



Význam projektové výuky v proměně české školy po roce 1989

IVONA DÖMISCHOVÁ

Abstrakt: *Historicko-přehledová studie mapuje význam projektové výuky v proměně české školy po roce 1989 a interpretuje ji jako součást širší proměny školy směrem k aktivnímu a kompetenčně orientovanému pojetí učení. Vychází z analýzy odborné literatury a klíčových kurikulárních a strategických dokumentů vzdělávací politiky České republiky (zejména Bílé knihy, dvouúrovňového kurikula rámcových a školních vzdělávacích programů a Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+) a doplňuje je o vybraná zjištění z evaluací školní praxe. Výklad je periodizován do tří etap: (1) 90. léta, kdy se projektová práce šíří především prostřednictvím školních iniciativ a postupně vznikající metodické opory; (2) období kurikulární reformy, v němž je projektová výuka institucionálně posílena kompetenční orientací a mezipředmětovou integrací; (3) období po roce 2020, kdy projektová výuka získává nový význam v souvislosti s digitalizací vzdělávání, Strategií 2030+ a důrazem na profesní kompetence učitelů. Studie současně ukazuje nesoulad mezi deklarovanou podporou projektové výuky a její omezenou přítomností v každodenní školní praxi. Projektová výuka je tak pojímána nejen jako výuková metoda, ale jako komplexní přístup, jehož uplatnění závisí na kurikulárním ukotvení i organizačních podmínkách školy.*

Klíčová slova: *projektová výuka, kurikulární reforma, klíčové kompetence, vzdělávací politika, Strategie 2030+, digitalizace vzdělávání*

ÚVOD

Po roce 1989 se české školství ocitlo v situaci rozsáhlé transformace, která neznamenalala pouze politickou změnu, ale také potřebu nově promyslet celkové pojetí vzdělávání a znovu definovat jeho funkce, cíle i směřování v podmínkách rodící se demokratické společnosti.

V rané reformní debatě první poloviny 90. let se přitom, jak ukazují Kasperová & Kasper (2025, s. 112) na základě

analýzy dobových programů a odborných textů, výrazně prosazoval motiv „návrátů“: jednak návratu k domácí pedagogické tradici, jednak návratu „zpět do Evropy“, tedy opětovného přihlášení se k hodnotám a standardům západoevropského vzdělávání. Tyto dvě linie poskytovaly aktérům reformy oporu v období rychlé společenské proměny, protože umožňovaly spojit potřebu kontinuity s představou modernizace české školy.



Do formování nové vzdělávací politiky současně vstupoval tlak na nově formulované směřování školství. Po roce 1989 se začal otevírat prostor pro obnovu žákovsky orientovaných a aktivizačních metod a forem práce, mimo jiné i pro projektovou výuku, dlouhodobě ukotvenou v evropské (Příhoda, 1925; Uher, 1926; Frey, 1990; Hänsel, 1997; Knoll, 1997; Příhoda, 2001) i americké reformně pedagogické tradici (Kilpatrick, 1918; Dewey, 1938, 1990). Zároveň se výrazně proměnily podmínky přístupu k zahraničním zdrojům. Dostupnost materiálů i odborné kontakty se po roce 1989 zintenzivnily (Kasperová & Kasper, 2025, s. 113), což posílilo šíření a rozvoj projektové výuky, a to nejen v rovině inspirace, ale i v podobě jejich postupné adaptace do domácí odborné debaty a školní praxe. K tomuto procesu přispěl také vznik alternativních a nestátních škol a současně širší dostupnost publikací a odborných diskusí věnovaných alternativním pedagogickým směrům (Svobodová & Jůva, 1996; Rýdl, 1998, 2001; Průcha, 2004). Další práce se v 90. letech věnovaly jednotlivým alternativním a reformně pedagogickým koncepcím, např. waldorfské pedagogice, montessori pedagogice nebo širším alternativním metodám a postupům (Hrdličková, 1994; Grecmanová & Urbanovská, 1997; Maňák et al., 1997). Tato literatura přispívala k tomu, že se více prosazoval důraz na aktivní roli žáka, učení založené na zkušenosti a propojování poznatků, tedy na principy blízké projektové výuce. Vedle publikací věnovaných alternativním a reformně pedagogickým směrům se

v odborné debatě objevovaly také syntetické práce zachycující širší proměny českého školství po roce 1989 v jednotlivých segmentech vzdělávání. V tomto ohledu je významná i publikace Spilkové (2005), zaměřená na oblast transformace českého školství po roce 1989 v kontextu primárního vzdělávání.

Studie sleduje vývoj projektové výuky v širším rámci proměny českého školství po roce 1989. Zvýšenou pozornost však věnuje základnímu vzdělávání, protože právě k němu se vztahuje významná část domácí odborné literatury a vybraných evaluací školní praxe, z nichž text vychází (Pumpř, Beneš & Herink, 2001; Coufalová, 2006; Novotný, 2007; Kindlmannová, 2013b; Vraštilová & Pištora, 2014; ČŠI, 2025) a v jehož rámci se promítají i klíčové kurikulární a strategické dokumenty české vzdělávací politiky (MŠMT, 2001, 2020).

Text je koncipován jako historicko-přehledová studie. Opírá se o analýzu odborné literatury, vybraných domácích metodických publikací, klíčových kurikulárních a strategických dokumentů české vzdělávací politiky a doplňkově také o vybrané evaluační zdroje vztahující se ke školní praxi. Výběr těchto zdrojů směřuje k zachycení proměn odborného chápání projektové výuky, její institucionální opory i jejího postavení ve školní praxi.

TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

V této studii používáme termín *projektová výuka* jako zastřešující označení pro širší pojetí vzdělávací činnosti, které zahrnuje plánování, organizaci, realiza-



ci i hodnocení učení prostřednictvím projektů. Projektová výuka tak zahrnuje všechny fáze a prvky vzdělávacího procesu, které směřují k využití projektového přístupu v učení (Dömischová, 2025). Za projektovou výuku proto považujeme pouze takové učební situace, v nichž se současně objevuje smysluplný úkol nebo otázka, žákovská autonomie při jeho řešení, delší časový rámec přesahující jednorázovou aktivitu,¹ spolupráce a práce se zdroji, výstup určený k veřejné prezentaci, reflexe a evaluace procesu i výsledku. Označení *projektové učení* používáme tam, kde chceme zdůraznit perspektivu žáka a proces učení (Blumenfeld et al., 1991), případně při práci se zahraniční terminologií (např. project-based learning, PBL). Termín *projektové vyučování* ponecháváme především pro odkazy na dobovou terminologii a názvy publikací či diskusí (Kašová, 1995; Coufalová, 2006; Dvořáková, 2009). Pojem *projektová metoda* používáme pouze v historickém kontextu reformně pedagogické tradice (např. Kilpatrick, 1918; Dewey, 1938/1963).

Z důvodu terminologické konzistence se v textu primárně držíme termínu projektová výuka. V předloženém textu se soustředíme především na skupinové projekty, protože právě ty jsou v odborné literatuře i školní praxi nejčastěji spojovány s projektovou výukou jako prostředkem mezipředmětové integrace, kooperace a společné prezentace výstupů. Individuálním žákovským projektům se v této studii samostatně nevěnujeme.

VÝVOJ PROJEKTOVÉ VÝUKY PO ROCE 1989: 90. LÉTA 20. STOLETÍ

Reformní diskuse raných 90. let se soustředila nejen na institucionální uspořádání systému, ale i na otázku, co má být obsahem vzdělávání a k čemu má učivo sloužit. Kasperová a Kasper (2025, s. 117) upozorňují, že pluralita hodnotových orientací po roce 1990 vedla ke kritice vzdělávací kultury zaměřené na faktografický obsah učiva a na transmisivní model výuky, v protikladu k tomu se prosazoval větší důraz na „výchovní charakter“ učiva a na jeho význam „pro život žáka“. Podobně dobové texty zdůrazňují odklon od pedagogické uniformity směrem k pluralitě přístupů a metod a chápou demokratizaci školství jako otevření prostoru pro různorodé vzdělávací cesty i vnitřní proměnu školy (Havlíková, 1992; Helus, 1993).

Učivo mělo být plánováno z perspektivy přínosu pro žáka, pro jeho osobnostní i hodnotový rozvoj, pro schopnost orientovat se v nových společenských výzvách a pro budoucí využití v podmínkách demokratické, otevřené společnosti (Kasperová & Kasper, 2025, s. 117). Tato změna důrazu vytvářela argumentační i didaktické zázemí pro metody, které umožňují učivo integrovat, situovat do smysluplných kontextů a aktivizovat žáky v procesu učení. Projektová výuka se tak v 90. letech prosazuje jako součást širšího hledání alternativ k frontální výuce a k převažu-

¹ Za projektovou výuku nepovažujeme jednorázové projektové dny bez návaznosti na kurikulum a bez evaluace.



jícímu důrazu na encyklopedicky pojaté učivo.

Rozvoj aktivizujících přístupů v 90. letech zároveň souvisel se změnami na úrovni řízení systému a s posilováním autonomie škol.² Zpráva MŠMT o vývoji regionálního školství po listopadu 1989 popisuje toto období jako přechod od silně centralizovaného systému k modelu demokratické plurality vzdělávání, v němž se část rozhodovacích pravomocí přesouvala z celostátní úrovně na úroveň škol (ředitelů) a později krajů (MŠMT, 2010). Zpráva připomíná, že některé změny iniciovaly nově konstituované orgány státu, zatímco jiné byly výsledkem spontánní aktivity škol, učitelů, žáků, rodičů i místních akterů (tamtéž, s. 4–5). Celonárodní diskuse směřovala k vytvoření materiálu vymezujícího cíle a mechanismy rozvoje školství, což vyústilo v přijetí *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá knihy*) v roce 2001 (tamtéž, s. 4). Přestože *Bílá kniha* (MŠMT, 2001) vznikla až na přelomu dekády, její kořeny v debatách 90. let ukazují, že se už tehdy postupně utvářelo reformní pojetí, podle něhož se proměna školy neměla omezit jen na obsah učiva, ale měla zahrnovat i způsob práce ve výuce.

Rešerše domácích zdrojů dokládá existenci raných odborných a metodických publikací, které učitelům nabízely první oporu pro plánování a realizaci projektů. Pro tuto fázi jsou typické tituly, jež projek-

tovou výuku představují jako žádoucí inovaci a zároveň poskytují učitelům i konkrétní příklady pro inspiraci. Do této linie lze zařadit publikaci *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou* (Valenta, 1993), která projektovou práci zasazuje do širší škály vyučovacích celků a naznačuje, že projekty začínají být vnímány jako metoda uplatnitelná v různých kontextech výuky, nikoli jen jako jednorázová aktivita. Následně na ni navazuje titul *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii i praxi* (Kašová, 1995), která už samotným názvem signalizuje snahu propojit teoretický výklad principů projektové metody s jejich praktickou uchopitelností a školní proveditelností pro učitele.

K terminologickému i didaktickému vymezení projektové výuky v domácím pedagogickém prostředí přispívá také studie Grecmanové a Urbanovské v časopise *Pedagogika*, která k tématu přistupuje především z prakticko-didaktické perspektivy. Nesoustředí se cíleně na to, zda projektovou výuku jednoznačně vymezit jako metodu či formu. Autorky ji naopak chápou jako prostředek, který může v určitých případech fungovat jako forma, pokud vytváří organizační rámec výuky, v němž se uplatňují další metody, jindy však jako projektová metoda (Grecmanová & Urbanovská, 1997).

Celkově lze devadesátá léta chápat jako období, v němž se projektová výuka prosazovala zejména prostřednictvím

² OECD ve své hodnotící zprávě z 90. let shrnuje transformaci mimo jiné jako liberalizaci a diverzifikaci systému spojenou se zřetelným nárůstem pedagogické autonomie škol. Zároveň upozorňuje, že větší autonomie vyvolává tlak na jasnější vymezení očekávané úrovně vzdělání a na systémové nástroje, které udrží srovnatelnost a kvalitu (OECD, 1996).



školních iniciativ, zároveň však i díky postupně narůstající metodické a odborné opoře v domácí pedagogické literatuře.

KURIKULÁRNÍ REFORMA A KOMPETENČNÍ POJETÍ: OTEVŘENÍ PROSTORU PRO PROJEKTOVOU VÝUKU

Na pluralizaci školní praxe v 90. letech postupně navázala snaha o systematictější proměnu kurikula a zároveň o přesnější vymezení toho, jaké výsledky učení má škola sledovat a jakými prostředky k nim dospívat. Koncepční ukotvení této proměny posílilo přijetí *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá knihy*) v roce 2001. Tento dokument formuloval strategické linie modernizace a položil důraz na proměnu cílů vzdělávání směrem k širším způsobilostem využitelným v životě. *Bílá kniha* (MŠMT, 2001) v tomto kontextu explicitně jmenuje projektovou výuku jako jednu z klíčových aktivizujících strategií, které mají být na všech stupních škol využívány a šířeny v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí a mezipředmětovou integrací: „Bude podporována celková změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly využívány a šířeny nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace, které umožní rozvoj klíčových kompetencí,

jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (tamtéž, s. 91). Z uvedeného vyplývá, že projektová výuka nebyla chápána pouze jako dílčí didaktická metoda, nýbrž jako prvek širší systémové proměny výuky orientované na rozvoj klíčových kompetencí.

Zásadní institucionální rámec kurikulární reformy přinesl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který zavedl systém vzdělávacích programů založený na rámcových vzdělávacích programech (RVP) a školních vzdělávacích programech (ŠVP).³ Tento krok byl pro rozvoj projektové výuky zásadní, protože díky školním vzdělávacím programům se projekty i tematické celky mohly stát systematicky a dlouhodobě plánovanou součástí kurikula školy, nikoli pouze nahodilou či příležitostnou aktivitou realizovanou podle aktuálních možností nebo zájmu jednotlivých vyučujících.

V tomto smyslu je důležitá také interpretace kurikulární reformy v odborné diskusi. Reforma totiž přesunula důraz od převážně reprodukčního pojetí učiva k výsledkům učení, jež jsou vymezovány prostřednictvím klíčových kompetencí a očekávaných výstupů učení. RVP ZV vymezuje povinný společný základ formou očekávaných výsledků učení (OVU) a vzdělávacího obsahu a současně akcentuje rozvoj klíčových kompetencí. Zá-

³ Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, stanoví, že RVP vymezují cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání a zároveň určují zásady pro tvorbu ŠVP. Školy pak tyto požadavky konkretizují ve vlastních programech s ohledem na podmínky školy a potřeby žáků. Tím se na jedné straně posílila autonomie škol, na straně druhé se zvýšil důraz na promyšlený převod rámcových cílů do každodenní organizace výuky.



roveň stanoví, že škola v souladu s RVP ZV zpracovává školní vzdělávací program (ŠVP), podle něhož se uskutečňuje konkrétní výuka (MŠMT, 2025, s. 9–10, 18). Spilková (2005) interpretuje dvouúrovňové kurikulum jako nástroj decentralizace a posílení autonomie škol a zároveň zdůrazňuje posun k důrazu na kvalitu vzdělávacího procesu a obsahovou integraci prostřednictvím vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Tyto akcenty vytvářejí rámec, v němž lze projektovou výuku v ŠVP ukotvit jako promyšlený a opakovaně využívaný postup napříč předměty, nikoli jako jednorázovou činnost.

Změna kurikula se promítla také do toho, jaké metodické a profesní záležitosti školy potřebují. Povinnost vytvářet ŠVP a důraz na rozvoj kompetencí zvýšily potřebu didaktických postupů, které dokážou převést očekávané výsledky učení do konkrétní výuky. Takto koncipované kurikulum vytváří prostor pro uplatnění projektové výuky. Projekty mohou plnit integrační funkci tím, že propojují vzdělávací obsah napříč předměty (mezipředmětové vazby, průřezová témata) a současně poskytují didaktický rámec pro rozvoj kompetencí, které kurikulum explicitně akcentuje (např. plánování, spolupráce, komunikace, řešení problémů či odpovědnost za výsledek).

V období po roce 2004 se kompetenčně orientované kurikulum (RVP/ŠVP) promítá také do rychle se rozšiřující metodické literatury k projektové výuce. Vznikají publikace cílené na konkrétní stupně vzdělávání, které učitelům nabízejí návrhy projektů a současně promyšlejší je-

jich cíle, organizaci žákovské práce i očekávané výstupy. Do této linie patří např. titul *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Námety pro učitele* (Coufalová, 2006), koncipovaný jako didaktické náměty využitelné v podmínkách výuky na 1. stupni ZŠ.

V odborném diskurzu se zároveň stále více prosazuje chápání projektové výuky nikoli jako jednorázové „aktivity“, nýbrž jako opakovaně uplatnitelného způsobu organizace učení, který lze dlouhodobě a systematicky začleňovat do každodenního chodu školy i do školního vzdělávacího programu. Tento posun výstižně dokumentuje metodická publikace *Učíme v projektech* (Tomková, Kašová & Dvořáková, 2009), jež pojímá práci „v projektech“ jako standardní součást výuky a akcentuje její vazbu na plánování, realizaci a evaluaci žákovských výstupů. Současně se objevují metodiky, které akcentují kvalitu projektové práce a snahu o její didaktické ukotvení. Paralelně vznikají monografie a metodické texty nabízející učitelům oporu pro systematictější vedení projektů (např. *Základy kvalitní projektové výuky*; Trnová, 2012) a také publikace, které ji zasazují do širšího rámce zážitkové pedagogiky a školních projektů (např. metodické příručky spojené s Prázdninovou školou Lipnice; Kindlmannová, 2013a, 2013b).

Specificky přínosné práce jsou ty, které projektovou výuku uchopují syntetizujícím a komparativním způsobem. Monografie *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích* (Dömischová, 2011) rá-



muje projektovou výuku jako „moderní strategii“ a současně ji zasazuje do srovnání českého a německy mluvícího prostoru. V neposlední řadě se projektová výuka tematizuje také jako součást profesionalizace učitelů v monografii *Teorie a praxe projektové výuky* (Kratochvílová, 2016), která ji zasazuje do kontextu přípravy budoucích učitelů a ukazuje, že projektové postupy nejsou jen „metodou pro žáky“, ale kompetencí, kterou je třeba cíleně rozvíjet a reflektovat.

OBOROVÉ DIDAKTIKY:

OD OBECNÉ METODY

K OBOROVĚ SPECIFICKÝM

APLIKACÍM

Důležitým vývojovým posunem je pronikání projektových postupů do oborových didaktik. Projekt přestává být popisován primárně jako univerzální „obecná“ metoda a je stále častěji vymezován ve vazbě na specifika vzdělávacích oblastí (typické činnosti, oborové dovednosti, podoby výstupů a hodnocení). Vedle obecněji pojatých metodik a syntetizujících monografií se v období 2000–2010 rozšiřuje také literatura zaměřená na *oborové aplikace projektové výuky*. To naznačuje, že projektové postupy začaly být systematicky adaptovány pro specifické vzdělávací oblasti a didaktiky, např. v přírodovědném vzdělávání (Pumpr et al., 2001; Kubicová, 2008), v technických předmětech a ve vazbě na tvořivost (Novotný, 2007, 2012) či v jazykovém vzdělávání na 1. stupni ZŠ (Vraštilová & Pištora, 2014).

Zvláštní roli v období 2010–2020 hrají také metodiky a programy zaměřené na průřezová a společensky relevantní témata (udržitelný rozvoj, aktivní občanství, globální rozvojové vzdělávání). Tyto materiály často využívají projektové dny, komunitně orientované úlohy a školní projekty jako způsob, jak propojit učivo s reálnými problémy a posilovat participaci žáků. Příkladem je metodika programu Škola pro udržitelný život (Drobílková, 2012) nebo projektové manuály a metodiky organizací pracujících s občanským vzděláváním (např. Člověk v tísní, Deverová et al., 2017). Z hlediska kurikula zde projektová výuka funguje jako prostor pro rozvoj kompetencí, které reformní dokumenty dlouhodobě akcentují (spolupráce, komunikace, řešení problémů, odpovědnost, práce s informacemi).

OBDOBÍ PO ROCE 2020:

STRATEGIE 2030+, DIGITALIZACE A REVIZE RVP JAKO NOVÝ IMPULZ PRO PROJEKTOVOU VÝUKU

Období po roce 2020 posílilo význam projektové výuky z několika vzájemně propojených důvodů. Výrazným impulzem byla pandemie covidu-19 a opakované uzávěry škol, které urychlily rozšíření distanční výuky a současně zvýraznily potřebu takových forem organizace učení, jež dokážou pracovat s delším časovým horizontem, kombinovat individuální a týmovou práci, využívat online prostředí ke spolupráci a směřovat k tvorbě smysluplných výstupů. V tomto ohledu se pro-



jektová výuka ukázala jako přístup dobře slučitelný s požadavky digitalizovaného vzdělávání, protože je založena na řešení komplexnějších úloh, průběžném řízení práce a tvorbě výstupů, které mohou mít také digitální podobu. Tuto vazbu mezi digitalizací a potřebou pedagogických inovací akcentuje i Evropská komise, která v reakci na pandemii vyzývá k dlouhodobému, strategickému uchopení digitálního vzdělávání a upozorňuje na nutnost přizpůsobit výuku online prostředí (European Commission, 2020).

Na úrovni vzdělávací politiky se klíčovým rámcem této etapy stala *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (dále jen *Strategie 2030+*), schválená vládou dne 19. 10. 2020. Tento dokument systematicky formuluje posun od pamětní reprodukce učiva k porozumění, provázanosti a praktické aplikaci poznatků a současně vyzývá k proměně metod a forem vzdělávání tak, aby byl posilován rozvoj klíčových kompetencí a gramotností.

Z hlediska projektové výuky je podstatné, že *Strategie 2030+* neprosazuje jednu konkrétní metodu, ale spíše nastavuje cílové parametry vzdělávání (důraz na kompetence, gramotnosti, aplikaci poznatků, integraci obsahu a aktivní učení), v jejichž rámci se projektová práce stává dobře odůvodnitelným řešením.

Revize RVP ZV v části věnované organizaci výuky a vzdělávacím strategiím výslovně zmiňuje projektovou výuku jako součást flexibilních časových struktur umožňujících integrované pojetí vzdělávacího obsahu (RVP ZV, 2025, s. 18). Současně aktuální RVP ZV chápe zá-

kladní vzdělávání nejen jako osvojování poznatků, ale také jako prostor pro rozvoj odpovědnosti za vlastní učení, spolupráce, tvořivosti a aktivní participace žáků; právě v tomto rámci lze uvažovat i o širším výchovně-vzdělávacím potenciálu projektové výuky (tamtéž, s. 9–10, 14). RVP ZV zároveň ukládá učitelům sledovat vzdělávací pokroky každého žáka a zohledňovat vzdělávací potřeby všech žáků, takže projektová výuka může za vhodných podmínek vytvářet prostor také pro diferencovanou a inkluzivně orientovanou výuku. Další oporu tomuto vývoji poskytují i novější odborné práce, které ukazují, že projektová výuka může vytvářet vhodný rámec pro rozvoj dovedností úzce spjatých s digitalizací, například *computational thinking* nebo práci s modelováním (Shin et al., 2021). Význam projektové výuky se tak po roce 2020 neomezuje pouze na rovinu metodického obohacení výuky, ale stále více souvisí s širší proměnou vzdělávacích cílů, organizace učení a pojetí školní práce.

Z perspektivy tohoto období lze projektovou výuku chápat nikoli pouze jako jednu z alternativních pedagogických možností, ale jako přístup, který získává stále silnější institucionální i kurikulární oporu a umožňuje v praxi naplňovat kompetenčně orientované cíle při současné reflexi požadavků digitálního vzdělávání. Období po roce 2020 tak lze charakterizovat jako fázi postupné stabilizace a ukotvování projektové výuky. Pandemie urychlila digitalizaci a zvýraznila potřebu výukových řešení podporujících samostatnou a smysluplnou práci žáků, za-



tímco *Strategie 2030+* nabídla systémový rámec zdůrazňující kompetence, aplikaci a provázanost vzdělávacího obsahu.

PŘÍNOSY A LIMITY: CO SKUTEČNĚ VÍME

Přestože aktuální kurikulární a strategické dokumenty české vzdělávací politiky vytvářejí pro projektovou výuku významný rámec a spojují ji s integrovaným pojetím vzdělávacího obsahu, rozvojem spolupráce a využíváním digitálních technologií (RVP ZV, 2025, s. 18, 21, 35; MŠMT, 2020), její konkrétní podoba a míra uplatnění ve školní praxi závisí na podmínkách jednotlivých škol.

V metodických publikacích a odborné literatuře (Grecmanová & Urbanovská, 1997; Tomková et al., 2009; Trnová, 2012) bývá její přínos často formulován normativně, kdy je projekt představován jako prostředek aktivizace žáků, podpory samostatnosti, spolupráce a tvorby smysluplných výstupů. Odborná literatura jí současně připisuje nejen dílčí didaktické přínosy, ale i širší výchovně-vzdělávací potenciál. V podobném směru uvažuje i aktuální RVP ZV (2025, s. 18), který v části věnované organizaci výuky a vzdělávacím strategiím zdůrazňuje aktivní učení, odpovědnost žáků za učení, kooperaci, individualizaci a integrované pojetí vzdělávacího obsahu. V metodickém komentáři je mezi flexibilními formami organizace výuky výslovně zmíněna také projektová výuka (tamtéž). Mezi opakovaně uváděné přínosy projektové výuky patří zejména smysluplnost a motivace, protože učení je

ukotveno v úloze nebo otázce, která dává žákům důvod se učit. Dále integrace učiva, jelikož projekty přirozeně propojují obsahy napříč předměty a podporují práci s průřezovými tématy, rozvoj průřezových kompetencí, zejména plánování, kooperace, komunikace, práce se zdroji a prezentace výstupů. Konečně také posun v roli učitele od předávání hotového obsahu k facilitaci, plánování a hodnocení procesu (např. Thomas, 2000; Trnová, 2012; Kratochvílová, 2016).

Kurikulární reforma sice vytvořila prostor pro realizaci projektové výuky, avšak její skutečné prosazení do každodenní praxe naráží na implementační a organizační limity (Dömischová, 2025). Na obtížnost implementace projektově orientovaného učení upozorňují také Condliffe et al. (2017, s. 2–6), kteří zdůrazňují nejednotnost jeho vymezení i náročnost jeho zavádění do výuky. Na úrovni školy jde zejména o časovou strukturu výuky, koordinaci učitelů, dostupnost zdrojů a podporu vedení, na úrovni třídy pak o rozmanitost potřeb žáků a náročnost řízení skupinové práce. Domácí odborná literatura upozorňuje také na riziko formálního „projektování“, tj. situace, kdy projekt zůstává jednorázovou aktivitou bez vymezených cílů, bez návaznosti na kurikulum a bez evaluace procesu a výstupu (Grecmanová & Urbanovská, 1997; Tomková et al., 2009; Trnová, 2012). Zprávy o výuce zároveň naznačují, že tyto podmínky jsou v běžné školní praxi naplňovány pouze částečně, a projektová práce tak má spíše omezený či redukovaný charakter (ČŠI, 2025). Tematická zpráva České školní inspekce



například uvádí, že mezipředmětové propojování i delší projektové činnosti mají v hospitované výuce jen menší zastoupení a že žáci jen zřídka účelně využívají poznatky z jiných předmětů při řešení úloh (tamtéž). Uvedená zjištění zároveň naznačují, že samotná deklarace inovativního směřování školy ještě neznamená změnu výukové reality, a posilují potřebu větší autenticity i systematickosti při zavádění pedagogických inovací.

Z uvedeného vyplývá, že klíčovou otázkou už není, zda je projektová výuka přínosná sama o sobě, ale kdy a za jakých podmínek se její přínosy mohou skutečně uplatnit a stát se trvalejší součástí běžné školní práce.

ZÁVĚR

Studie ukázala, že projektová výuka představuje po roce 1989 jeden z významných indikátorů proměny české školy směrem od transmisivního modelu vyučování k aktivnímu, spolupracujícímu a kompetenčně orientovanému pojetí učení. V devadesátých letech se prosazovala především jako součást širšího hledání alternativ k frontální výuce, podpořená demokratizací školství a rostoucí autonomií škol. V této etapě hrály důležitou roli školní iniciativy a postupně se vytvářející metodická a odborná opora v domácí pedagogické literatuře, která projektovou výuku legitimizovala a zároveň činila prakticky uchopitelnou. Druhá vývojová linie se váže k jejím institucionálnímu a kurikulárnímu ukotvení. Přijetí *Bílé knihy* (2001) a následně zavedení dvou-

úrovňového kurikula (RVP/ŠVP) vytvořily systémové podmínky pro to, aby projekty nebyly jen nahodilou aktivitou, ale plánovatelnou a opakovaně začleňovanou součástí školního kurikula. Kompetenční orientace kurikulární reformy současně zvýraznila přínos projektové výuky pro integraci vzdělávacích obsahů, mezipředmětové vazby a rozvoj klíčových kompetencí.

Po roce 2020 získává projektová výuka nový význam v souvislosti se zkušeností distanční výuky, tlakem na digitalizaci a dokumenty *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) a *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023). V tomto kontextu se posouvá od metodického „doplnění“ k širšímu chápání jako komplexního přístupu, který může propojit kurikulární cíle (kompetence, gramotnosti), práci s digitálním prostředím a důraz na reflektivní a formativně orientované hodnocení.

Analyzovaná odborná literatura i vybraná zjištění z evaluací školní praxe naznačují, že kurikulární reforma vytvořila pro projektovou výuku příznivější institucionální rámec, její širší a soustavnější uplatnění v každodenní výuce však zůstává omezeno implementačními a organizačními podmínkami škol (Spilková, 2005; Janík et al., 2010; ČŠI, 2025; Dömischová, 2025). Důvodem je i to, že projektová výuka klade ve srovnání s běžnou organizací výuky vyšší nároky na časové uspořádání školní práce, koordinaci učitelů, dostupnost zdrojů, podporu vedení školy i na didaktické dovednosti spojené s plánováním, diferenciací a řízením spo-



lupráce žáků. Přijetí projektové výuky na úrovni vzdělávací politiky a kurikulárních dokumentů je proto snazší než její soustavné a kvalitní zakotvení v každodenní pedagogické realitě, zejména v základním vzdělávání.

Potenciál projektové výuky pro proměnu české školy je zřetelný a opakovaně

posilovaný vzdělávací politikou i profesními očekáváními kladenými na učitele, avšak míra jeho naplnění závisí na tom, zda se projektová výuka stane dlouhodobě plánovanou, kvalitativně řízenou a organizačně podporovanou součástí každodenní praxe, nikoli pouze symbolickým znakem inovace.

LITERATURA

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398.
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review (Updated edition)*. MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578933.pdf>
- Coufalová, J. (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. Fortuna.
- ČŠI. (2025). *Kvalitativní znaky výuky různého zaměření v základních školách: Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- Deverová, L., Pálková, T., Rozum, F., Seidlová, J., & Stelzerová, H. (2017). *Even you can be involved! Who else? Project manual*. Člověk v tísni.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books. (Původně publikované v roce 1938).
- Dewey, J. (1990). Moje pedagogické krédo: Článek 1 – Co je výchova. In F. Singule (Ed.), *Americká pragmatická pedagogika*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dömischová, I. (2025). *Projektová výuka – komparativní analýza postojů začínajících a zkušených učitelů k projektové výuce*. Habilitační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Drobílková, M. (2012). *Za jeden provaz: Metodika výchovy k udržitelnému rozvoji a aktivnímu občanství programu Škola pro udržitelný život*. Horní Maršov: SEVER.
- Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: Vývoj, inspirace, současné problémy*. Karolinum.
- European Commission. (2020). *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů: Akční plán digitálního vzdělávání 2021–2027: Nové nastavení vzdělávání a odborné přípravy pro digitální věk* (COM (2020) 624 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>



- Frey, K. (1990). *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun* (3., přeprac. vyd.). Beltz (Grüne Reihe).
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1997). Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, 47(1), 37–45.
- Hänsel, D. (1997). *Handbuch Projektunterricht*. Beltz.
- Havlíňová, M. (1992). Liberalizace školské politiky a vnitřní transformace školy. *Pedagogická orientace*, 2(3), 34–37.
- Helus, Z. (1993). Od pedagogické uniformity k pedagogické pluralitě. *Pedagogika*, 43(3), 227–233.
- Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. Jihočeská univerzita.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Kasperová, D., & Kasper, T. (2025). Chceme být zpět v Evropě – „proměny, vzestupy a pády“ postsocialistické transformace českého školství v 90. letech 20. století. *Pedagogika*, 75(2–3), 109–134.
- Kašová, J. (1995). *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii i praxi*. Iuventa.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Kindlmannová, J. (Ed.). (2013a). *Cesta za žákovskými projekty: Metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Prázdninová škola Lipnice.
- Kindlmannová, J. (Ed.). (2013b). *Klíčový rok: Zážitková pedagogika a projektová výuka pro základní školy v rámci projektu Prázdninové školy Lipnice*. Prázdninová škola Lipnice.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59–80.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Masarykova univerzita.
- Kubicová, S. (2008). *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ* (2. vyd.). Ostravská univerzita.
- Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Masarykova univerzita.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2010). *Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989: Od centralismu k demokratické pluralitě vzdělávání*. Č.j.: 25461/2009-20. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/file/8254_1_1/download/
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Strategie-2030.pdf>
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence. Stručný přehled (verze platná od října 2023)*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.



- Novotný, J. (2007). *Podklady k tvorbě projektů při výuce technických předmětů na ZŠ*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Novotný, J. (2012). *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Univerzita J. E. Purkyně.
- OECD. (1996). *Reviews of national policies for education: Czech Republic*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420583.pdf>
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. (2., aktualiz. vyd.). Portál.
- Příhoda, V. (1925). *Kázeň na americké škole*. Ústřední spolek československých profesorů.
- Příhoda, V. (2001). Demokratizace výchovy v Československu. In K. Rýdl & D. Nejedlá (Eds.), *Václav Příhoda, Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice*. Univerzita Karlova.
- Pumpř, V., Beneš, P., & Herink, J. (2001). *K projektovému vyučování v chemii a zeměpisu na ZŠ: Texty pro pedagogický experiment*. Výzkumný ústav pedagogický.
- RVP ZV. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://prohlednout.rvp.cz/export/pdf?mandatory_part_only=false&rvp_type_id=6
- Rýdl, K. (1998). Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech. *Pedagogika*, 48(4), 380–386.
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV.
- Shin, N., Bowers, J., Krajcik, J., & Damelin, D. (2021). Promoting computational thinking through project-based learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(7).
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy* (2., dopl. vyd.). Paido.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. <https://www.pblworks.org/research/research-review-research-project-based-learning>.
- Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Portál.
- Trnová, E. (2012). *Základy kvalitní projektové výuky: Metodický materiál pro učitele*. Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- Uher, J. (1926). *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. B. Kočí.
- Valenta, J. (Ed.). (1993). *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. NIPOS-ARTAMA.
- Vraštilová, O., & Pištora, M. (2014). *Projektové a tematické vyučování v angličtině na 1. stupni základní školy*. Gaudeamus.

PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav cizích jazyků;
e-mail: ivona.domischova@upol.cz



DÖMISCHOVÁ, I. The Role of Project-Based Learning in the Transformation of Czech Education after 1989

This historical review study maps the development and transformations of project-based learning in Czech education after 1989 and interprets them as part of a broader shift in schooling toward an active, competency-oriented conception of learning. It is based on an analysis of specialist literature and key curricular and strategic documents of the Czech Republic's education policy (especially the White Paper, the two-tier curriculum of the Framework Educational Programmes and School Educational Programmes, and the Czech Republic's Education Policy Strategy 2030+), and it supplements this with selected findings from evaluations of school practice. The account is periodized into three stages: (1) the 1990s, when project work spread mainly through school-based initiatives and gradually emerging methodological support; (2) the period of curricular reform, in which project-based learning was institutionally strengthened through a competency orientation and cross-curricular integration; (3) the period after 2020, when project-based learning gained new significance in connection with the digitalization of education, the Strategy 2030+, and an emphasis on teachers' professional competencies. At the same time, the study points to a mismatch between the declared support for project-based learning and its limited presence in everyday school practice. Project-based learning is thus understood not only as a teaching method but as a comprehensive approach, whose implementation depends on curricular anchoring as well as the school's organizational conditions.

Keywords: *project-based teaching, project-oriented learning, curricular reform, key competencies, education policy, Strategy 2030+, digitalisation of education*