



## 5. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V DĚJEPISE: PŘÍLEŽITOST SPOLEČNĚ TVOŘIT

*„Co to je ztráta času? Jako učitelé máme ten luxus, že pro nás je skutečně cesta cílem. Žádný čas, který opravdově věnujeme dětem, kdy překračujeme své vnitřní i vnější hranice a hledáme sebe i druhé, není ztracený. I kdyby se konkrétní výstup nakonec nezdařil. Pak si s dětmi alespoň sedněte někde na zmrzlinu, popovídejte o tom, co krásného zažily a jak je to obohatilo. A uvidíte, na co všechno se bude (i po letech) vzpomínat.“<sup>272</sup>*

František Tichý, ředitel Gymnázia Přírodní škola, 2014

### **Co naleznete v této kapitole?**

- Vyjasnění rozdílů mezi integrovanou tematickou výukou a projektovou výukou z hlediska jejich přínosu pro rozvoj samostatného historického poznání žáků.
- Rozbor principů, předností i úskalí projektové výuky ilustrovaný zkušenostmi z praxe.
- Náměty pro školní regionálně-historické badatelské projekty.
- Zvážení otázky, jak hodnotit průběh a výsledky projektového vyučování v dějepise.

## Projektové vyučování v dějepise: Příležitost společně tvořit

Chceme-li žákům umožnit, aby se v průběhu školní docházky postupně naučili, jak se dobrat samostatného historického poznání a uplatňovat jej v praxi, je třeba s nimi nejprve natrénovat jednotlivé kroky (*Kapitola 2*) a posléze i chůzi po osvědčených cestách (*Kapitoly 3 a 4*). V příhodné chvíli pak nezbyvá než začínající badatele nechat, aby své nově nabyté dovednosti osvědčili v terénu a začali „své“ dějiny samostatně zkoumat a sdílet s ostatními. Zatímco v předchozích kapitolách jsme vycházeli od historických pramenů a mapovali krajiny a horizonty možných žakovských objevů, zaměříme se nyní blíže na zkušenosti průvodců, kteří se do hájemství kulturní paměti, a regionální historie zvláště, vypravili se svými žáky před námi. Podrobnosti o tom, kudy a kam se podařilo učitelům a žákům pilotních škol dojet, se dozvíte v příkladech dobré praxe v následující části knihy. V této kapitole pojednáme o přednostech, problémech i limitech projektového vyučování, jež se stalo jejich společným metodickým východiskem.

Jak dokládá také stručný historický exkurz do dějin projektového vyučování v Ráměčku 16, termíny *projekt*, *projektová metoda* nebo *projektová výuka*, potažmo *vyučování*, jsou v pedagogické teorii i praxi známy již více než sto let. Avšak kvůli tomu, že jsou dodnes pojmy živými, doprovázejí je tradiční potíže s definicí.<sup>275</sup> V odborné literatuře nacházíme stále znovu pokusy o jejich vymezení, v praxi je s nimi nakládáno velmi volně. Pro potřeby projektu *Dějepis v 21. století* jsme se rozhodli zvolit přijatelný kompromis – definici natolik jasnou, aby bylo zřejmé, které skutečnosti hodláme ověřovat v praxi, zároveň však

dostatečně širokou, aby umožňovala pedagogům experimentovat a hledat s žáky vlastní cesty. Projektovou výuku jsme proto společně s Janou Kratochvílovou definovali stručně jako „výuku založenou na projektové metodě“.<sup>274</sup>

### 5.1 Projektová výuka v dějepise: náměty, principy, úskalí

Podle Michala Vybírala můžeme o projektové metodě uvažovat jako o „*cílené a organizované učební činnosti, intelektové i praktické, která je koncentrována kolem určité základní ideje a za kterou děti přebírají značnou část odpovědnosti. Jejím cílem je přinášet změny osobnosti dítěte především cestou získávání zkušeností.*“<sup>275</sup> Tak je tomu i v případě projektově pojaté regionální dějepisné výuky, o níž jsme se zmínili již v závěru předchozí kapitoly, respektive výchovy ke vztahu ke kulturněhistorickému dědictví, která skrze regionální témata otvírá žákům příležitost rozvíjet afektivní a konativní stránky své osobnosti.<sup>276</sup> Podle autorů publikace *Prameny paměti* (2008) lze vhodné náměty, tedy Vybíralovy základní ideje, pro regionálněhistorické školní projekty nacházet především na poli sedmi odborných disciplín: archeologie, dějin umění, estetiky, etnologie, historie, humanitní environmentalistiky či péče o industriální dědictví (viz Tabulka 5).

Další náměty však nabízejí například také teorie památkové péče, urbanistika, dějiny zahradní architektury nebo třeba lingvistika, literární, hudební či filmová věda.<sup>277</sup> V neposlední řadě pak i paměťová a kulturní studia, která ostatně inspirovala i přístupy prezentované v této publikaci.

## 16. Projektová výuka v historické perspektivě<sup>278</sup>

Počátky projektové metody můžeme hledat na přelomu 19. a 20. století, kdy se představitelé reformní a pragmatické pedagogiky začali vymezovat vůči převládajícímu, avšak stále méně účinnému modelu pedagogiky herbartovské. Kritiku sklízelo zejména duchamorné opakování předepsaného učiva a kázeňský dril. Například podle švédské spisovatelky a reformní pedagožky Ellen Keyové ani jedno, ani druhé nereflektovalo skutečné potřeby žáků a potlačovalo jejich přirozenou aktivitu.

Avšak právě přirozená aktivita dětí, jejich zvědavost a touha objevovat svět byly pokládány i dalšími stoupenci reformy za nejdůležitější zdroje učení a poznání. Reformní pedagogika proto kladla zásadní důraz na samostatnou činnost žáků, z níž se rodily jejich nové zkušenosti. Učení se proměnilo v hledání a řešení problémů, výuce bylo rovněž uzpůsobeno prostředí školy. Vznikaly pracovní dílny, laboratoře, knihovny i pokusné zahrady. Někteří učitelé činili pod vlivem amerického filosofa a pedagoga Johna Deweyho pokusy také se zakládáním školních muzeí.<sup>279</sup>

Právě John Dewey je pokládán za jednoho ze zakladatelů pragmatické pedagogiky, z níž vycházela školská reforma v USA. V duchu filosofického pragmatismu zde bylo vzdělání chápáno jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě. Pragmatická pedagogika proto kladla důraz nejen na samostatnou aktivitu žáků, ale také na jejich interakci s okolním prostředím a na sepětí výchovy s jejich individuálními zájmy. Z metody „learning by doing“ (učení se činností), jež měla vést od nabývání a reflexe zkušeností až k realizaci smysluplného díla, se pak zrodil také koncept projektového vyučování. Do praxe jej zaváděl Deweyho pokračovatel William Heard Kilpatrick.

V Československu se reformní hnutí vracelo především k odkazu Jana Amose Komenského, objevovaly se pokusy s tzv. pracovními či činnými školami. Projektovým způsobem pracoval s žáky například Eduard Štorch, zejména na proslulé Dětské farmě, kterou společně s žáky vybudoval na pražském Libeňském ostrově. Stoupenci projektové metody byli také autoři prvních česky psaných publikací na toto téma, Rudolf Žanta nebo Stanislav Vrána.<sup>280</sup> Významnou osobností, jejíž jméno nesou nejdůležitější meziválečné reformní pokusy, byl Václav Příhoda. Spolu se svými spolupracovníky připravoval a prosazoval vznik tzv. jednotné vnitřně diferencované školy.

Reformované školy se měly orientovat na rozvoj individuality každého žáka, a proto nabízely především samostatné úkoly, jež pramenily z žákova vlastního zájmu. Zakládání pokusných škol, které se lišily od běžných standardů po stránce organizační i pedagogické, ministerstvo školství sice v roce 1929 povolilo, jejich činnost ale přerušila nacistická okupace. Reformním myšlenkám nepřála ani léta komunistického režimu. Projektová metoda začala do škol znovu pronikat teprve v 90. letech 20. století.

## Náměty pro (regionálně)historické školní projekty inspirované sedmi „pamětovými“ obory.<sup>281</sup>

Obor	Námět
Archeologie	artefakty v místních muzejních sbírkách historická kulturní krajina v okolí místa
Dějiny umění	nalézání lokálních a regionálních odrazů a inspiračních zdrojů kulturního života obce místní recepce tzv. velkého umění
Estetika	rozvoj estetické citlivosti jakožto předpokladu pro navazování osobního vztahu ke krajině, ke hmotnému i nehmotnému dědictví sebeidentifikace člověka s místem, kde žije
Etnologie	sledování historických proměn kulturní krajiny v důsledku aktivit venkovské agrární společnosti a industrializace modernizace venkova i měst, změna životního stylu venkovských i městských obyvatel
Historie	kritické poznání minulosti a o ně se opírající prohloubení a kultivace kolektivní paměti místních společenství legitimní způsoby zhodnocení a zúročení odkazu předchozích generací
Humanitní environmentalistika	komunitní péče o krajinu ohroženou civilizačními tlaky
Industriální dědictví	objevování potenciálu průmyslového dědictví a jeho ochrana

Avšak výběr projektových témat nezávisí ani tak na široké nabídce, jako spíše na poptávce, kterou určují pouze dva klíčové faktory – zájem žáků a kapacita vyučujících. Jak připomíná také definice projektové metody od Jany Kratochvílové, každý školní projekt je postaven na kooperaci těchto dvou činitelů: „Projektová metoda je uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“<sup>282</sup>

Čím rozsáhlejší projekt, tím náročnější na organizaci a spolupráci mezi učiteli a žáky, ale také mezi učiteli nebo žáky navzájem. Energie a úsilí všech jsou obvykle upřeny ke společnému cíli. O to větší pak bývá zklamání, když se práce nevydaří podle původních představ. Pro takové chvíle nechť jsou nám útěchou i návodem výše citovaná slova Františka Tichého, ředitele Gymnázia Přírodní škola, který má s realizací rozmanitých školních projektů dlouholeté zkušenosti.<sup>283</sup> Pro chvíle ostatní, kdy máme možnost směřování projektu ovlivňovat, se nabízí „kompas“ v podobě sedmi principů projektové výuky (viz [Tabulka 6](#)).

Budeme-li mít sedmero projektových principů na paměti už v okamžiku, kdy vzniká projektový záměr, je pravděpodobné, že se nám nakonec společně s žáky podaří dojít k adekvátnímu cíli, aniž by to byla pro kteroukoli ze zúčastněných stran „ztráta“ času. K principům je možné se vracet také v době komplikací či obtížných rozhodnutí, kdy máme tendenci, nebo nás k tomu okolnosti dokonce nutí, rozhodovat nejen sami za sebe, ale také za žáky. Pokud trváme spíše na principech než na rigidním dodržování naplánovaných

aktivit, umožňuje nám to zůstat flexibilní, řešit aktuální výzvy s nadhledem a improvizovat bez zbytečných obav. Konkrétní příklad, jak se vypořádat s překážkami, které se při realizaci školních projektů mohou vyskytnout, nabízí „nedokončený“ projekt pilotní základní školy *Mateřídouška* z Přerova-Předmostí.

### „Nedokončený“ projekt: Záměr

„Začátek byl jednoduchý – zmapovat místo, které si každý vylosoval na jedné fotografii starého Přerova. Pak následovala práce s fotografií rodinnou a s historií domu, kde jejich rodina žije či žila.“<sup>284</sup>

Michaela Jančová při plánování aktivit pro žáky devátého ročníku vycházela z předpokladu, že dějepis by neměl být „odlidštěným“ předmětem zaměřeným na biflování dat a událostí, ale živým předmětem. Propojení tzv. velkých dějin s dějinami všedního dne a rodiny mělo podle původního záměru žákům pomoci, aby si dějepisné znalosti propojili se znalostí rodinné historie a místa, kde žijí. Vyučující měla vcelku reálná očekávání:

### „Nedokončený“ projekt: Očekávání

„Nemusí jít vždy o velké a zábavné celoškolské projekty. Při vhodně zvoleném tématu, propojení více předmětů a spolupráci vyučujících lze žáky motivovat i pro psaní delších slohových prací a badatelskou činnost.“<sup>285</sup>

Projekt *Poznej své město a v něm svou rodinu* byl od počátku koncipován jako mezipředmětový, propojující český jazyk, dějepis, občanskou, výtvarnou a informační výchovu. Na skupinovou práci s historickými fotografiemi navazovala historická procházka, na jejímž základě žáci zpracovávali medailonky významných míst a budov města. Výsledky prezentovali

Principy projektové výuky<sup>286</sup>

Princip	Charakteristika
Potřeby a zájmy dítěte	Projektová výuka naplňuje dětskou potřebu aktivně získávat nové poznatky, zkušenosti a schopnosti v komunikaci i konfrontaci s okolním světem. Umožňuje dětem rozvíjet vlastní odpovědnost i spoluodpovědnost za podíl na společné práci.
Aktuálnost situace	Projektová výuka reaguje na reálné otázky a problémy, které se dotýkají života žáků i jejich komunity „tady a teď“.
Interdisciplinarita	Cílem projektové výuky je strukturované, zároveň však ucelené prozkoumání určité problematiky, vyřešení komplexního problému. Proto je třeba čerpat, využívat a propojovat znalosti a dovednosti z různých vědních oborů, resp. vyučovacích předmětů.
Seberegulace při učení	Realizace projektu spočívá především na práci žáků, kteří za řízení a výsledky projektu přijímají svůj díl odpovědnosti. Díky práci na projektu se vzájemně učí a obohacují, poskytují si zpětnou vazbu. Učitel je průvodcem, konzultantem či moderátorem, přijímá však jen předem přesně vymezené role.
Orientace na výsledek i proces	Projekty směřují k jasným, viditelným či hmatatelným výsledkům, jejichž realizace obvykle přesahuje možnosti jednotlivce. Záznam průběhu i prezentace výsledků projektu pak slouží nejen jako dokumentace mimořádného počínu, ale také jako zdroj dalšího poznání, jež se odehrává na základě reflexe individuálních i společných zkušeností. V tomto ohledu je proces učení stejně důležitý jako výsledek.
Skupinová realizace	Kolektivní úsilí je základním předpokladem pro dosažení cíle projektu. Prostřednictvím týmové práce se náročná činnost zjednodušuje a zefektivňuje. Žáci se učí přijímat týmové role a funkce i odpovědnost za jejich zvládnutí, učí se spolupracovat.
Společenská platnost	Projektová výuka umožňuje propojit život školy s životem místní komunity. Žáci tak mohou získávat informace i zkušenosti v reálném prostředí, setkávat se a spolupracovat se zajímavými lidmi, ale také uplatňovat své dosavadní znalosti a dovednosti v praxi.

svým spolužákům. V této fázi projektu se žáci seznámili s historickými souvislostmi různých míst v Přerově, která doposud často měli bez povšimnutí. Procházka i příprava medailonu jim umožnily, aby si k vybraným místům začali vytvářet nový vztah, objevili uměleckou hodnotu některých budov i jejich význam pro město. Živá paměť však obvykle obklopuje místa, k nimž už žáci a jejich nejbližší bezprostřední vztah mají. Pro reflexi rodinné paměti se proto Michaela Jančová rozhodla využít nejprve individuální slohové práce. Žáci si mohli vybrat ze čtyř témat: *Historie našeho domu, Místo, kam se rád vracím, Místo s tajemstvím, Dřív jsem si tam hrál*. Při této příležitosti se někteří poprvé vyptávali svých příbuzných a určitá místa jako domy, pískoviště či dětská hřiště propojovali také se vzpomínkami pamětníků. Michaela Jančová k tomu dodává:

## „Nedokončený“ projekt: Co se vydařilo?

„Rozhovor na diktafon nebo „anketa“ na téma *Tvoje dětství* se také vydařila. Osobně se příkláním k tomu, že dějepis není předmět na memorování, ale na prožívání, a pokud mi žák, který není žádný historický nadšec, řekne, že to bylo skvělé, že si s babičkou výborně popovídali a pak se přidali i rodiče, že se dozvěděl o rodině spoustu věcí a uvědomil si, odkud vlastně pramení některá pozdější rozhodnutí jeho příbuzných, je to pro mne znamením, že nešlo o ztracený čas pro nikoho z nás. Při rozhovorech s pamětníky nešlo jen o holá fakta, ale i o emoce a pocity, a ty k naší minulosti patří.“<sup>287</sup>

Následovat měla druhá vycházka inspirovaná rozhovory s pamětníky o proměnách města a místech, kde si děti v minulosti hrály. Vzpomínky pamětníků měly být porovnávány s dobovými fotografiemi i aktuálním

stavem lokality. Závěrečná fáze projektu pak měla vyvrcholit společnou výstavou na téma *Místa, kde se psaly a podepsaly dějiny 20. století*. Vzhledem k organizačním změnám na škole i dalším, níže uvedeným skutečnostem se však tyto záměry nepodařilo uskutečnit. Vyučující k tomu píše:

## „Nedokončený“ projekt: Co se nevydařilo?

„Tento projekt se nepodařilo dokončit v plně šíři a rozsahu, jak jsem původně zamýšlela. Od 2. pololetí mi v tom bránila snaha směřující k záchraně školy jako takové a posléze i aktivity městského zastupitelstva (nařízená tvorba nového ŠVP pro sloučené školy, tvorba ŠVP na přechodné období, schůzky s pedagogy vedlejší školy, schůzky s rodiči, balení, stěhování, úklid). S odstupem si uvědomuji, že projekt sám byl předimenzovaný, jelikož žáci 9. třídy jsou v období od listopadu až do dubna pohlčení starostmi o výběr střední školy či učňovského oboru a posléze přípravou na přijímací pohovory. Proto bych doporučila část *Místa, na kterých se podepsaly dějiny 20. století* vynechat či zredukovat.“<sup>288</sup>

Přes uvedené obtíže dokázala Michaela Jančová směřování projektu přizpůsobit možnostem, které se v daných podmínkách nabízely. Netrvala ani na uskutečnění původního záměru, ani na něj zcela nerezignovala. Průběžné výsledky žákovských prací byly například prezentovány na školních chodbách i na nástěnkách ve třídě, ve školním časopise a na internetových stránkách školy. Práce na projektu tedy měla reálné výstupy, které autoři sdíleli s ostatními. Vrcholem projektu se pak staly slohové práce, jejichž prostřednictvím žáci zúročili nejen dosavadní dovednosti, ale také pamětnické rozhovory. Vyučující k tomu poznamenává, že „*také po odevzdání prací žáci*

rádi diskutovali o tom, jak se jim psalo a co všechno se dozvěděli“.<sup>289</sup> Další plánované aktivity se sice neuskutečnily, k naplnění cílů však i přesto díky reflexi docházelo. Michaela Jančová věnovala zhodnocení projektu velkou pozornost zejména na závěr školního roku.

„**Nedokončený“ projekt: Zhodnocení a zakončení**  
„Došlo ke zpětné vazbě v rámci třídy, diskusi s ředitelkou školy a rodiče byli s projektem seznámeni (s jeho výsledky a pracemi žáků) na konzultacích a při akci Rozloučení s devátáky. Každý žák si z Rozloučení odnesl své vlastní portfolio *Poznej své město, svoji rodinu.*“<sup>290</sup>

## 5.2 Projektová, nebo integrovaná tematická výuka?

Projekt je z definice komplexní problém „spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího výstupu [...], pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti“.<sup>291</sup> Na příkladu „nedokončeného“ projektu z Přerova jsme však viděli, že pokud už se nám v rámci dějepisu podaří takový komplexní a pro žáky zajímavý problém identifikovat, nemusí to ještě nutně znamenat, že budeme při jeho řešení pracovat (ideálně typickou) projektovou metodou. Neboť, opět z definice, projekt realizují od jeho plánování až po vytvoření odpovídajícího produktu a zprostředkování svých zkušeností druhým sami žáci. Učitel je jim oporou, průvodcem i poradcem, nikoli však hlavním organizátorem jejich činnosti.<sup>292</sup>

Právě v tomto bodě, alespoň podle našich zkušeností, se nejčastěji rozchází porozumění pojmem *projekt, projektová metoda, výuka* či

*vyučování* mezi teorií a praxí. Zatímco učitelé hovoří o projektu už ve chvíli, kdy například jen zadají žákům náročný úkol či organizují práci ve třídě formou skupinové spolupráce, pedagogická teorie podmiňuje správné užití daných termínů samostatností a autonomním rozhodováním žáků ve všech fázích projektové činnosti.<sup>293</sup> Bez ohledu na dosažitelnost této maximy v praxi pak teorie rozlišuje mezi projektovou a integrovanou tematickou výukou.<sup>294</sup> Detailní srovnání obou konceptů nabízí tabulka Jany Kratochvílové (Tabulka 7).

Přihlédneme-li ještě jednou k „nedokončenému“ projektu z Přerova, je zřejmé, že z hlediska terminologického podstatná otázka, zda Michaela Jančová se svými žáky pracovala na projektu, nebo spíše realizovala integrovanou tematickou výuku, pozbývá tvář v tvář reálným podmínkám a výsledkům vyučování na smyslu. Vyučující nepochybně uplatnila principy projektové výuky (viz Tabulka 6), žáci přebírali do značné míry za své učení odpovědnost a dospívali na základě svých zkušeností k samostatnému historickému poznání. Vzhledem k jejich rozptýlené motivaci, ale také situaci ve škole, však Michaela Jančová do značné míry řídila práci na projektu sama. A právě míra naplnění, nikoli splnění či nesplnění podmínky samostatného uplatnění žáků se ukázala být v projektu *Dějepis pro 21. století* nejpřínosnějším kritériem pro rozlišování mezi školními projekty a integrovanou tematickou výukou.<sup>295</sup> I díky tomuto přístupu se pak učitelům pilotních škol dařilo míru participace žáků na různých fázích projektů postupně zvyšovat.

Tabulka 7

## Podobnosti a odlišnosti projektové a integrované tematické výuky (ITV) podle Jany Kratochvílové<sup>296</sup>

	Projektová výuka – podnik žáka	ITV – podnik učitele
<b>Koncentrační idea</b>	V podobě úkolu, problému.	V podobě tématu.
<b>Účel, smysl, cíle</b>	Jsou formulovány.	
<b>Výstup</b>	Zpravidla stěžejní produkt, výsledek, který je znám od počátku projektu a je zdrojem motivace žáků.	Osvojení si tématu, drobnější dílčí výtvořiny při plnění různých úkolů.
<b>Motivace žáka</b>	Nutná podmínka úspěchu.	
<b>Činnosti</b>	Ne detailně plánované, nabízejí smysluplné propojení školy s realitou, odvíjejí se od podnětů, nápadů, zkušeností žáků.	Detailně plánované, nabízejí rovněž smysluplné propojení školy s realitou.
<b>Role učitele</b>	Poradce, je v pozadí.	Řídící činnost (dětí, postupu úkolů), ale i role poradce.
<b>Požadavky na žáky</b>	Větší samostatnost a tvořivost, aktivita.	Menší míra samostatnosti a tvořivosti. Aktivita.
<b>Přístup k výuce</b>	Induktivní.	Deduktivní.
<b>Klima</b>	Podporující, bezpečné a spolupracující.	
<b>Hodnocení a sebehodnocení</b>	Přispívá k sebezpoznání jednotlivce, motivuje.	
<b>Příprava</b>	Méně náročná – ne detailní.	Náročná – do detailů.
<b>Průběh</b>	Náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí, nenáročný z hlediska řízení.	Náročný na řízení, méně náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí.

### 5.3 Na cestě k badatelským projektům

Druhým důležitým podnětem pro vytváření většího prostoru pro iniciativu a samostatné aktivity žáků se stala analýza projektových zá- měrů z hlediska Valentovy typologie školních projektů podle tzv. koncentračních jader.<sup>297</sup> Na základě ústředního motivu či výše zmíně- né základní ideje, v nichž se soustředí jádro zkoumaného problému, dělí Josef Valenta projekty na čtyři základní typy (Tabulka 8).

Učitelé dějepisu pak podle našich zkuše- ností nejčastěji učiní koncentračním jádrem projektu obecné historické téma, které s žáky aktuálně probírají. Je to logické jak z hle- diska tradičního způsobu výuky dějepisu (výklad chronologicky uspořádaných tema- tických celků), tak z hlediska odpovědnosti za zvládnutí předepsaného učiva. Jak však upozornila již Jana Kratochvílová: „*Obráz je v tom, že pokud s tímto typem koncentrační ideje ztotožní učitelé název projektu, pak se často odkloní od samotné povahy projektu a realizují spíše integrovanou tematickou výuku nežli projekt*“.<sup>298</sup>

Podrobná znalost tématu i jeho struktury jako kdyby nám bránila dovolit žákům, aby „znovu objevovali kolo“. Žákovské dotazy pak máme tendenci považovat spíše za projevy neznalosti či nechápavosti než za způsob, jak si taze- telé k tématu hledají cestu a samostatně se v něm začínají orientovat. Navíc žáci správně předpokládají, že pokud jde o historickou látku, dostupnou přinejmenším v učebnicích, nejsou si s učitelem ve vztahu k cílům pro- jektu rovni. Dobře míněné pokusy pedagogů přivést žáky ke „správnému“ historickému poznání, které v případě obecného tématu tak často nahradí pouhou facilitaci samostatné badatelské činnosti žáků, pak mnohdy končí

(oprávněnou) výčitkou: „Tak, proč jste nám to neřekl(a) hned, když to stejně celou dobu víte?!“

Zvláště v případě starších žáků je proto vhod- né koncipovat projekt kolem problémového tázání nebo konkrétní situace, jež vychází ze života školy. I pak může ležet velká míra iniciativy na našich bedrech, nejistota vý- sledku však vytváří větší potřebu spolupráce všech zúčastněných. Pokud se rozhodneme realizovat s žáky badatelský projekt, může se podařit, že jsou sdíleny nejen dobré nápady, které práci posouvají zamýšleným směrem, ale také nadšení z nových objevů a odpovědnost za výsledky poznání.<sup>299</sup> Užitečnou pomůckou při strukturování projektu a zároveň způso- bem, jak posilovat podíl žáků na jeho řízení, se mohou stát klíčové otázky, které si při přípravě jednotlivých fází projektu můžeme společně s žáky položit i zodpovědět (viz [Rámeček 17](#)).

Podle Františka Tichého je „*dobrý projekt vždy momentem, kdy pedagog tvoří společně s žáky, kdy se řídicí kategorií celého procesu stává společně realizovaný cíl a všichni účastníci jsou partnery na cestě k jeho dosažení*“.<sup>300</sup> Konkrétním příkla- dem takového partnerství může být příklad dobré praxe z pilotního gymnázia v Litovli (PDP 6.4). Všimněme si, způsobu, který Lucie Babišová zvolila, když měla o projek- tu referovat svým kolegům. Rozdělení rolí i úkolů je zřejmé, pocit sounáležitosti a spolu- práce mezi vyučující a žáky však převažuje.<sup>301</sup>

#### Hřbitov – místo poznání

„Spolupracovali jsme s litovelským muzeem, z jejich iniciativy částečně ten projekt vznikl. Hřbitov procházel revitalizací a likvidovaly se tam některé staré hroby. Jednoduše jsme začali ten hřbitov dokumentovat, z odboru bytového hospodářství se podařilo získat

Tabulka 8

### Typologie projektů z hlediska tzv. koncentračních jader podle Josefa Valenty<sup>302</sup>

Koncentrační jádro	Příklad historického námětu
Obecné téma, které je možné dále dělit do podtémat.	Odsun Němců, normalizace.
Konkrétní podnět, který vychází z reálné situace nebo potřeby.	Školní exkurze na památkový objekt, tematický projektový den.
Problém, často formulovaný otázkou.	Proč ve 20. století zanikaly v pohraničí vesnice? Jak podpořit zájem veřejnosti o průmyslové dědictví regionu?
Výchovně-vzdělávací cíl, tj. zamýšlená změna v chování žáka, k níž směřují obsah, téma i jednotlivé činnosti projektu.	Rozvoj klíčových kompetencí, trénink badatelských dovedností žáků.

## 17. Jak strukturovat a pomoci otázek řídit badatelské projekty<sup>303</sup>

### Orientace

Nejprve je třeba si ujasnit parametry a organizační podmínky výzkumu (V čem spočívá námi zkoumaný problém? Co chceme zjistit?), rozhodnout se, zda bude projekt laděn spíše historicky (Jak se měly věci v minulosti?), deskriptivně (Jak se mají dnes?), nebo experimentálně (Co by se stalo, kdyby...?).

### Příprava a plánování

V souladu se zaměřením našeho tázání pak plánujeme a připravujeme další postup (Jak zjistíme odpověď na výchozí otázku? Jak se k ní dobereme?).

### Výzkum

Výzkum může probíhat podle potřeby v terénu, v některé z paměťových nebo památkových institucí, mezi pamětníky, ale také ve virtuálním prostředí internetu (Jaké informace přesně potřebujeme? Kde je můžeme najít? Kdo nám s tím může pomoci?).

### Prezentace výsledků

Než budeme moci všem zainteresovaným představit výsledky našeho bádání, je třeba shromáždit data analyzovat, shrnout a interpretovat (Jak zní odpověď na výchozí otázku? Jak ji sdělíme ostatním?).

### Reflexe

Na závěr bychom neměli zapomenout průběh a výsledky projektu společně zhodnotit (Co jsme se naučili?).

plány hrobů, půdorys hřbitova. Studenti rozdělení do skupin monitorovali jednotlivé sekce hřbitova, vyplňovali tabulku a zjišťovali vše, co šlo z hrobu vyčíst, a pořizovali fotodokumentaci. V rámci semináře jsme tam šli celkem třikrát a jejich úkolem bylo zpracovat všechna data do přehledné excelové tabulky, se kterou by pak mohlo muzeum dál pracovat.

Tohle všechno dělali proto, aby se nejen seznámili se hřbitovem jako místem, kam je nejen rodiče nutí jít na Dušičky zapálit svíčku, ale aby se setkali se hřbitovem jako s místem poznání a naučili se určité pietě. Studenti pak zpracovávali medailonky významných osob nejen pro Litovel – např. první sládcí nebo zakladatelé firem, první český starosta Socha nebo Gustav Frištenský. Byli tam ale i osoby, které byly v 50. letech perzekvovány.

Se studenty jsme si na závěr udělali exkurzi, kdy si jednotlivé osoby představili, a prošli jsme si ten hřbitov naposledy ještě jednou. Při zpracovávání medailonků chodili do muzea, spolupracovali s místním kronikářem. Při dokumentaci jsme narazili na celou řadu opuštěných hrobů a podle hřbitovných knih a matrik dohledávali, kdo je tam skutečně pochován. Tuhle užitečnou databázi může muzeum využít, když se na ně někdo obrací při hledání svých předků.

V okolí Litovle jsou různé malé hřbitovy a vize je taková, že by se tahle databáze rozšířila. Studenti by mohli dokumentovat hřbitovy v obcích, kde bydlí. Litovelská muzejní společnost na základě těchto medailonků uspořádala takovou procházku po hřbitově, kdy jsme to spojili s novými studenty v semináři. Rádi bychom u vstupu na hřbitov instalovali tabuli s plánkem a informacemi, ale bohužel to na-

ráží na finanční možnosti města. Každopádně všechny informace jsou teď v muzeu, takže badatelé mají místo, kam se mohou obrátit.

Myslím, že studentům se hodně líbilo, že poznali muzeum trochu jinak, sami tam docházeli a zjistili, že se sami mohou podílet na jeho práci.<sup>304</sup>

Přihlédneme-li k míře zainteresovanosti učitele a žáků na řešení společného úkolu nebo k tendenci přesahovat sebe sama a stát se zárodkem další činnosti, dokládá popis Lucie Babišové, že litovelský projekt se skutečně zdařil.<sup>305</sup>

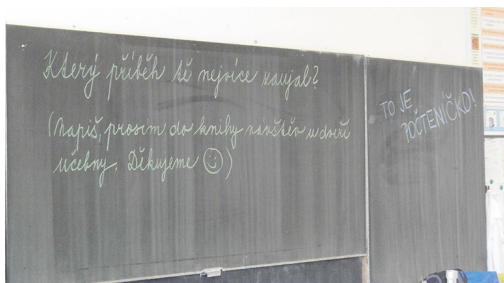
### 5.4 Hodnocení průběhu a výsledků projektové výuky

Obvykle ve chvíli, kdy se nedaří získat některého z žáků pro práci na projektu jinak, vyvstane pedagogům na mysli otázka, do jaké míry je či není motivace pomocí známek v souladu s filosofií projektové výuky. Projekty zaměřené na poznávání soudobých dějin pak v sobě navíc nesou pochybnost, zda je důraz, který v dějepise obvykle klademe na „správné“ odpovědi, v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli, které kategorii „správného“ jednoduše přesahují.

Logika samostatného tvůrčího poznání, jak jsme doložili již v předchozí kapitole, je totiž na inovativním překračování reprodukováného kánonu založena (viz *Kapitola 4*). Zároveň se však jen těžko můžeme vzdát profesní – historické i pedagogické – odpovědnosti za kvalitu zprostředkovaného poznání, respektive metod, které žákům nabízíme, aby se naučili ke kvalitnímu poznání dospívat sami (srovnej *Kapitola 2*).



Hodnocení průběhu a výsledků projektové výuky by proto mělo splňovat parametry komplexního pedagogického hodnocení (cílené, systematické, efektivní a informativní),<sup>506</sup> především by nám však mělo umožňovat postihnout, nakolik dochází k rozvoji metakognitivních znalostí žáků. Jinak řečeno, pomáhat žákům odkrývat, jak se jejich porozumění historickým skutečnostem rodí a kdy a proč se proměňuje.



Obr. 22 a 23 Čítárna

Prezentace závěrečných výstupů projektu (seminárních prací) kombinovaná s poskytnutím zpětné vazby autorům. Základní škola M. Choceňského v Chocni 2012 a 2013.

Foto: Lada Cejpková

Budeme-li postupovat krok za krokem, pak již při první evokaci – například díky historické fotografii nebo setkání s bizarním předmětem – by si měli žáci nejprve poznamenat a uschovat své prvotní představy, aby je po skončení projektu mohli konfrontovat s výsledky svého poznání. S prvními hypotézami či prekoncepty žáků můžeme polemizovat při historickém výkladu nebo je prostřednictvím dílčích úkolů konfrontovat s pojednáním tématu v učebnici či odborné literatuře. Reflexe proměny úvodních představ na základě expertiz pak vede k formulaci závěrů, které mohou žáci dále ověřovat například při rozhovoru s pamětníky nebo při práci se školními historickými prameny. Úkolem následné vrstevnické diskuse moderované učitelem je poté zjistit, zda v mnohohlasu, který žáci doposud odkrýli, dovedeme zaslechnout harmonické melodie, nebo jsme odsouzeni k poslechu (věčné) kakofonie.<sup>507</sup> Na hledání, nebo chcete-li vyjednávání společného významu ve třídě může navázat prezentace závěrů v rámci školy či místní komunity, rozhodně by však mělo následovat celkové hodnocení ze strany učitele. Poslední slovo patří ovšem žákům samým. Kdo jiný by měl být také schopen nejlépe posoudit, co, kdy, proč a jak se v průběhu projektu naučili? Ideálním východiskem závěrečné sebereflexe jsou již výše zmíněné záznamy

prvotních představ o zkoumané otázce či tématu, ale také průběžné záznamy toho, jak se dílčí hypotézy postupně proměňovaly (například formou učebního deníku či portfolia).<sup>508</sup>

Jeden z příkladů, jak propojit závěrečné hodnocení projektových výstupů s vrstevnickým hodnocením a širší reflexí ze strany ostatních členů školní komunity, nabízí tzv. čítárna. Organizují ji každoročně na závěr projektu spolu s Ladou Cejpkovou žáci z choceňské základní školy:

*„Čítárnu připravovaly děti samy. Děti tam chodily samostatně o přestávkách bez doprovodu učitelů. Přišla se podívat kolegyně z pátých ročníků, kde v rámci vlastivědy probírají osobní dokumenty, se kterými se člověk v životě setkává. Dvě angličtinářky a fyzikář. Takže rodné listy a oddací listy, ty si to tam užily. [...] Na čítárnu si musely děti připravit spoustu věcí. Každý žák měl svoji složku, barevně jmenovky ze čtvrtek, knihu návštěv a plakátek, který vybarvovali při cvičení z dějepisu a roznášeli je po celé škole. Pomáhali mi s dozorem, aby tam ty práce nezůstávaly o samotě. Na tabuli bylo: ‚Napište nám, který příběh vás nejvíce zaujal.‘ Nejúspěšnější byly příběhy, které byly zpracované do komiksu. Dětem z prvního stupně se to líbilo. V tabulce jsme si vzájemně hodnotili práce. A děti měly napsat, jestli by do toho šly znovu. Jsou tam dva budoucí gymnazisté a tři učitelky. Tak doufám, že to je i moje práce. V těchto práci nic nezkopírují a já jsem hodnotila jejich vlastní nasazení.“<sup>509</sup>*

## 5.5 Pozitivní a negativní aspekty projektového vyučování

Přestože projektová výuka oplývá řadou pozitivních momentů, nelze zastírat, že má i negativní aspekty, které je třeba zohledňovat, zvláště pokud nás nemají zaskočit. V [Tabulce 9](#) jsme obě stránky projektové metody přehléd-

li po vzoru Jany Kratochvílové ze čtyř úhlů pohledu. Ptáme se, jaké vzdělávací příležitosti projektové vyučování žákům i učitelům otevírá, avšak také za jakou cenu. Zajímají nás pozitivní i negativní vlivy projektové metody na proces učení i dopady, které mohou mít školní projekty na okolní prostředí a vice versa.<sup>510</sup>

Jemná převaha pozitiv na straně žáka a procesu učení a výzev na straně pedagogů naznačuje, že předávat žákům žezlo nad procesem učení, nebo řečeno spolu s představiteli sociálních pedagogických teorií, „zplnomocňování“ žáků není pro učitele nikdy snadné. Jak ovšem naznačují zkušenosti, které díky realizaci projektového vyučování za posledních dvacet let získali učitelé a žáci Gymnázia Přírodní škola, pod zorným úhlem věčnosti se vyplatí tyto výzvy podstupovat.<sup>511</sup>

## 5.6 Projekt Šoa – Vedem – Tereziánská štafeta

Pro potřeby této publikace jsme požádali ředitele gymnázia Františka Tichého a jednu z čerstvých absolventek školy, aby se ohlédlí za posledním velkým projektem, který zdaleka přesáhl i standardy na Přírodní škole obvyklé. Ve skutečnosti se jednalo o tři na sebe navazující projekty, přičemž první vyšel z iniciativy dospělých. Celoroční projekt *Šoa* propojoval projektové dny, které postupně odkrývaly historické souvislosti holokaustu a vyvrcholily exkurzemi do Terezína a Osvětimi. Ve stejné době pak žáci primy nacvičili představení známé dětské opery *Brundibár* a uvedli je na školní akademii za účasti jedné z pamětnic tereziánského ghetta.<sup>512</sup>

Klíčovým pro další pokračování projektu se stal zážitek žáků vyššího gymnázia v tereziánském archivu. Když se zde setkali s originály časopi-



## Pozitivní a negativní aspekty projektové výuky<sup>313</sup>

Hledisko	Pozitivní aspekty projektové výuky
<b>Žák</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapojení podle individuálních možností</li> <li>• rozvoj odpovědnosti, samostatnosti, schopnosti spolupráce a kooperace</li> <li>• rozvoj schopnosti komunikace a argumentace (zvl. díky vrstevnické diskusi)</li> <li>• nabývání zkušeností na základě praktických činností a vlastních zážitků</li> <li>• rozvoj tvořivosti a fantazie</li> <li>• kontakt se skutečnými věcmi reálného světa</li> <li>• práce s různými informačními zdroji</li> <li>• potřeba řešit autentické problémy, aplikovat stávající a učit se nové znalosti a dovednosti</li> <li>• rozvoj sebepoznání a sebehodnocení</li> </ul>
<b>Učitel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• příležitost vstupovat do nových rolí (odborný konzultant, ale také „žák“ svých žáků)</li> <li>• rozvoj schopnosti naslouchat žákům, vytvářet prostor pro jejich samostatnou činnost</li> <li>• rozšíření repertoáru vyučovacích strategií a informačních zdrojů</li> <li>• zdokonalování schopnosti organizace a plánování</li> <li>• zvládnutí nových způsobů hodnocení a sebehodnocení</li> </ul>
<b>Proces učení (se)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák získává ucelené poznatky z nejrůznějších oborů, může tedy nahlížet jeden jev z různých úhlů pohledu</li> <li>• učení vlastní aktivitou: podporuje dlouhodobější zapamatování získaných informací</li> <li>• autentické učení: aplikace teoretických znalostí do praxe ve smysluplném kontextu</li> <li>• všestranný rozvoj osobnosti: žák rozvíjí nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje a hodnoty</li> <li>• hodnotová výchova: rozvoj vnitřní kázně, tolerance, schopnosti ustoupit ze svého stanoviska</li> <li>• rozvoj vnitřní motivace</li> <li>• vrstevnické a mezigenerační učení</li> </ul>
<b>Okolní prostředí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propojování života školy s místní komunitou</li> <li>• zvyšování zájmu a zapojení rodičů do vyučování</li> <li>• společensky prospěšné či užitečné výstupy (péče o životní prostředí, podpora kulturního života v obci apod.)</li> </ul>

Hledisko	Negativní aspekty projektové výuky
<b>Žák</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• časová náročnost, práce ve volném čase</li> <li>• změna zaběhlého vyučovacího systému (frontální výuka)</li> <li>• nedostupnost relevantních zdrojů informací nebo neschopnost si je opatřit</li> <li>• nezávládnutí cílů projektu</li> <li>• organizační volnost: problémy se sebekázní, organizací práce a času i s dodržováním termínů</li> </ul>
<b>Učitel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• časová náročnost, práce přesčas</li> <li>• míra organizační volnosti vs. reálná odpovědnost žáků</li> <li>• nedostatečná teoretická vybavenost</li> <li>• malé praktické zkušenosti s projektovou výukou</li> <li>• náročnost hodnocení</li> <li>• příliš mnoho projektů: pokles zájmu a motivace</li> <li>• nedostatečná spolupráce mezi učiteli, podpora od vedení školy nebo rodičů</li> </ul>
<b>Proces učení (se)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• není respektován princip postupnosti a systematickosti osvojování poznatků</li> <li>• nedochází k fázi procvičování a opakování</li> <li>• velké rozdíly v soustředění a vnitřní motivaci žáků</li> <li>• vyšší nároky na prostředí a materiální vybavení</li> <li>• „narušování“ běžného chodu vyučování a organizace školního roku</li> </ul>
<b>Okolní prostředí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nepochopení ze strany místní komunity, rodičů či zřizovatele (neinformování lidí mohou projektové aktivity chápat jako hru, nikoliv jako vyučování)</li> <li>• terénní aktivity nebo veřejné prezentace okolí „obtěžují“</li> </ul>

su *Vedem*, který si na počátku 40. let vydávali svépomocí chlapci z Domova 1, zrodil se nápad zpřístupnit jedinečný pramen formou digitalizace i dalším zájemcům.

Jak dokládají webové stránky *terezinskastafeta.cz*, žáci dokázali během dalšího roku s pomocí učitelů, pamětníků a zainteresovaných institucí mnohem více než jen zveřejnit polozapomenutý archivní zdroj.<sup>514</sup>

Projekt nabral spád a začal se rozbíhat dál různými cestami. Výstavy, divadelní představení, organizace celorepublikové soutěže pro žáky základních a středních škol, natáčení rozhovorů s pamětníky a mnohé další aktivity dokumentuje zmíněná webová stránka.<sup>515</sup> Zatím posledním velkým počinem žáků, kteří dali v roce 2009 pokračování projektu do pohybu, byla nekomerční premiéra celovečerního dokumentárního filmu *Toman Brod / Praha – Terežín – Birkenau – Märzbachtal – Praha* dne 27. května 2014 v pražském kině Aero.<sup>516</sup>

Z deníku pana učitele

### Rozhovor s panem ředitelem Františkem Tichým

**Já:** „Pane řediteli, jak se učitel cítí, když přihlíží iniciativě žáků, kteří původní záměr projektu posouvají dál a dál do podoby, kterou by si na počátku učitel sám třeba nedokázal představit?“

**František:** „Na projektu *Vedem* (dnes Tereziánská štafeta) bylo důležité to, že téma samo táhlo: děti i mě a další kantory. Když projekt Šoa skončil, nemohli jsme se prostě s těmi – být již před desetiletími zavražděnými kluky – rozloučit. Když děcka na projekt navázala, přestal jsem vnímat rozdíl mezi učitelem a žákem. Bylo to velmi osvobozující – najednou jsme jeli na jedné lodi a dělali, co nás bavilo; nebylo třeba vymýšlet pseudomotivace.

Nicméně tam byla i trochu obava z toho, abychom si nenabrali moc. Respektive, aby študáci něco nerozjeli a pak to nenechali rozdělané a na nás by pak bylo něco s tím udělat. Je to zvláště citlivé u humanitních projektů, kde navazujete vztahy s konkrétními lidmi, kteří od vás něco čekají.“

**Já:** „Co takový projekt vyžaduje od učitele? Jak situaci pomáhat vytvářet a současně ustát, že vývoj nemusí jít nutně podle mého plánu?“

**František:** „Vždy je třeba, aby takový projekt měl skutečně nosné a samo o sobě smysluplné téma. Pak vás to skutečně nese, jedna věc vyplývá z druhé. Když se společně tvoří věc, kterou žáci i učitelé berou za svou, je najednou učitel skutečně v roli staršího kolegy, děti přestávají být „otrávenými pubertáky“, celá atmosféra přestane být „školní“. Je třeba se nebát dětem iniciativu nechat, nicméně vždy mít věci – zvláště pokud probíhají pod hlavičkou školy – strukturované. Je třeba nestavět jen na nadšení, ale vždy se jasně domluvit co, kdo a dokdy udělá apod. A promyslet si věci tak, aby měly určité etapy, na kterých se dají ukončit nebo i navázat, pokud bude chuť.

Myslím, že skutečně dobrý učitel dětem uvolní místo, nechá prostor jejich nápadům a iniciativě, ale nikdy je přitom neopouští, dělá podporu „zespodu“, je pomocnou rukou i tím, kdo povzbuzuje a koriguje. V takovýchto projektech je třeba „být s dětmi“ – fyzicky a duševně; moudrost je vycouvat z role „šéfa“, ale zůstat kolegou a snad i kamarádem. Dokázat přijmout a spolehlivě splnit úkol i od dětí, pokud vyplyne ze společného úsilí.“

**Já:** „A není lepší mít všechno pod kontrolou a do velkých dobrodružství se raději nepouš-

tět? Proč bychom měli žákům ve škole vytvářet prostor k vlastní tvořivosti a iniciativě?“

**František:** „Domnívám se, že většina výchovných problémů dětí od 14 let i mnohých osobnostních adolescentních krizí pramení z nedostatku prostoru pro skutečnou sebe-realizaci mladých lidí. Ta neleží v hromadě sportů, kroužků nebo akademických výkonů, které děti zvládnou, ale v tom, aby zažili smysluplnost toho, co dělají, skutečný vliv na tvorbu nových věcí i událostí svého života. A teprve skrze to naleznou vlastní hodnotu.

Je nejtragičtějším omylem celé vzdělávací soustavy, že toto nedokáže mladým lidem nabídnout. Když se učiteli podaří najít téma, projekt, kde může mladý člověk, řečeno slovy polského pedagoga zavražděného v Treblince Janusze Korczaka, „nenechat svět takový, jaký byl, když do něj přišel“, dojde ke třem zázrakům: učitel zažije radost a skutečné naplnění z pedagogické práce, bude hmatatelně vnímat její přesah a hloubku a možná si i vzpomene na ideály, se kterými jako mladý do „kantory“ šel. Student pozná skutečnou hodnotu sebe sama, krásu a sílu týmové práce a toho, že svět se dá měnit k lepšímu, aniž jsou k tomu třeba milióny a akademické tituly. A do třetice – po takovém projektu se možná věci okolo vás nějak změní. A určitě k lepšímu – i kdyby to mělo být jen díky té čisté a opravdové snaze.“

**Já:** „Týmová práce, projekt, lepší svět – zní to hezky, ale já musím odučit látku k maturitě. Každá hodina je drahá. Mám docela obavu, že z toho nakonec bude ztráta času.“

**František:** „Co to je ztráta času? Jako učitelé máme ten luxus, že pro nás je skutečně cesta cílem. Žádný čas, který opravdově věnujeme

dětem, kdy překračujeme své vnitřní i vnější hranice a hledáme sebe i druhé, není ztracený. I kdyby se konkrétní výstup nakonec nezdařil. Pak si s dětmi alespoň sedněte někde na zmrzlinu, popovídejte o tom, co krásného zažily a jak je to obohatilo. A uvidíte, na co všechno se bude (i po letech) vzpomínat.“

**Já:** „Řekl mi pan ředitel při osobním rozhovoru dne 12. července 2014.“

### Hodnocení absolventky školy: Projekt Šoa

Cesta k tereziánským dětem, jejich životu a tvorbě pro mě začala celoškolským projektem Šoa ve školním roce 2009/2010. Přípravou a organizace projektu jsem se tehdy nijak neúčastnila, spolu se skupinkou dalších spolužáků jsme se jako normální účastníci věnovali osudu Rudolfa Vrby, Slováka, kterému se podařilo uprchnout z Osvětimi a předat zprávu o tamější situaci Spojencům.

Na tuto část projektu vzpomínám ráda, líbilo se mi pojetí tématu prostřednictvím jednotlivých osudů i zážitkový charakter jednotlivých středních programů. Jako dobrý nápad hodnotím využití dobových materiálů, zákazů a povolání do transportů, i jejich částečnou aktualizaci. Během programu věnovanému době protizidovských opatření jsme například měli zakázaný přístup do určitých částí školy a podobně. Skvělý mi přišel i důraz na fyzické prožívání jednotlivých fází osudů námi sledovaných osob. Byli jsme jim mnohem blíží, když jsme jeli namačkaní ve tmě v dodávce na Kobyliskou střelnici, procházeli pražskými Holešovicemi k bubenskému nádraží s cedulemi a transportními čísly na krku nebo šli pochmurným počasím z Bohušovického nádraží do Tereziána.



**Obr. 24 Pokračování projektu Vedem 2010**  
Toman Brod sdílí s účastníky Tereziánské štafety své vzpomínky na válku a pobyt v bývalém ghettu Terezín.

Velmi intenzivní částí projektu byla návštěva Krakova a Osvětimi. Ještě více než předtím se tu ukázalo, jak je náročné se k holokaustu nějak přiblížit a dokázat ho vnitřně zpracovat. Samotná návštěva tábora byla velmi zvláštní. Pusté, prázdné, rozlehlé místo se strašlivou historií, zima, nepochopitelné informace o množství mrtvých a nepředstavitelných podmínkách jejich přežívání v táboře, kradmé pohledy na hromady lidských bot, vlasů.

Myslím, že mojí přirozenou reakcí na podobné místo, informace a pohledy na fotografie mrtvých lidí a jejich pozůstatků je útek. Nejsem zvyklá na utrpení a přirozenou smrt jednotlivců, jak bych mohla být schopná nějak pojmout obrovské utrpení a hromadné vraždění statisíců nevinných lidí. Ty strašlivé události byly zároveň podivně vzdálené, vždyť na tom místě se už desítky let nic nedělo a člověk jen měl pocit, že by se měl bát a tu hrůzu cítit, i když dnes mezi dráty volně procházejí srnky a zpívají na nich rehci.

Můj útek se projevil v jakési otupělosti, která měla chránit vnitřní prožívání. Co jsem měla dělat? To byl právě ten problém, dělat se nedalo vůbec nic, jen poslouchat vyprávění o všech těch hrůzách.

V jistém kontrastu s návštěvou koncentračního tábora bylo večerní vypouštění svíček na řeku Vislu a podobně i všechny další pietní rituály, které byly součástí projektu – zpěv písně Shalom chaverim (Pokoj vám, přátelé), modlitby, zapalování svíček. Byla to možnost vyjádřit, k tomu, co se stalo. Jsme zvyklí, že když se děje něco špatného, měli bychom nějak zasáhnout, pomoci. Myslím, že důraz na jednotlivé osudy obětí holokaustu, zážitkové pojetí jejich příběhů a vlastní aktivita

prostřednictvím symbolických úkonů byly zásadní proto, abych u této otupělosti nezůstala.

Holokaust jako celek je pro nás nepředstavitelný, nepochopitelný a neuchopitelný. Příběh jednoho konkrétního člověka však unést dokážeme. Zvláště pak tehdy, když nám ho sám vypráví, ať už osobně nebo prostřednictvím vlastních textů. Když je nám daný člověk blízko i věkem, dokážeme se do něj lépe vcítit a uvědomit si, jak bychom na některé situace reagovali sami. Pokud se zároveň sami můžeme vyjádřit proti tomu strašnému příběhu, vlastním prožíváním se k němu přiblížit a alespoň symbolicky vyjádřit podporu všem obětem, tak už není jedinou možnou reakcí na téma holokaustu otupění a únik. Myslím, že právě důraz na osud konkrétního člověka, zážitkovost a možnost vlastní aktivity pro mě byly nejdůležitějšími prvky projektu Šoa.

### **Vedem, Tereziánská štafeta**

Aktivně jsem se do projektu Vedem zapojila přepisováním některých článků časopisu do elektronické podoby. Byla jsem ráda, že se můžu také alespoň trochu podílet na tvorbě webových stránek, které vytvářeli spolužáci. Některé články mě velmi zaujaly (třeba povídka *Oběť* Hanuše Hachenburga, který své tereziánské texty psal ve čtrnácti letech a o rok později byl zavražděn v Birkenau), většina z nich mě však příliš nezasáhla. I třeba Hanušovým básním jsem moc nerozuměla a nedokázala jsem je ocenit.

Velmi důležité pro mě bylo nacvičování divadelní loutkové hry Hanuše Hachenburga *Hledáme strašidlo*. Text hry je plný různých narážek, alegorií a drsné satiry, samotný příběh nám logicky příliš nedával smysl.

Postupem času, jak jsme si jej přehrávali znova a znova, stal se mi však mnohem bližším i přes to, že slovy bych vůbec nedokázala vysvětlit, co ta bláznivá hra vlastně znamená. Když už nějaká část příběhu dávala smysl logický, byl to smysl velmi děsivý a my jsme nevěděli, nakolik ho Hanuš v kontextu holokaustu podává jako nadsázku.

Představení hry byla většinou doprovázena hudebně-literárním pásmem o Hanušově životě. Najednou se mi jeho básně představily recitované či zhudebněné a mně tak mnohem srozumitelnější. Mým úkolem často bylo představení Hanušova života a i samotné povídání o něm mi Hanuše zase trochu přiblížilo, přidalo na jakémsi pocitu sounáležitosti. V té době se také odehrálo několik setkání na památku „tereziánských kluků“ – položení květiny a dopisu k Stolpersteinu, zazpívání písně, přečtení básně nebo povídky. Zvláště Hanuš a Petr [Ginz] jako by byli našimi kamarády, kteří tu s námi už fyzicky nejsou, ale na které často vzpomínáme.

K tvorbě webových stránek a programům pro veřejnost či školy se přidala celorepubliková soutěž *Převzmete tereziánskou štafetu*. Opět jsem se k ní dostala spíše v druhé fázi, během vyhodnocování úkolů a pomocí s organizací třetího kola. Následovala příprava výstavy o *Vedem a Tereziánské štafety*, kdy mým úkolem byla příprava jednoho z posterů a pomoc s jazykovými korekturami. Průběžně probíhaly rozhovory s pamětníky, ať už v Praze či v Terezíně.

Projekt *Vedem* se tak rozšířil do téměř neuvěřitelné šířky a kolem mě se stále objevovaly nové věci, které se podařily spolužákům či našim učitelům. Vycházely knížky, vznikaly písničky,

**TEREZIŇSKÁ ŠTAFETA**  
...cesta stále pokračuje

Úvodní strana Aktuálně Naše projekty Jak se zapojit Média Kdo jsme?

Úvodní strana

Právě více než 70-ti lety byly v pevnostním městě Tereziň náhodně shromážděny desetitisíce lidí pronásledaných nacisty za Židy. Mezi nimi tisíce matých dětí, chlapců i děvčát. V postojící terotě, tváři v tvář nedostatu, nemocem a hrůzně transportů na východní frontě mladí lidé společně se zvláštní vychovaní nejen vyvířeli krásná lidská společenství, ale také napřev své divy uměleckou tvorbu, sebevzdělávání, sportem a pomocí stabilní i sobě navzájem. A jakžsi život všední z nich nedobro nato převlala smrt v plynových komorách nebo na rozstředěných území, jejich studij i tvorba jsou do dnešního údobírným svědčím síly a krávy lidského ducha.

Dodělně se více o fungování projektů Tereziň a o dětech dospělých v ghetta!

Zemřel kamarád, fotbalista a pamětník tereziňského ghetta pan Tommy Karas...

V roce 2009 se skupina mladých lidí rozhodla na tvorbu kluků a holek z tereziňského ghetta navázat. Proto se nejen vřejně zapojovali jejich osudů a děla, ale snažili se také řídit jejich pozostaví meze své kamarády a zároveň téměř zapomenuté texty i příběhy tereziňských dětí. S tímto záměrem vznikly webová stránky časopisného tereziňského časopisu **Vedem** a divadelní představení **publikace** představující tvorbu tereziňských dětí. Později se také rozvířila soutěž **"Převzmete tereziňskou štafetu"**, díky které se do studia a zpracování dělní tématu šoa zapojili další chlapci a děvčata z různých míst Čech.

Prostředím časopisny tvořila v Tereziň se vřejně mstělně! (www.vedem-terezin.cz)

Vřejně soutěž už sílelně, předělní tereziňská Štafeta stále pokračuje. Tento web proto chce představit aktivní týmě mladých lidí, kteří se v návaznosti na soutěž tématu děla věnují. Ke spolupráci vřak chce pozvat i vředny ostatní. Členi vřejně je také být vřejně všech věků, kdo se o život a tvorbu mladých lidí v tereziňském ghettu zajímají, a kdo na ni chce jakžsi navázat.

Je to pro ty, kdo chtějí, aby se nezapomenulo nejen na tvřejně a bezpráví šoa, ale ani na každodenní hrůznost a hrozná krávy i svobody vělní nepřemělní.

Je to pro ty, kdo chtějí pokračovat ve vřejně příběhu jejich života a převzít jejich štafetu hledání krávy, svobody a děla, řepně mezi námi.

Připojte se!

Chci oděbřat emailem vše aktuálně!

Číslo oděbřat emailem vše aktuálně!  Odeslat

Facebook, Twitter, RSS, YouTube, Email

8+1

Gymnázium Přírodní škola, s.p.a. • Tereziňská Štafeta 2010 - 2014 | info@terezinskaštafeta.cz

**Obr. 25 Jak překonat tragický odkaz holokaustu?**  
Besedy s pamětníky, knížky, písničky, divadelní představení s hudebně-literárními pásmy pro veřejnost, nově webové stránky časopisu *Vedem* nebo soutěž *Převzmete tereziňskou štafetu* pro vrstevníky z dalších škol. Zkušenosti Přírodní školy nabízí inspiraci v cestě aktivního zapojení studentů do různých projektů.

probíhala divadelní představení s hudebně-literárními pásmy pro veřejnost a já jsem byla hrdá a šťastná, že na tom také můžu mít alespoň malý podíl. Nikdy by mě nenapadlo, že se sama na takových věcech jako organizování soutěže, výstavy či pásem budu podílet. Opravdu jsem na vlastní kůži zažívala to, že když člověk chce, tak dosáhne velkých věcí.

Důležitá byla mnohá setkání s pamětníky a najednou jsme mluvili i s lidmi, kteří Hanuše, Petra a ostatní opravdu znali. Dokonce jsme se setkali s Petrovou sestrou Chavou či s Hanušovými příbuznými a postavy „našich“ kluků, které jsme znali sice dobře, ale jen z různých textů a obrázků, nám byly zase blíž.

Projekt byl pro nás všechny také příležitostí něco společně tvořit, častěji a intenzivněji jsem se díky němu potkávala s některými spolužáky i učiteli. Ráda vzpomínám na ty chvíle, kdy jsme o poledních klidech na výjezdech korigovali texty posterů na výstavu, pozdě večer jsme se vraceli z představení či o víkendů nacvičovali „Strašidlo“. Společně jsme se potom jen divili, jak je možné, že se toho tolik podařilo a že jsme se mohli potkat s tolika skvělými lidmi. S některými pamětníky jsme se přímo skamarádili a už si voláme, jen abychom si vzájemně popovídali, jak se vůbec máme.

Poslední nádhernou událostí spojenou se „Štafetou“ byla premiéra Matoušova filmu o Tomanu Brodovi. Vidět najednou záznamy našich setkání v kině a s krásnou hudbou, slyšet pana Broda mluvit přímo k nám z velkého plátna a zažít dotažení tak dlouhé práce bylo téměř neuvěřitelné. Navíc se v kině sešli lidé všech věkových kategorií – od několika pamětníků holokaustu přes mladé lidi až po miminka v šátcích svých maminek.

Lidé jsou často překvapení, jak se můžeme dlouhodobě věnovat něčemu tak strašlivému, jako je holokaust. Myslím, že my se ale primárně holokaustu nevěnujeme. Pro mě je práce Tereziňské štafety spíše sledováním osudů statečných lidí, a především dětí, které dokázaly žít aktivně a naplno i v těžkých podmínkách. Je pravda, že na mě někdy jejich osudy a texty těžce dopadají, častěji jsou však povzbuzením, abychom také žili naplno, když to dokázali v mnohem těžších podmínkách i oni. Zároveň se stali našimi kamarády a jakési zúročování a rozšiřování toho, co oni tehdy dokázali, mi přijde jako přirozené vyrovnání se s tím, že oni už tady nejsou. Jejich volání nebylo umlčeno a dokonce jsme si vlastně velmi podobní. Stejně jako oni se snažíme něco dobrého tvořit a jsme rádi, když přitom můžeme být dohromady.

Jasna Simonová, 19 let, 12. července 2014