

K 110. VÝROČÍ NAROZENÍ TVŮRCE JENSKÉHO PLÁNU PETERA PETERSENA (1884-1952)

Jméno Petra Petersena je nerozlučně spojeno s termínem *jenský plán* (Jenaplan), který označuje reformní výchovný systém, jehož byl Petersen tvůrcem. Řekněme hned, že slůvko „plán“ nevystihuje nejlépe podstatu této výchovné koncepce, ale přesto zde má svůj smysl jako reminiscence na známý americký *daltonský plán*, jehož je do značné míry protikladem. Daltonský plán Heleny Parkhurstové patří k nejznámějším pokusům o individualizaci studia naukových předmětů. Jenský plán Petra Petersena naproti tomu ani nestaví do popředí učení, ale výchovu, ani – a to zejména – není založen na myšlence individualizace, ale na ideji výchovného společenství (Gemeinschaft), v němž si děti a mládež osvojují žádoucí vlastnosti, znalosti a dovednosti. Název jenský plán ostatně nevymyslel Petersen. Jeho vlastní původní název zněl: Svobodná všeobecná lidová škola podle zásad nové výchovy. Výraz jenský plán byl použit poprvé dvěma Angličankami (Miss Clare Soper a Miss Dorothy Matthews) až čtyři roky po přeměně staré cvičné školy při jenské univerzitě na zcela novou pokusnou, či spíše výzkumnou školu. Petersen tento název přijal jako výraz určitého soupeřství s tehdy už populárním daltonským plánem. Bylo by ovšem zjednodušením vidět v jenském plánu jen protiklad plánu daltonského. Petersonovu ctižádostí bylo syntetizovat ve své koncepci všechny pozitivní rysy různých pokusů rozvíjejících se v rámci hnutí *nových škol* a navíc nezůstat jen u pokusu, jehož úspěch by byl závislý, jak tomu bylo v mnoha případech, na cha-

ristické osobnosti reformátora, ale učinit zároveň ze své pokusné školy i školu výzkumnou a vytvořit koncepci natolik transparentní, aby byla použitelná i jinými. Jeho syntetizující úsilí nebylo vždy správně interpretováno. Někteří v něm viděli pouhý eklekticismus. Např. i český pedagog J. Kratochvíl v Pedagogické encyklopedii (vydané Chlupcem, Kubálkem a Uhrem) se přiklonil k tomuto názoru. Avšak jiní, kteří viděli, jak velký ohlas si Petersen získal v Německu i na poli mezinárodním, vysoko ocenili jeho originální přístup k problematice moderní výchovy. Např. jeden z nejlepších znalců Petersonovy pedagogiky Hans Mieskes výslovně zdůraznil, že „*jenský plán vůbec není pouhou kombinací mnoha pedagogických elementů*“. H. Röhrs, který sám považuje Petersenovu koncepci za jeden z vrcholů reformní pedagogiky v mezinárodním měřítku, pak k slovům H. Mieskesa dodává, že „*jenský plán ztělesňuje spíše jako tvůrčí syntézu něco vyvážené nového*“. Tuto tvůrčí syntézu mohl Petersen provést právě díky tomu, že dobře znal koncepce různých soudobých školských reformátorů (Ferriera, Decrolyho, Ligtharta, Parkhurstové, Deweye, Kilpatricka aj.), že vydával jejich práce a sám také psal rozborů těchto koncepcí i celého hnutí „nové výchovy“. Vyšel jako oni z kritiky herbartovského intelektualismu, ale nešel do krajností. Obrátil jen herbartovskou ideu, podle níž vyučování je hlavním prostředkem výchovy, a zastával princip, podle něhož jen v rámci účinné výchovy je možné i úspěšné učení. Netrval bez výhrady ani na

pedocentrické ideji, že se žáci mají učit jen tomu, čemu chtějí, a snažil se působit na žáky prostřednictvím výchovné pospolitosti, do níž zahrnoval i rodinu tak, aby se sami chtěli učit tomu, co je pro ně potřebné. Ale o tom více až na dalších řádcích. Zatím se v stručnosti seznámíme s průběhem jeho života a pedagogické dráhy.

Peter Petersen pocházel z německo-dánského pohraničí. Narodil se 26. června 1884 v Großenwiche u Flensburgu jako první ze sedmi dětí drobného rolníka. Jeho předkové zde obhospodařovali odlehlou samotu již od r. 1666. Jako typický Severoněmec byl povahy spíše uzavřené, nesnadno přístupné. V jeho myšlení na pohled převažoval realismus, ale mísily se s ním i prvky romantismu, ba někdy i mysticismu.

Byl vlastně první z dlouhé řady generací vystřídavších se na jeho rodné usedlosti, kdo – ač prvorozený – nepokračoval v zemědělském povolání a věnoval se studiím. Po absolvování gymnázia ve Flensburgu studoval na univerzitách v Lipsku, Kielu a Kodani a na tehdy nově založené Akademii v Poznani. Předmětem jeho univerzitního studia byly filosofie, dějiny, evangelická teologie a angličtina. Již v Lipsku dal základní impulz pro jeho vědeckou dráhu zvláště profesori Wundt a Lamprecht. Od prvního získal smysl pro empirickou vědu, druhý v něm probudil zájem o kulturně historický vývoj. R. 1909 uzavřel studium státní zkouškou v Lipsku, jíž získal oprávnění vyučovat na gymnáziích. Po krátkém působení na gymnázium královny Karoly v Lipsku byl přeložen na známé Johanneum v Hamburku, kde vyučoval až do r. 1920. Nato převzal řízení hamburské Lichtwarschule.

Za svého pobytu v Hamburku se věnoval vedle učitelské činnosti i činnosti publikační, zvláště v oblasti pedagogicko-psychologické, a také aktivitě školsko-politické. R. 1912 byl zvolen (spolu s renomovaným

pedagogem G. Kesensteinerem) do předsednictva Německého spolku pro školskou reformu a o čtyři roky později se stal sekretářem Výboru pro výchovu a vyučování.

Roku 1920 se habilitoval na univerzitě v Hamburku pro filozofii a pedagogiku prací *Dějiny aristotelské filozofie v protestantském Německu* a r. 1923 byl povolán na katedru pedagogiky jenské univerzity, kde vystřídal ve vedení této katedry, založené kdysi výnamným herbartovcem Stoyem), profesora Reina, posledního velkého německého herbartovce. Katedra měla svou vlastní cvičnou školu, kterou Petersen přebudoval záhy na experimentální školu s výrazně reformní orientací. Tím na jenské univerzitě skončila dlouholetá tradice herbartismu, na který Petersen už nepřisahal tak jako jeho předchůdci. Z dřívějšího Pedagogického univerzitního semináře Reinova vytvořil Vědecko-výchovný ústav (Erziehungswissenschaftliche Anstalt), k němuž byla přičleněna dosavadní cvičná škola a později (od r. 1934) také Fröbelova dětská zahrádka, r. 1939 (na dobu války) denní útulce pro děti pracujících matek a r. 1942 oddělení pro výzkum malého dítěte (Das Kleinkind).

V Jeně studovalo pedagogiku u Peterse-
na i mnoho zahraničních studentů (celkem z 28 zemí) a Petersen sám též jezdil do zahraničí, kde přednesl celkem přes 140 přednášek v osmi různých jazycích. V r. 1928 (kdy se stal členem erfurtské Akademie věd) přednášel v letním semestru jako hostující profesor na koleji George Peabody v Nashville v USA, kde zřídil pokusnou školu podle jenského plánu. Následujícího roku byl pozván jako hostující profesor a poradce do Chile, kde strávil osm měsíců. Během nich stačil navázat kontakty s chilskými kolegy a studenty, z nichž řada pak studovala v Jeně a šířila získané znalosti a zkušenosti nejen v Chile, ale i v jiných zemích Latinské Ameriky. V r. 1933 byl Petersen jmenován

čestným členem budapešťského Spolku přátel školy v přírodě a r. 1937 byl poctěn čestným doktorátem univerzity v Athénách.

V třicátých letech, kdy se dostal v Německu k moci fašismus, podlehl politicky naivní Petersen iluzi, že jeho pedagogika je slučitelná s novým režimem, jehož vliv, zvláště prostřednictvím Hitlerjugend, začal pronikat do jeho školy. To bylo bezpochyby příčinou, že když r. 1950 byla jeho škola komunistickým režimem zrušena, nenašel ani v západní části Německa podporu pro svůj záměr pokračovat zde v reformním pedagogickém úsilí. Svou roli tu mohly schránat současně s podezřením z kolaborace i - jak se domnívá Döpp-Vorwald - „staré animozity z vědeckých bojů“. Zlomenému Petersenovi zbývaly tehdy jen necelé dva roky života. Zemřel 24. května 1952 v Jeně a popel byl uložen na hřbitově v jeho rodišti.

Je pravda, že mohl před nacismem odejít za hranice, jako to učinili např. F. W. Foerster, W. Stern a jiní jeho kolegové. Na jeho obhajobu lze snad říci, že ti neměli vlastní výzkumnou školu, jakou on pracně budoval po celá léta a kterou by nebylo snadné opustit. Nicméně nemilost, do níž upadl a jež mu ztrpěla zbytek života, ať už byla více, či méně zasloužená, nemohla vymazat z dějin reformní pedagogiky skutečnost, že Petersen byl a zůstává jedním z jejích nejpřednějších představitelů. Více než 200 publikací, které za svého života vydal, představuje cenné dědictví a v mnohém stále zdroj inspirace pro pedagogické novátory.

Z jeho publikací zde uvedme aspoň tyto (v chronologickém pořadí): *Allgemeine Erziehungswissenschaft (Všeobecné výchovatelství)* 1924, *Innere Schulreform und Neue Erziehung (Vnitřní školská reforma a Nová výuka)* 1925, *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung (Novoevropské výchovné hnutí)* 1926, *Der Jena-Plan einer freien all-*

gemeinen Volksschule (Jenský plán svobodné všeobecné lidové školy, tzv. Malý jenský plán) 1927, *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach der Grundsätzen Neuer Erziehung* 1930, *Das Gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule (Tvořivá činnost ve školním pokusu jenské univerzitní školy)* 1930, *Der Ursprung der Pädagogik (Původ pedagogiky)* 1931, *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Praxe škol podle jenského plánu)* (1934), *Pädagogik* 1932, *Führungslehre des Unterrichts (Nauka o vedení vyučování)* 1937, *Eigenständige Erziehungswissenschaft und Jena-Plan (Autonomní věda o výchově a jenský plán)* 1951. Za spoluautorství jeho ženy Else Petersen: *Die pädagogische Tatsachenforschung (Výzkum pedagogické skutečnosti)*. Vyšlo posmrtně r. 1965.

Základní rysy Petersonovy pedagogické koncepce jsou vyloženy ve IV. svazku autorova díla „Prameny výchovy“, který má vyjít v letošním roce v Praze.

Miroslav Cipro

Literatura:

- DIETRICH, T. : Peter Petersen, Leben und Werk. 1958
- DÖPP-VORWARD, H. : Die Erziehungslehre Peter Petersens. Ratingen 1962. 2. vyd. Wuppertal 1971.
- KOSSE, W. : Erziehung und Lebenssinn. Untersuchungen zur Erziehungsmetaphysik Peter Petersens. Oberusel 1967.
- MIESKES, H. : Jena-Plan, Anruf und Antwort. Oberusel 1965.
- MIRSKI, J. : Plan jenański jako szkola wspólnoty. Warszawa 1932.
- RENARD, R. : Peter Petersen, 1960.
- SLOTTA, G. : Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens. Weinheim 1962.

K 50. VÝROČÍ TRAGICKÉ SMRTI ADOLFA REICHWEINA (1898-1944)

„Adolf Reichwein je pedagog, kterého charakterizuje spojení přinejmenším tří výrazných vlastností ve srovnání s pedagogy, kteří zůstali po roce 1933 v Německu: je to jeho přímost a otevřenost světu, jeho schopnost střízlivé analýzy politických poměrů a jeho pohotovost k politickému činu vedlému humánní odpovědnosti, i když přitom musel počítat s obětí vlastního života.“ Takto charakterizuje osobnost Adolfa Reichweina, který bývá v poslední době právem označován nejen v Německu za jednoho z nejvýznamnějších humanisticky, demokraticky a politicky angažovaných pedagogů našeho století, Ulrich Amlung v rozsáhlé biografii, která poprvé přináší komplexní a barvitý obraz tohoto mimořádně významného pedagoga 20. století, odborníka na hospodářské a sociální vědy a aktivního účastníka protifašistického odboje.

Životní osudy a pedagogický odkaz A. Reichweina byly do počátku 90. let tohoto století zpracovány jen neúplně. Šlo např. o výbor z jeho díla pod názvem *Muzeopedagogické spisy* doplněný biografickou skicou W. Hubera *Adolf Reichwein - pedagog v odboji* a statí K. Frickeho *K muzeopedagogice Adolfa Reichweina*, nebo o samostatné monografie K. Frickeho *Pedagogika Adolfa Reichweina. Její systematický základ a praktický vývoj jako sociální výchovy a Adolf Reichwein - průkopník moderní pedagogiky zážitku*. I samotná Reichweinova biografie z pera anglického vědce Jamese Hendersona, která se objevila v 50. letech, přiblížila pouze některé aspekty této fascinující osobnosti.

Teprve v soudobých výzkumech byl

Reichwein objeven a oceněn jako pedagogický klasik tohoto století. S jeho obsáhlým literárním odkazem - s jeho podnětnými projekty i koncepcemi a se zdůvodněnými průvodními teoretickými reflexemi, které významem daleko přesahují jeho dobu, se můžeme v pedagogických diskusích seznámit až nyní. Reichweinovy aktivity ve vzdělávání dospělých, jeho školní a muzejní pedagogika, jeho impulzy pro pedagogiku zážitku i pro pedagogiku sociální a jeho práce při vzdělávání učitelů jsou výrazem celoživotního pedagogického díla i vnitřního souladu s jeho vlastní vědeckou a výchovně vzdělávací činností.

Adolf Reichwein se narodil 3. října r. 1898 jako syn učitele základní školy v lázních Ems, kde prožil své dětství a školní léta. Zkušenosti z rodného domu probudily u něj již záhy pochopení pro sociální problémy; zvláště významný byl vliv jeho politicky angažovaného otce. Zde má i pevné kořeny podstata Reichweinovy pedagogiky, kterou je *„probouzet vědomí spoluodpovědnosti každého jednotlivce za společenské dění“* (Fricke 1974, s. 43).

Po první světové válce ukončil Reichwein svá studia prací na historické téma a v letech 1918-1923 se věnoval prvním pedagogickým aktivitám ve vzdělávání dospělých.

Vedle pozitivních vlivů z rodného domu a v mládežnickém hnutí i z drsných zkušeností z první světové války byl pro rozvoj Reichweinova duchovního a světonázorového zaměření významný také *Akademický spolek v Marburgu*. V něm se aktivně podílel na pospolitém studentském životě nejen během svých studentských let, nýbrž také po

ukončení studia, kdy již pracoval na odpovědném místě ve vzdělávání dospělých, a nadále s tímto spolkem udržoval čilý intelektuální kontakt.

Reichweinovo sociálně demokratické politické zaměření jej přivedlo do hnutí za **lidovou vysokou školu**. Od roku 1921 byl ekonomických vedoucím výboru německých spolků pro lidové vzdělání v Berlíně, od r. 1925 pak působil jako vedoucí lidové vysoké školy v Jeně.

Poslání lidové vysoké školy věnoval Reichwein významnou pozornost teoretickou i praktickou. Tato pedagogická instituce má podle něj především zprostředkovávat vědění, jehož vzrůstající význam vyplývá zvláště z té skutečnosti, že stále složitější industriální společnost potřebuje k řešení svých problémů informované lidi. Proto má lidová vysoká škola ve vzdělávání vycházet z principu konkrétnosti, z požadavku spojení vzdělávání se životem a z kritického myšlení. Významnou úlohu má lidová vysoká škola také v rozvoji vědomí humanity, která musí nalézt své uznání nejen v hospodářství, ale ve všech společenských oblastech. Reichweinova analýza společenské a hospodářské situace mu totiž ukázala, že zdaleka ještě není zaručen důstojný život a odpovídající pracovní podmínky každého občana.

Po ročním působení ve funkci tiskového mluvčího pruského ministerstva kultury se stal A. Reichwein r. 1930 profesorem dějin občanské nauky na Pedagogické akademii v Halle nad Sálou. Ve své praktické pedagogické činnosti na Pedagogické akademii se A. Reichwein řídil především požadavkem rozvíjet u studentů vědomí osobní odpovědnosti za ostatní lidi i za společnost, respektovat jednotu učení a života, tzn. , že každé učení musí podle Reichweina prověřit svou platnost v životě, a dále principem pospolitosti mezi vyučujícími a učiteli se. V každodenní praxi vysoké školy Reichwein

usiloval o vytvoření osobních vztahů se svými studenty, které by plně odpovídaly tehdejšímu ideálu *Meister-Jünger-Erziehung*. (Fricke 1974, s. 294 ad.).

V souvislosti s přípravou budoucích pedagogů se Reichwein domníval, že učitel by měl ve společnosti plnit dvě základní funkce, a to vedle výchovné i funkci sociálně politickou. Proto by učitelova aktivita měla široce překračovat školní rámec i do oblasti společensko-politické. V koncepci přípravy učitelů by pak mělo jít především o to, aby učitelé, kteří se připravují na pedagogických akademiích, byli odpovědní za vytváření důvěry dorůstající generace k moderní industriální společnosti a aby u každého jednotlivce rozvíjeli demokratické uvědomění. Učitelé by tak měli významně pomoci při vytváření nových společenských vztahů. Charakteristickým rysem pedagogických akademií by mělo být důsledné spojení teorie s praxí, které by měly pomoci zajistit mj. exkurze, ve kterých by studenti prověřovali poznávanou teorii ve vztahu k sociální a výchovné skutečnosti.

Po roce 1933 se A. Reichwein nechal přeložit do Tiefensee v Braniborsku, kde pracoval do r. 1939 na jednotřídní lidové škole, pro kterou vypracoval a navrhl zajímavý praktický pedagogický model. K hlavním principům jeho venkovské školy patřila samostatnost a sociální integrace jednotlivce do výchovné pospolitosti. Především s tímto obdobím je spojen také jeho rozvoj školní pedagogiky.

Primární funkci školy viděl Reichwein i za ztížených podmínek totalitního fašistického režimu v její společenskoobrodné úloze. Právě škola může podle jeho představy vytvořit model, který by nesl znaky nové společnosti - duch humanity, sociální spravedlnosti a demokracie. „*Reformování a humanizace společenského a hospodářského systému, který škodí člověku a jeho zájmům, evoluční*

cestou - totiž pomocí výchovy, která se pro lidi plně angažuje - se stává konstitutivním momentem Reichweinovy sociální výchovy" (Fricke 1974, s. 305).

Druhou základní úlohou školy je podle Reichweina vytváření mostu k modernímu světu práce. S tím souvisí i základní cíle výchovy, kterými má být *rozhodnost a připravenost*. Reichwein motivuje tyto cíle industriální strukturou společnosti.

V koncepci sociální výchovy zdůrazňoval Adolf Reichwein význam plodných vztahů mezi rodinou a školou, ve kterých mu šlo nejen o aktivizaci spolupráce rodičů se školou, ale i o rozvíjení jejich zájmu o výchovnou praxi. Protože Reichwein chápal svou jednotřídní školu v intencích Petera Petersena jako *pravou rodinnou školu*, ve které se pracuje a žije *jako v rodině s rodiči*, věřil, že z jeho zkušeností budou moci mnohé využít i rodiče ve své výchovné činnosti. Hlavní motiv pro spolupráci založenou plně na důvěře učitelů a rodičů spatřoval Reichwein v možnosti, že se z této kooperace vytvoří pro dítě potřebné bezpečí a jistota, kterou potřebuje pro rozvoj své osobnosti. *„Jaké štěstí pro dítě, když rodičovský dům není oddělený, nýbrž žije v harmonii se školou! Pak je teprve dítě dobře obklopeno oním vzájemně souvisejícím kamarádstvím, ve kterém je záštita, jejíž silou a výchovným úsilím se podporuje jeho vnitřní rozvoj"* (Reichwein 1964, s. 173).

Od roku 1939 až do své popravy nacisty 20. října 1944 působil Adolf Reichwein jako vedoucí oddělení **Školy a muzea**, které bylo speciálně pro něj zřízeno v Muzeu německého národopisu v Berlíně. Tato léta Reichwein zasvětil aktivnímu odporu proti nacistickému režimu a teoretické i praktické muzeopedagogické činnosti.

Reichweinovy aktivity sehrály v procesu konstituování německé muzeopedagogiky mimořádnou úlohu a natrvalo jej zařadily po

bok takových osobností, jako byl například Alfred Lichtwark nebo Georg Kerschensteiner. Reichwein byl také jedním z prvních, kdo začal používat pojem *Museumspädagogik - muzeopedagogika* v diskusích o výchovných úkolech muzeí. Z hlediska vymezení předmětu této specifické pedagogické disciplíny má důležitou funkci jeho krátký programový článek *Škola a muzeum* z r. 1941. Pracovní pole této *pedagogiky v muzeu* zde Reichwein člení do šesti oblastí:

1. *výstavní sbírka, jejíž podstatou je idea vyučovacího záměru;*
2. *příležitostná návštěva učitele s jeho třídou, případně domluvená mezi školou a muzeem;*
3. *pracovní společnost učitele a třídy v rámci a v prostorách muzea;*
4. *vědecká společnost pro práci učitelů (spojená s praktickou pedagogickou diskusí);*
5. *cyklus vědeckých přednášek jako prostředek všeobecné výuky učitelstva o pracovní náplni muzea ve spojitosti s praktickou prohlídkou;*
6. *učitelská praktika, která slouží částečně metodickým cílům, tzn. zpřístupnění muzea pro jednotlivé vyučovací předměty různých druhů škol, částečně pro bezprostřední praktickou přípravu vyučování, jako např. pro učitele kreslení a dílení"* (1978 s. 42 ad.).

Reichwein v této významné studii vycházel z daného uspořádání muzea jako svébytné kulturní instituce, a to především z muzejní expozice. S touto koncepcí jasně vystoupil proti dřívějším požadavkům na zřízení školního muzea, tzn. vytvoření pouhých učebních sbírek. Správnost této koncepce potvrdil Reichwein také svým bohatým výstavním programem, který připravil v muzeu pro školy v letech 1940-1944. *„Mnohé dnes chápeme přesněji, určitě také z pohledu zadaných úkolů, které přicházejí z oblasti vzdělávací politiky, avšak*

v podstatě zde byl poprvé položen obecný metodický základ pro širokou spolupráci mezi vzdělávacím zařízením školou a místem vzdělávání muzeem“ (Grote 1975, s. 49).

Literatura:

Adolf Reichwein (3. Oktober 1898 bis 20. Oktober 1944). Bibliographie seiner Schriften von Ursula Schulz nebst einer Zusammenstellung seiner Lebensdaten von Ulrich Steinmann und einem Brief Adolf Reichweins zum Thema: Volk - Völker - Heimat - Welt. In: Bremer Beiträge zur freien Volksbildung. Bremen 1966, II. 9.

AMLUNG, U. : Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt am Main, dipa-Verlag 1991.

FRICKE, K. : Adolf Reichwein - ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik; Lüneburg, Verlag Edition Erlebnispädagogik 1988.

FRICKE, K. : Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwicklung als Sozialerziehung. Bern, Lang 1974.

FRICKE, K. : Zur Museumspädagogik

Adolf Reichweins. In: Reichwein, A. : Museumspädagogische Schriften. Berlin, Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978, s. 29-40.

GROTE, A. : Museen als Bildungsstätten. In: Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Frankfurt am Main, Deutscher Museumsbund e. V. 1975, s. 31-62.

REICHWEIN, A. : Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie. Stuttgart 1958.

HUBER, W. : Adolf Reichwein - Pädagoge im Widerstand. Eine biographische Skizze. In: Reichwein, A. : Museumspädagogische Schriften. Berlin, Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978, s. 10-28.

KUNTZ, A. : Die Bedeutung von Adolf Reichwein und Herbert Freudenthal für die museumspädagogische Wissenschaftsgeschichte. In: Schule und Museum, 1980, Heft 14, s. 14-18.

REICHWEIN, A. : Museumspädagogische Schriften. Berlin, Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

REICHWEIN, A. : Schaffendes Schulvolk. Braunschweig, Westermann Taschenbuch 1964.

Vladimír Jíva

TŘETÍ SJEZD ASOCIACE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ

Asociace školních psychologů (dále jen AŠP) vznikla programově v červnu 1990 na ustavujícím sjezdu v Košicích jako asociace s celostátní působností. Její druhý sjezd (už s mezinárodní účastí) proběhl v Bratislavě r. 1992 v době, kdy se vážně diskutovalo

o osudu společného státu. Se zánikem federace se Asociace změnila na AŠP SR, ale přesto spolupráce slovenských a českých kolegů pokračovala dále. Společně s International School Psychology Association se podařilo v roce 1993 zorganizovat v Banské

Bystřici velmi úspěšně XVI. světové kolokvium školní psychologie s 200 zahraničními odborníky a pružně vydat solidní sborník.

Třetí sjezd AŠP SR se konal v březnu 1994 Bratislavě a přijelo na něj 70 účastníků. Kromě slovenských a českých psychologů se jednání sjezdu aktivně zúčastnili: prezident International School Psychology Association prof. R. Burden z Velké Británie, předsedkyně Maďarské asociace školních psychologů N. Katonová, psychologové M. Petri z Holandska, B. Bartley z USA, H. Kim z Jižní Koreje. S oficiálními pozdravnými projevy vystoupili Dr. T. Lesajová za Ministerstvo školství a vědy SR a doc. Dr. A. Heretik za katedru psychologie FF UK v Bratislavě.

Z projevu prezidenta ISPA prof. Burdena vyplynulo, že se ve světě prosazuje ucelené pojetí práce školního psychologa. Vzárustá zájem např. o tato témata: stres (nejen u dětí, ale též u učitelů, rodičů, školních psychologů), práva dětí ve škole, mezikulturní aspekty výchovy, kognitivní rozvoj dětí, intervenční a terapeutické strategie. Školní psycholog by si měl uvědomovat chyby jiných; respektovat skutečnost, že školská politika přináší školství „dary“; nepřijímat bez kritického přehodnocení žádné zahraniční vzory; neodmítat změny ve školství, ale umět jejich využít ve prospěch klientů; aktivně se zasazovat o změny ve školství (což předpokládá osobní vidění problémů, neuhýbání před problémy, prokazování svého odborného mistrovství, umění spolupracovat s odlišnými partnery).

Sjezdové jednání probíhalo v několika blocích. První, *informativní* blok byl věnován vývoji a současnému stavu školní psychologie na Slovensku (A. Furman), ve Velké Británii (B. Burden), v Maďarsku (M. Katona), v Jižní Koreji (H. Hong Kim). Dál byl podán přehled o akcích, které proběhly v loňském roce pod patronací AŠP - XVI.

kolokvium ISPA v Banské Bystrici (M. Valihorová), letní psychologická škola v Košicích (M. Mesárošová).

Druhý blok byl *diskusní* a soustředil se na právní aspekty práce školních psychologů (Zákon o školských zařízeních v SR, Vyhláška o výchovném a speciálně pedagogickém poradenství v SR, novelizace stanov AŠP), pregraduální přípravu a další vzdělávání školních psychologů a konečně problémy, s nimiž se školní psychologové potýkají přímo v praxi.

K diskutovaným problémům patří mj. pojmání školního psychologa jako „výpomocného pedagoga“, nerespektování jeho doporučení ředitelem školy; u řady „problémových žáků“ bývá zdrojem problémů spíše učitel, školy se brání tomu, aby psycholog mluvil i do organizace chodu školy, i když také ona může být zdrojem žákovských obtíží. Zájem o práci školního psychologa na Slovensku existuje, ale nejsou dořešeny všechny cesty, jak dosáhnout splnění kvalifikačních předpokladů. Vzárustá zájem absolventů dvouoborového studia (psychologie + některý vyučovací předmět) o rekvalifikaci na školního psychologa. V českých zemích školní psychologie teprve hledá svou identitu, začíná se vymezovat vůči poradenské a pedagogické psychologii, hledá své institucionální zázemí.

Třetí, nejrozsáhlejší blok, byl *referátový* a byl věnován dílčím sdělením. M. Zelina podal ve sdělení věnovaném snahám o humanizaci školy přehled citlivých bodů současného slovenského školství a navrhl základní směry změn. J. Mareš a H. Skalská referovali o standardizaci české verze dotazníku stylů učení LSI pro žáky základních a středních škol. Shrnutí své diagnostické zkušenosti s americkým dotazníkem a nabídli slovenským kolegům spolupráci při tvorbě slovenské verze. Autoři V. Košťálová, J. Mareš, M. Tinejová se pokusili na základě



dotazníku CES zodpovědět otázku „Co skutečně ovlivňuje sociální klima na ZŠ“. E. Gajdošová a G. Hecréniová přiblížily účastníkům netradiční roli školního psychologa v alternativní škole, která akcentuje přátelské partnerství mezi učiteli a žáky.

R. Horylová a Š. Hrivňáková referovaly o zkušenostech s integrovaným tematickým vyučováním na základní škole. V. Dočkal specifikoval úkoly, s nimiž se musí vyrovnávat školní psycholog na školách, které pracují převážně s nadanými žáky. L. Konrádová diskutovala problém, zda jsou pojmy nadání a talent synonyma. M. Mesárošová a E. Žiaková referovaly o zkušenostech východoslovenských psychologů se zavedením „nultého ročníku“ pro romské děti ještě před začátkem povinné školní docházky. Konstatovaly, že sledované romské děti zaostávají v tradiční škole především pro jazykové znevýhodnění a pro sociální zanedbanost, nikoli pro mentální deficity. M. Bratská blíže analyzovala novou oblast školní psychologie, kterou označila jako sociální školní psychologie. E. Kováčová ve svém sdělení o sociálním klimatu na vysokých školách upozornila, že obvykle se zdroje obtíží hledají převážně v osobnosti studenta, ale často spočívají spíše v klimatu výuky, klimatu školy.

Čtvrtý blok měl podobu *workshopu* na téma „Jak pomocí organizačních změn transformovat práci celé školy?“ Workshop vedl (se šarmem sobě vlastním) holandský organizační psycholog M. Petri.

Sjezdu se zúčastnili nejen psychologové z vysokých škol, psychologové z výzkumných ústavů, ale ve velké míře i školští a poradenští psychologové z *terénu*, učitelé ze základních a středních škol, studenti psychologie, doktorandi.

Z důležitých závěrů sjezdu vyjímáme :

- a) sjezd zaujal kladného stanovisko k Vyhlašce o výchovném a speciálněpedagogickém poradenství na Slovensku a upozornil na problémy s její realizací;
- b) sjezd souhlasil s změnou stanov AŠP tak, aby byla společnou organizací slovenských i českých školních psychologů;
- c) sjezd uložil výboru AŠP nově koncipovat obsah, formální podobu i místo vydávání bulletinu „Školský psycholog“;
- d) sjezd doporučil zřídit nadaci, která by podporovala rozvoj školní psychologie.

Asociace školních psychologů je - jak plyne ze závěrů sjezdu - *otevřena zájemcům z českých zemí* : psychologům, učitelům základních, středních a vysokých škol i studentům psychologie.

Zájemci se mohou přihlásit na adrese : Dr. M. Valihorová, CSc., katedra psychologie, Pedagogická fakulta UMB, Zvolenská 6, 975 49 Banská Bystrica (tel. 088/6163132). Na téže adrese se ohlašují případné změny v údajích u dosavadních členů.

Jiří Mareš, Anton Furman

BORIS UHER (1923-1993)

Když jsme se koncem března 1993 (zemř. 20. 3.) ve smyslu ideového odkazu Jednoty bratrské a sokolské ideje Tyršovy loučili

s doc. Dr. Borisem Uhrem, CSc., uvědomili jsme si velmi přesně, jak řídí řady katedry pedagogiky Filozofické fakulty

Univerzity Karlovy a jak se jejich složení měnilo ve prospěch nové generace našich žáků. Vždyť každé loučení tohoto druhu je i kritikou a sebekritikou a má vždy širší rozměry.

B. Uher je pražským rodákem - jeho otec Jan Uher (pozdější profesor na FF MU v Brně a nejbližší spolupracovník O. Chlupa) v té době při studiu na Filozofické fakultě pracoval pro T. G. Masaryka jako knihovník na Hradě. Za války a krátce po ní (angažoval se v odbojové skupině Úvod) byl B. Uher vikářem a kazatelem sborů Jednoty bratrské a připravoval se ke studiu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Studium historie a filozofie pod vedením řady vynikajících vědců a vysokoškolských pedagogů, vesměs přátel fašisty popraveného J. Uhra, ukončil v r. 1948. Stal se středoškolským profesorem v Liberci, nočním vychovatelem na brněnském učilišti pracovních záloh (odkaz Jednoty bratrské byl ideovou zátěží) a učitelem základní školy v Brně na Slovanském náměstí. Krátce pracoval v pobočce Výzkumného ústavu pedagogického.

Rezidua plodného přátelství O. Chlupa a J. Uhra vedla k pozvání B. Uhra k činnosti odborného asistenta a tajemníka katedry pedagogiky na Filozofické fakultě UK v Praze, kde vyvíjel pedagogickou a publikační činnost v letech 1956-1984, kdy odešel na velmi aktivní „odpočinek“. Přípravy k habilitaci v r. 1969 byly přerušeny normalizačním procesem, takže na titul docenta čekal B. Uher až do roku 1990. V té době byl prvním ústředním vzdělavatelem Československé obce sokolské, kde pokračoval v záslužné činnosti svého otce a byl zván do Francie, USA a Kanady, aby pozdravil sokolské jednoty českých a slovenských vystěhovalců a emigrantů. Kontakty s novými podmínkami činnosti Jednoty bratrské po listopadu 1989 vedly také k intenzivnímu podílu na činnostech v oblasti komeniologie, inspirovaných po r. 1970 vesměs poloilegálními

každoročními semináři v Uherském Brodě a často i v Přerově, činnostech, které dostávaly rozměr mezinárodní. B. Uher byl jmenován členem vědecké rady Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze.

Pedagogická činnost B. Uhra na vysokých školách (přednášel také v pedagogickém semináři AMU v Praze) byla široká a někdy i romanticky rozevlátá. Týkala se takřka všech částí pedagogiky jako vědy a jejích vztahů k vědám blízkým, v posledních letech zejména dějin pedagogiky a základů pedagogiky.

Ve velké řadě studií, článků a recenzí vyhledáváme dnes zejména ty, které mohou být v příštích letech charakterizovány jako určitý přelom v dosavadním bádání a mohou být i inspirací k pracím dalším.

Jmenovitě mám na zřeteli obsažnou studii *Nové školy v předválečném Československu* (Univerzita Karlova v Praze 1971, 118 s.), předloženou jako práci habilitační a zabývající se hodnocením tohoto stále aktuálního proudu reformní pedagogiky 20. století a podílu O. Chlupa a J. Uhra na jeho vzniku a vývoji v podmínkách první republiky. Jde o studii pramennou a povahy historicko-komparativní, jež má mezinárodní význam.

Na druhém místě chci zdůraznit všestranně kultivovaný přístup k problematice komeniánských snah a především komeniologie, jak o tom podávají svědectví ročníky uherskobrodských periodik *Studia comeniana et historica*, stati v tisku *Jednoty bratrské v Československu i v cizině*. S životními osudy a dílem „nejvíce světového Čecha“ seznamuje německou veřejnost v publikaci J. A. Komenský. *Comenius - Lehrer der Völker* (Basel 1991, 189 s.), která je modifikací publikace pro mládež *Vyprávění o Velkém učiteli* (Praha 1990, 80 s.) a k níž se poji i esej pro dospělé *Amosův večer* (Jindř. Hradec 1992, 16 s.).



Společně s J. Peškovou a J. Cachem se B. Uher podílí na snaze o syntetické podání života a díla J. A. Komenského ve II. díle vysokoškolské publikace *Výchova a vzdělání v českých dějinách* (FF UK Praha 1989 za redakce J. Cacha), a to podílem rozhodujícím a několikrát překonávajícím dosavadní přístupy k hodnocení odkazu Komenského v pedagogice a zejména v didaktice. Totéž konstatování se vztahuje také k pojetí obsažné kapitoly o M. Tyršovi ve 2. části III. dílu zmíněné publikace (FF UK Praha 1991).

Poslední větší studií B. Uhra je 21. svazek ediční řady *Postavy české pedagogiky* (Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze, Státní pedagogická knihovna Komenského

1993, 57 s.), který je symbolicky věnován Janu Uhrovi (1891-1942) a je v poslední verzi doplněn J. Uhliřovou-Uhrovou. Více než dvacetistránková vlastní studie, která je vhodným úvodem do díla jedné z klíčových postav české meziválečné pedagogiky, je doplněna výběrovou bibliografií a literaturou o J. Uhrovi.

Máme před sebou dílo neukončené a neustále doplňované novými plány ve výše uvedených oblastech v duchu Komenského amsterodamského spisku o věječce moudrosti (*Ventilabrum sapientiae*), nebo umění moudře svá díla opět probírat.

Josef Cach

CENA ČAPV

Česká asociace pedagogického výzkumu (viz o ní zpráva v časopisu *Pedagogika*, č. 1, s. 60) usiluje o zlepšení úrovně pedagogického výzkumu a jeho aplikací v České republice. K tomu účelu pořádá ČAPV každoročně celorepublikové konference (1993 v Praze, 1994 v Ústí n. L., na rok 1995 je plánována do Brna), publikuje sborníky výzkumných prací (*Pedagogický výzkum a transformace české školy*, 1993) aj.

Protože jedním z nedostatků pedagogického výzkumu u nás je nízký zájem mladých pracovníků o vytváření a publikování kvalitních prací, rozhodl se výbor ČAPV přispět k povzbuzení mladé výzkumné generace tím, že vypisuje **cenu za nejlepší práce v oblasti pedagogiky**.

Podmínky udílení ceny ČAPV jsou:

1. Cena je udělována českým autorům (do věku 36 let) za publikované nebo k publikování připravené práce výzkumného charakteru, především s využitím metod empi-

rického výzkumu. Mohou to být monografie, studie, závažné články a referáty, včetně publikací založených na dizertacích, diplomových pracích apod.

2. Cena je udělována na začátku každého roku za práce publikované nebo dokončené v předchozím roce. Za r. 1994 budou vybrané práce vyhlášeny a odměněny na počátku r. 1995.

3. Práce vybrané v soutěži jako nejlepší budou ohodnoceny finančně takto: 1. cena - 3000 Kč, 2. cena - 2000 Kč, 3. cena - 1000 Kč. Vyhlášení nejlepších prací bude uveřejněno v časopise *Pedagogika*.

4. Práce přihlášené do soutěže za rok 1994 je nutno zaslat nejpozději do 15. 1. 1995 na adresu: prof. Jan Průcha, ČAPV, PedF UK, Myslíkova 7, 116 39 Praha 1. Práce je nutno zasílat ve dvou exemplářích, které budou po vyhlášení výsledků soutěže autorům vráceny (s výjimkou 1 kopie oceněných prací).

Jan Průcha