleží k formám, které jsou orientovány na aktivní osvojování komunikačních kompetencí v procesech založených na organizované činnosti žáků, na jejich bezprostřední zkušenosti. Vychází z takových poznatků o procesech učení, které dokládají, že aktivita smyslů a motorická aktivita mají kladný vliv i na intelektuální výkonnost, na motivaci i na zapamatování. Je všeobecně známo, že únava a nízká schopnost koncentrace vznikají nejen z přetížení, ale i z nedostatku mnohostranných smyslových podnětů, z monotónních činností, z chybějících možností pohybu. To jsou problémy, které se často vyskytují v tradičním cizojazyčném vyučování a nad nimiž by se měl učitel vážně zamyslet.

Cizí jazyk je předmětem výrazně syntetizujícího charakteru, což je pro využití projektové metody velmi pozitivní. Na prvním stupni základní školy bývá často propojen s pohybovou, výtvarnou, hudební či dramatickou výchovou. Na druhém stupni se zvýrazňuje jeho propojení s mateřským jazykem. Zejména práce s přiměřeně volenými cizojazyčnými uměleckými texty může přispívat k plnění úkolů, které sleduje literární výchova v hodinách mateřského jazyka. Žáci jsou již také schopni vypracovat a přednést jednoduché referáty, k nimž mohou základní informace čerpat z učebnic jiných předmětů, např. přírodopisu či zeměpisu.

„Učitelé, kteří informují o realizaci projektového vyučování, nezakrývají náročnost této formy práce. Ta předpokládá, že se budou měnit navykklé postoje učitelů i žáků, spjaté s běžnými formami frontálního vyučování. Na učitelovu přípravu se kladou vysoké nároky.“ (Skalková, 1995, s. 44).

V žádném případě nemůže jít o pouhou nepřipravenou improvizaci. I když je projekt orientován na zájmy dítěte, neodstraňuje vedoucí roli učitele. Naopak je zdůrazňováno plánování a organizování procesu učení, ovšem za předpokladu ponechání dostatečného prostoru pro uplatnění individuality žáka.

V praxi realizované projekty mohou mít různý rozsah. Někdy jde spíše o určité prvky, které lze uskutečnit v jedné nebo několika málo hodinách, jindy se tématu věnuje půlden, nebo může jít o dlouhodobé dopisování či e-mailové diskutování žáků z různých škol z různých zemí na nejrozličnější témata. Jitka Kašová ve své knize *„Škola trochu jinak“* přichází s návrhem, že řešením pro některé projekty může být průběžné zařazování větší časové dotace – obvykle

jednodenních projektů, které uzavírají či shrnují jednu kapitolu dlouhodobého projektového úkolu.

„Tak např. celoroční VVP výuky německého jazyka v 5. třídě zaměřený na psaní deníčku (Já a můj svět) je pro žáky trvalým tématem realizovaným v běžných vyučovacích hodinách. Vždy po ukončení jednoho tematického okruhu organizujeme však tzv. „německý den“. Jedná se o jednodenní projekt, v rámci něhož žáci plní konkrétní úkol typu zhotovení katalogu zboží, vytvoření dvojazyčného kalendáře, jídelníčku apod. Prostřednictvím tohoto úkolu shrnujeme a uzavíráme jednu část tematického plánu.“ (Kašová, 1995, s. 38-39).

Závěr

V situačně činnostním pojetí výuky cizích jazyků lze s úspěchem používat uvedené i jiné alternativní metody, které staví na postupech odlišujících se od běžné školní praxe. Tyto metody široce obohacují spektrum učebních činností a přinášejí řadu podnětů, a to i pro praxi běžných škol. Dochází tak k procesu inovace, jejímž hlavním cílem je zkvalitňovat výchovný a vzdělávací systém. Některé z těchto metod mají dlouhou tradici a v současnosti dochází k jejich aktualizaci, jiné prověřují nové cesty vzdělávání.

Co se týče projektového vyučování, pokud jsou projekty dobře připravené, přináší tato metoda maximální pedagogický efekt při opakování látky, kdy je možné mnoho doplnit, sestavit do nových souvislostí a názorně ukázat. Výsledky nejrozličnějších výzkumů účinnosti projektové metody nehovoří jednoznačně. Obvykle se uvádí, že lepší výsledky se projevují v postojích žáků ke škole, k učitelům, ve schopnostech spolupracovat, v tvořivosti, zvědavosti dětí a jejich samostatnosti. Tradiční vyučování naopak ukázalo na lepší výsledky v oblastech, kde se očekává výkon, jako je čtení, jazykové znalosti atd. I tato fakta mluví ve prospěch efektivního a smysluplného spojení obou přístupů a otázka jejich vzájemného doplňování zůstává nadále předmětem trvalého zájmu.

Literatura

- Cangelosi, J. S. (1996). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.
- Kašová, J. a kol. (1995). *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa.
- Kukal, P. (2000). Projekty na miskách vah. *Moderní vyučování*, č. 10, s. 5.
- Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.
- Patersonová, K. (1996). *Připravit, pozor, učíme se! Jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido.
- Solfronk, J. (1991). *Organizační formy vyučování*. Praha: PedF UK.
- Vybíral, M. (1996). *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Pedagogické centrum.