

Školy tzv. jenského plánu

V souvislosti s dosud stále nízkou úrovní seriálních informací o teorii a praxi alternativních škol pracujících podle tzv. jenského plánu, se domníváme, že překladem jedné kapitoly z nejbližší německé knihy o jenské pedagogice a jenských školách můžeme přispět k uspokojení alespoň základních potřeb českých učitelů po přehledných informacích, které mohou využít jako motivaci pro přečtení celé knihy nebo jen jako určitou inspiraci pro vlastní práci. V úvodu k přeloženému výňatku se pokusíme v stručném přehledu připomenout základní fakta a údaje o školách podle tzv. jenského plánu.

Pedagogická koncepce jenských škol je samostatnou syntézou z různých vývojových linií mezinárodního reformně pedagogického hnutí 20. let našeho století. Její tvůrce, německý pedagog a profesor na univerzitě v Jeně Peter Petersen (1884 – 1952), byl vynikajícím znalcem a interpretem snah celého hnutí za novou výchovu.

V roce 1923 převzal Petersen vedení cvičné školy při univerzitě v Jeně a v následujících letech ji přeměnil v duchu idejí pracovní školy a školy společenské („Arbeits- und Gemeinschaftsschule“). Tato koncepce vešla do dějin jako tzv. jenský plán. Poprvé byl představen na konferenci v Locarnu v roce 1927. Konferenční zprávu později vydal knižně pod titulem „Malý jenský plán“ (Der kleine Jena-Plan), který se stal pedagogickým bestsellerem. Nejdůležitější znaky školní skutečnosti podle jenského plánu jsou:

- kmenové skupiny místo pravidelných věkově homogenních tříd;
- rytmický týdenní plán jednotlivých skupin, postavený na pedagogických situacích podle antropologicko-pedagogických základních vzdělávacích forem: rozhovor, hra, práce a slavnost:
 - rozhovor: v kruhu, zpravodajský kruh, přednáška, výpověď, diskuse;
 - hra: volná hra, učební hry, hry v přestávkách, těloevičné hry, dramatizace, řízené didaktické hry atd.;
 - práce: skupinová práce, výkonnostní kurzy, volitelné kurzy atd.;
 - slavnost: ranní, týdenní, měsíční slavnosti, narozeninové slavnosti, školní slavnosti atd.
- „školní obytná místnost“ místo třídy, utvářená dětmi.

Díky systému kmenových skupin odpadá tradiční „propadání“ a hodnocení známkové. V jenském plánu jde zejména o utváření bohatého, podněcujícího a mnohostranného otevřeného života školní obce. Silně preferovaná je zvláště sociální dimenze výchovy.

Dnešní jenské školy jsou dále otevřené i dalším pedagogickým podnětům z jiných proudů (freinetovské techniky, montessoriovské materiály atp.).

Nejvíce jenských škol je v současnosti v Nizozemí a Německu, i když zde byl jejich počet silně zredukován, a to nikoliv z důvodů pedagogické neschopnosti, ale z důvodů politických změn spolko-

vých zemí Německa. Roztroušeně je ale lze najít v téměř každé evropské zemi kromě zemí bývalého východního bloku.

Další informace najde čtenář v:

F. Singule — K. Rýdl: *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha, skripta FFUK 1988, s. 34—41;
F. Singule: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN 1992; K. Rýdl: *Alternativní pedagogická¹ hnutí v současné společnosti*. Brno 1993.

Karel Rýdl

¹ Upozornění čtenářům! V rubrice Recenze a referáty je uveřejněna recenze na knihu Theo Dietricha: *Die Pädagogik Peter Petersens*, z které redakce uveřejňuje překlad jedné kapitoly.

Výzva: Co může oficiální škola převzít z jenského plánu?

Anotace: Uvádíme překlad 8. kapitoly z knihy Theo Dietricha: Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhard 1991, který by měl čtenáře podnítit k přemýšlení nad možností změn uvnitř školy a k zpochybnění ustrnulých stereotypů, které brání efektivnějšímu a tvořivějšímu využití práce běžné řadové školy.

Klíčová slova: pedagogika jenského plánu, organizace vyučování, kmenové skupiny, spolupráce s rodiči, hodnocení výkonu žáka.

Peter Petersen zemřel náhle a neočekávaně v roce 1952. Ovšem již jeden a půl roku předtím, přesně 11. srpna 1950, byla i přes protesty rodičů jeho pokusná škola v Jeně uzavřena. A již roku 1949 platil pro Petersena zákaz zkoušení během státních zkoušek na univerzitě.

„Tím se uzavřelo Petersenovo životní dílo, které vytvářel neúnavnou, 26 let trvající prací, — rána osudu, která nemůže být nahrazena“, soudí jeden z prvních Petersenových spolupracovníků, Heinrich Döpp-Vorwald.¹

Přesto ale není Petersenovo dílo mrtvé. *Naopak jeho pedagogika působí stále jako výzva a je chápána jako vzor současné humaní školy.* Ve Spolkové republice Německo sice existuje jen málo škol, organizovaných zcela podle jenského plánu (např. ve Frankfurtu nad Mohanem, v Hannoveru, v Kolíně nad Rýnem nebo v Ulmbachu), ovšem v řadě běžných veřejných (oficiálních) škol jsou realizovány buď záměrně nebo nevědomky dílčí aspekty Petersenovy pedagogiky. Také při zkouškách z pedagogiky patří „Petersen a jenský plán“ k oblíbeným tématům. „Tato koncepce je tak jasná i svým pedagogickým smyslem školy na prvním místě. Proč tedy není jenský plán rozšířen ve větším měřítku a proč nejsou jeho hlavní myšlenky podrobeny širší diskusi?“ To jsou nespojitelné otázky, jež nelze v současnosti realizovat. Spočívá příčina v současné době, která sleduje jiné trendy, než jaké si představoval Petersen? Naše epocha je — podle určitých tvrzení — charakterizována tím, že pod skořápkou všeobecného blahobytu rychle narůstá duchovní bezradnost a to i tím, že jsou v rychle se střídajících vlnách předkládány stále nové teorie, ideologie a mínění. Ta samozřejmě působí i na pedagogiku. Petersen naproti tomu cítil povinnost věnovat se vlastním a nadčasovým úkolům výchovy, totiž pěstovat a prosazovat lidskost (humanitu) a vytvářet ji výchovou. Proto asi nemá jeho dílo dobovou přitažlivost. V současné škole jsou totiž určující učební úlohy a nikoliv výchovné otázky.

Abychom mohli tuto situaci posoudit, musíme:

1. ještě jednou stručně shrnout a vymezit *základní prvky Petersenovy pedagogiky* a
2. poukázat na dnešní *cíle školy a vyučování*.

Ad. 1.: Za *základní strukturní prvky Petersenovy pedagogiky* byly *Hansem Mieskesem* (nar. 1915) a poté *Heinrichem Döpp-Vorwaldem* (zemř. 1977) označeny prvky vymezené pojmem „pedagogické minimum“ (pädagogische Minima).² Pod pojmem „minimálního obsahu“ (Mindestgehalte) můžeme – a strukturujeme přitom odlišně od obou jmenovaných autorů – vidět následující obě ‚konstitutivní minima‘ a z nich ‚odvozená minima‘:

– *realistická antropologie*: Člověk je chybující bytost; pohybuje se na tenkém ledě a člověkem se stává jen prostřednictvím výchovy. Z toho vyplývá

– (*relativní*) *autonomie pedagogična*. Pedagogika tak není samostatná (relativně) jen z hlediska vědeckoteoretického aspektu, ale i z pedagogického procesu v užším slova smyslu: Výchova slouží humanizaci člověka, chápaného jako ‚necelistvá‘ duchovní bytost. Odtud potom plynou *důsledky pro školu*:

– škola a vyučování podléhají „*prioritě výchovy*“ (Primat der Erziehung): výchova jako proces humanizace člověka dominuje vůči vyučovacím úkolům, eventuálně obě jsou řešitelné vzájemným propojením.

– Humanizace může být uskutečňována jen prostřednictvím „*života školy*“ (Schulleben); jen ve *skupinové pospolitosti* (Gruppengemeinschaft) kmenových skupin (Stammgruppen) a v rámci *školy jako obce* (Schulgemeinde) se mohou lidé (žáci) potkávat jako „spolu-lidé“ (Mit-Menschen), „spolu-žáci“ (Mit-Schüler). Ze vzájemného soužití a vzájemné spolupráce potom vyplývají „*duchovní ctnosti*“ (geistige Tugenden), jež jsou školní obcí rozvíjeny a procvičovány. Bez jejich uskutečňování by bylo vzájemné soužití lidí nemožné. Tak směřují ctnosti k altruistické službě a mohou být označeny lidským duchovním pojmem „*láska*“ (Liebe).

Princip pospolitosti ovšem nespočívá na předem dohodnutém harmonizování žáků. V každé pospolitosti existují konflikty, které musí být řešeny a zvládnuty. Petersenova pedagogika je právě postavena na principu pospolitosti (pedagogika pospolitosti, Gemeinschaftspädagogik) a nikoliv na základě „pedagogiky konfliktu“ (Konfliktpädagogik). První totiž dbá a rozvíjí chování uvnitř pospolitosti a pěstuje přímé vztahy k druhým (Du-Beziehung). Vzniklé a nezakryvané konflikty se snaží řešit společně, spoluprací celé pospolitosti. Druhá pedagogika chápe člověka jako konfliktní bytost a konflikt se tak stává ústředním pojmem vlastní pedagogické teorie. Z toho je potom vyvozováno, že nejprve musí být ve společnosti odstraněny všechny sociálně-ekonomické rozpory a potom může být nastolena „*rozumná*“ a emancipaci sloužící vzájemná spolupráce.

– *vyučovací úkoly* jsou podřízeny výchovným úkolům. Vzdělávání je formování člověka, jednak rozvojem jeho vnitřních sil (entelechie), jednak zpracováváním a přijímáním kultury a jejích hodnot.

Na základě tohoto pojetí člověka, světa a pedagogiky vznikla jenská škola jako příklad humánní školy. Ona totiž uskutečňuje uvedená minima v rámci vyučování.

Ad. 2.: *Cílové zaměření* současné školy a vyučování můžeme stručně označit pojmem „*odpedagogizování*“ (Entpädagogisierung). Na prvním místě totiž stojí výuka a učení se vědomostem a přizpůsobování se okolnímu světu. Výchovné úkoly jsou zatlačovány do pozadí i přes stále sílící požadavek „*větší odvahy k výchově*“ a k návratu výchovné funkce školy. Opouštění pedagogického charakteru školy je důsledek přeplněnosti učebních obsahů a výkonnostního tlaku. Na jiné úkoly již není čas. Je samozřejmé, že lze nalézt i třídy, v nichž učitel preferuje kooperativní styl práce s důrazem na skupinovou činnost. Zpravidla ale převažuje výše uvedené zaměření; kooperativní a skupinové zaměření vyučování je spíše (stále bohužel) záležitostí teorie, zejména přípravy učitelů. Převaha „*poučujícího vyučování*“ (Belehrungsunterricht) má hluboké kořeny v minulosti. Od doby osvícenců, Herbarta

a herbartovců tkví hluboko v základech školy, takže je jen velmi obtížné ho omezovat nebo odstranit.

Poučující vyučování bylo a je stále podporováno domněnkou, že zároveň působí i výchovně. Pro ilustraci uvádíme jen Herbartův pojem „výchovné vyučování“ (erziehender Unterricht). Neboť „z představ se stávají vjemy a z nich zásady a způsoby jednání...“³ I když je Herbart a herbartismus již delší dobu teoreticky překonaný, přinejmenším s ohledem na racionalistickou strukturu pedagogiky, v praxi se dosud úspěšně drží. Příčina tkví zřejmě v požadavcích na výkon, které současná společnost mnohem více a obsáhleji vyzdvihuje. Pokud to lze vůbec připustit, je to oprávněné jen částečně. Nadměrnost obsahu a výkonnostní tlak vznikly na základě požadavků učebních plánů. Nářky a stížnosti se objevily velmi záhy, ve větší míře od 30. let minulého století.⁴ Nemůžeme a nesmíme zavírat oči před skutečností, že každá doba vyžaduje od školy odpovídající, obsáhlé a mnohostranné zprostředkování vědění. To samozřejmě platí i pro současnost. Škola má dnes stejně jako v minulosti za úkol připravit žáky na život zprostředkováním základního všeobecného a pro život nutného vědění.

Pod tlakem současných požadavků, které jsou kladeny rozvinutou industriální společností i na zejména matematické, přírodovědné a technické znalosti, musí žáci mnohem více než dříve dokazovat vlastní vědění a poznatky. Protože technika zdánlivě všechno vytváří ovládnutím, „zmocněním se“ (machbar) — prostřednictvím genového inženýrství tvoří i člověka — zdá se být možným realizovat procesy, které žáky vyzbrojí lépe, rychleji a efektivněji potřebnými znalostmi. Protože se ale obsah lidského mozku nezvětšil, nemůžeme se vyhnout otázce, co si pod pojmem „více a lépe“ naučit máme představit a jakým způsobem máme tento proces zvládnout. Stručně řečeno: jedná se o produktivní učební a výukové postupy a o získání základních dovedností.

Dříve než se budeme tímto problémem zabývat, musíme věnovat pozornost dalšímu základnímu aspektu současného života. Pojem „rozvinutá industriální společnost“ posuzuje společnost především z hlediska ekonomicko-technologického. Politicky posuzováno, žijeme v „parlamentní demokracii“. Tím se rozumí takové společenské uspořádání, které uznává důstojnost individuality a umožňuje svobodný život, vyplývající z uznaných norem lidských práv. Člověk je díky své výlučnosti a rozumovému nadání povolán utvářet svobodný a sebezodpovědný život a podílet se na něm. Při všech svých činnostech je svázán s lidskými právy, tedy se základními právy každé lidské bytosti, přičemž svoboda, rovnost a bratrství jsou chápány jako práva, stojící nad zájmy státu (tzv. nadstátní práva). Žádný člověk proto nemůže a nesmí používat jiného člověka jako pouhý prostředek nebo objekt vlastních zájmů. Člověk je a zůstává subjektem a musí svůj život utvářet a zodpovídat se z něho s ohledem na práva ostatních a se zřetelem na ústavní právní uspořádání společnosti.

Zodpovědný a svobodný způsob života se dá realizovat jen tehdy, je-li státní právní zřízení chápáno ve smyslu „zodpovědné autority“ a nikoliv ve smyslu „mocenské autority“. Jen za předpokladu, že společnost je ustavena svobodně a stát nelpí na své výlučné moci, může člověk utvářet vlastní život v rámci vlastní zodpovědnosti a „vázané svobody“.⁵ Existence parlamentní demokracie, spočívající na spoluúčasti a spolurozhodování, může být jen tehdy smysluplně rozvíjena a uskutečňována, pokud škola vykonává potřebné „přípravné práce“. To znamená, že škola musí demokracii předjímat; škola musí demokracii žít a „procvičovat“ ji. Tím nejsou ale míněny primární formy parlamentního jednání a parlamentních zvyků, ale vzájemná komunikace na základě vlastní zodpovědnosti a svobody, sebeurčení a spoluúčasti. K tomu musí škola vychovávat pomocí vlastní aktivity žáků v činnostních procesech. Slovní výchova zde nemá žádný smysl.

Výsledek obou linií našeho pozorování, linie požadavků technické a demokratické společnosti, se dá shrnout s ohledem na zakázku škole asi následovně: Škola je jako ve všech dobách své existence povinna připravovat budoucí generace pro život. Tento život dnes

vychází z podmínek „rozvinuté industriální společnosti“ a parlamentní demokracie, které požadují určité znalosti, dovednosti a schopnosti ze společenských podmínek vyplývajících. Nelze jich již ovšem dosáhnout pomocí metod a způsobů, jež využívala s úspěchem „poučovací a verbalistická škola“ (Lernschule). Odmítáme dominantní postavení učitele a dirigistní řídicí opatření a nárokuje kooperativní a sociálně integrativní styl vyučování. Jen tak můžeme dosáhnout toho, co je pro pozdější spolupráci v rámci svobodného demokratického zřízení a v technicky vyspělé civilizaci důležité: základní nutnou míru myšlení a jednání (Denk- und Handlungskebegendigkeit) (H. Roth). Nelze jen omezovat aktivitu na zvyšování obsahu učební látky. Mnohem více jde nyní o rozvíjení samostatného myšlení a jednání. To je možné jen prostřednictvím preferování aktivních, činnostních a kooperativních postupů ve vyučování s vhodně rozloženou látkou (A. Geibel) a využíváním pestré nabídky metod, které jsou prostřednictvím teorie k dispozici. Musíme překonat monodimenzionalitu tradičního vyučování a naučit se využívat možností multidimenzionality nových vyučovacích postupů, zejména těch, které odpovídají výchovným snahám a rozvíjejí je. Patří sem zvláště formy rozhovoru, skupinová a projektová práce a činnosti posilující vzájemné partnerství a soužití.

V současnosti již není nejdůležitější přijímání obsahu vědění, ale vytváření „základních schopností“ pro společenský život. Mohli bychom je označit pod výše uvedeným pojmem „životaschopného myšlení a jednání“ (Denk- und Handlungslebegendigkeit). Již řadu let je tento požadavek proklamován také pedagogikou odborného vzdělání (Berufspädagogik). Příprava k povolání není totiž jen faktickým přínosem k věcné kompetentnosti, ale mnohem více inklinuje k „sociální kompetentnosti a humánní sebekompetenci“.⁶ Přeneseno na všeobecně vzdělávací školu to znamená: nejenom získání základních poznatků (vlastní činností, aktivně) z oblasti matematicko-přírodovědně technické a politicko-sociálně ekonomické (od dějin, přes náboženství až po filozofickou propedeutiku), ale také dovedností ve formativních předmětech. K nim počítáme zejména myšlení v komplexních souvislostech, schopnosti řešit problémy, rozhodovat, utvářet, schopnosti ke spolupráci a spoluzodpovědnému jednání atd.⁷ Důležitými cíli vyučování jsou potom kritická tvořivost a dobré mezilidské chování a jednání.

To ovšem předpokládá, že se škola konečně vzdá „redukováného obrazu člověka“ a jeho monodimenzionálního chápání, na jehož základě dodnes jedná a vyučuje. Myslíme tím: — škola se orientuje především na hlavu a nikoliv na „hlavu, srdce a ruce“ (Pestalozzi). Rozvíjen je tak jen intelekt;

— škola jedná s člověkem jako s objektem, který je potřeba zformovat podle struktur a norem společnosti, tj. do struktury technické společnosti;

— škola se obrací na žáka jako na izolovaného bojovníka. Žák nemůže řešit úlohy za pomoci ostatních a ve vzájemné kooperaci zvládat problémy. Je hodnocen jako jedinec, tak je i tázán a sám musí odpovídat.

Běžná oficiální škola (Regelschule) se řídí výše uvedenými trendy a v nejlepším případě se pokouší léčit jen symptomy. Chce žákům zprostředkovat technické informace (porozumění technice) a proto zavádí nový předmět — technické vyučování. To platí i pro výuku na počítačích nebo pro vyučování, které připravuje člověka pro smysluplné využívání volného času. Pojetí člověka, na jehož základě škola stále pracuje, a z toho vyplývající důsledky ovšem škola nepřekonává. Ona si toho totiž vůbec není vědoma ve své roli „poučovací školy“, že pracuje na základě silně redukováného obrazu člověka.

Oproti této škole představuje škola, založená na pedagogice jenského plánu „výzvu“ (Herausforderung), v níž volá po uvědomění si vlastních úkolů výchovy a vyučování. Zohledňuje přitom všechny požadavky, které před školu staví přítomnost, ale realizuje je s cílem vytvářet životaschopné myšlení a jednání, kooperativní chování a ve vlastní činnosti získávat základní poznatky. Snaží se podle míry nové generace připravit ji na individuální

i společenský život. To předpokládá, že chápe žáka v jeho celostnosti (Ganzheit), tj. v jednotě těla, duše a ducha.

Protože oficiální školy nemohou být jednoduše přeměněny ve školy s jenským plánem, vzniká otázka: Co mohou převzít běžné školy z jenského plánu nebo které podněty mohou přijmout, aniž by musely zásadně měnit stávající organizaci školy? Soustředíme se na pět okruhů:

1. Zásadní stanovisko vůči škole a vyučování.
2. Formy učení a výuky ve vyučování.
3. Organizace vyučování a členění žáků do skupin.
4. Spolupráce s rodiči.
5. Hodnocení výkonu.

I když jsme již v předchozích kapitolách knihy mnohé objasnili, pokusíme se ještě v krátkosti podat odpovědi na výše uvedené okruhy.

1.: Každý učitel a každá učitelka si jistě během svého studia a výkonu povolání položili otázku o úkolech výchovy a školy. Jedná se vlastně o základní otázku zda vyučovat anebo vychovávat, či vychovávat anebo vyučovat, tedy zprostředkovávat poznatky nebo mravní výchovu. Každý jedinec si musí tuto otázku zodpovědět na základě vlastních přístupů a zkušeností. To není nic jednoduchého. Každý učitel či učitelka zažívá na sobě ono napětí, vznikající mezi mírou vědomostí a mravní výchovou jako „akční jednání“ (Tathandlung). Každý zná ústavu a školské zákony a ví, že škole je výslovně předepsán požadavek výchovy (autor vychází z německých poměrů, pozn. K. R.). Je možné ale tento požadavek vzhledem k výše popsané situaci vůbec splnit, nemají požadavky na sumu poznatků a vědomostí přece jen přednost?“

Otázka základních úkolů školy může být zodpovězena za pomoci antropologických názorů, na nichž spočívá jenský plán. Samozřejmě lze odpověď získat přímo z filozofické a přírodovědné antropologie. Pedagogika jenského plánu ale upřednostňuje pedagogické souvislosti obou antropologií. Proto se může učitel kriticky vypořádat s výchovně filozofickými a výchovně antropologickými zásadami jenské pedagogiky a pochopit je již na základě obou již uvedených „konstitutivních minim: Člověk je chybující bytost a proto výchovu potřebuje. Škola a vyučování se nemohou tohoto úkolu zříci. Protože právě výchova probíhá primárně prostřednictvím činnostního jednání (Tathandlung), měl by být dospívající člověk v rámci vyučování aktivní, činný (ale nepřekračovat přitom hranice ‚vázané svobody‘), a tuto svobodu by se měl učit ovládat pomocí „myšlení a činů, činů a myšlení“ (Goethe).

Petersen stále poukazoval na to, že se výchova i vyučování musí v první řadě starat o „zmravnění“ chybujícího člověka. Proto se musí dítě, žák i dospělý učit konat dobro, a to ve vzájemném soužití a v péči (Fürsorge) o ostatní. Petersen ví spolu s Kierkegaardem (1813–1855), že „to vlastní humánní... se žádné pokolení nedozívá od předchozího“. Kierkegaard pokračuje dále: „Z toho hlediska začíná každé pokolení primitivně, nemá žádnou jinou úlohu, než kterou mělo každé pokolení předchozí, a nedostane se také dále, pokud předchozí pokolení vlastní úlohy nezradí a sebe samo nepodvede. Do vlastní humánní je trpění (Leidenschaft), v němž jedno pokolení úplně sebe sama i jiné pokolení chápe a rozumí mu.“⁴⁹

Jinými slovy: Člověk musí každodenně a s opravdovou vážností usilovat o humánnost. Přitom je důležité, ba přímo rozhodující, aby vychovatel tyto základní myšlenky a jejich antropologické založení chápal. Pokud tomu tak je, stává se přístupným a otevřeným a prostřednictvím akčního jednání (Tathandlung) poskytuje svobodu „usilování o humanitu“ ve vlastní třídě či skupině. Jen tak lze humanitu chránit a udržovat. Neboť – tak pokračuje Petersen navazujíc na Kierkegaardova slova ve svém 3. svazku „Obecné pedagogiky“ (Allgemeine Erziehungswissenschaft) – „člověk ve výchovné realitě“:

„Čím více člověk ve svém jednání během svého života používá nadčasové humanity

a osvojuje si ji, čím silněji ji využívá ve svém smýšlení, tím hlouběji se dostává do říše humanity a může doufat, že tak nabyde lidských práv.“¹⁰

Petersen výslovně uvádí: On – člověk – smí „doufat, že nabyde lidských práv“. Ve skutečnosti je mu ovšem jen vlastní právo „na čas“. Jeho nepevnost ovšem stojí v cestě trvanlivosti lidských práv. Přesto je ale úkolem uchopit obecně lidské hodnoty v toku změn, propojit je s časem a jednat na základě smýšlení vyplývajícího ze základní normy lidského bytí – z humanity. To je požadavek a zároveň i příkaz, který Petersen předložil výchově, a smysl, který jenská škola sleduje. Je to vlastně výzva pro školy přítomnosti vůbec. Volá po pochopení základních úkolů školy a výchovy, překračujících úkoly vnučené škole a výchově dobou.

2.: Zde platí jako primární zásada pochopení základních idejí pedagogiky jenského plánu a kritické vyrovnání se s nimi. Je-li výsledek pozitivní, potom získává učitel nebo vychovatel plné porozumění pro tyto ideje i jejich důsledky ve vyučování. To znamená, že se snaží využívat otevřených forem vyučování, zejména sociálně integrativní formy výuky a partnerského učení. Zároveň vytváří předpoklady pro výchovu „akčním jednáním“. Zásadně je možné napláňovat v rámci rozvrhu hodin nebo – pokud je to možné – v týdenním pracovním plánu čas pro „volnou práci“ (freie Arbeit) žáků a pro „povinnou práci“ (Straffarbeit) žáků. Těmito pojmy vyjádřili žáci jednoho třetího ročníku, že v rámci volné práce mohou realizovat vlastní témata, nápady a úkoly, které je zajímají, zatímco během povinné práce se musí více podřizovat učitelům a požadavkům učebního plánu. V rámci volné práce je také větší prostor pro realizaci projektů a dalších forem „činnostního vyučování“.¹¹ I když je doba vyhrazená projektové práci zpočátku velmi krátká a omezuje se jen na dvě až čtyři hodiny týdně nebo na týden až 14 dnů během půlroku, přesto působí velmi příznivě na povinnou výuku prostřednictvím zde získaných dovedností kooperace, samostatnosti a samočinnosti. Podobně se tyto dovednosti záhy začínají prosazovat i do přímého vyučování, kurzů nebo vyučovacích bloků, které mají také mnohdy podobu povinného vyučování.

Výše uvedené principy jsou ve výuce prosazovány různými „pracovními prostředky“ (Arbeitsmittel). Je důležité, aby učitel či vychovatel měl tyto prostředky připravené jak pro individuální tak i pro skupinovou práci. Pracovní prostředek je „předmět zhotovený na základě jednoznačného didaktického záměru, s jehož pomocí se může dítě volně a samostatně rozvíjet“.¹² Pracovní prostředek musí tedy obsahovat podněty a být tak vyroben, aby žáka podněcoval a vybízel k zaměstnání. Dnes je již znám velký počet pracovních prostředků, zejména pro počáteční vyučování. Rozvíjí se i masový průmysl pracovních prostředků. Je ovšem otázkou, zda tyto prostředky odpovídají pedagogicko-didaktickým nárokům, zda podněcují k individuální nebo skupinové práci. Pedagogicky cennější a zajímavější je, když učitel nebo učitelka navrhuje společně s dětmi (a rodiči) pracovní prostředky na základě určité „pedagogické situace“ a zhotovují je sami.

Podobnou funkci mají také tzv. „pracovní návody“ (Arbeitsanweisungen). Jedná se o písemně zpracované a zformulované úkoly pro určitá témata (projekty). Ta mohou být učitelem dána nebo, což je pedagogicky cennější a efektivnější – vypracována společně ve skupině (třídě) se žáky. Příklad: Žáci určité třídy mají zájem o kulturu Aztéků. Učitel zpravidla vede se žáky o Aztécích rozhovor, sbírá jejich vědomosti a zjišťuje úroveň poznatků. Příští den je společně doplní z příruček, encyklopedií a časopisů a potom společně formulují otázky a úkoly: Co chceme vědět o budování aztécké říše, o aztéckém náboženství, umění a jak a čím můžeme své poznatky prohloubit? Individuální či skupinová práce může začít.

Volné formy učení a vyučování umožňují zejména rozvoj osobnosti a osobního života. Musí být ovšem doplňovány a doprovázeny povinnými formami učení a výuky. V této souvislosti rozvíjí pedagogika jenského plánu nejrůznější „kurzy“. Dnes je tento pojem nahrazován pojmem „učební běh“ (Lehrgang). Hlavním úkolem kurzů je zprostředkování

„minimálních nutných vědomostí“ z určitého oboru. To je velmi důležité vzhledem k požadavkům současné technické společnosti. Řešení tohoto problému je dnes jistě jiné, než bylo ve 20. letech, kdy Petersen jenskou školu vytvářel. Proto je nutné stále zvažovat, co je pro školní vzdělávání zásadní a základní. Nelze požadovat všechno a všechno dosáhnout. Petersen se rozhodl jasně. Pokud jeho požadavek na „*minimální poznatky*“ a „*základní učivo*“ (Mindestlernstoff)¹¹ přeneseme do současnosti, můžeme s úspěchem odkázat na princip „exemplárního učení a vyučování“. S pomocí tohoto principu můžeme zprostředkovávat látku a sbírat základní zkušenosti v různých výukových oblastech, které mají pro další učení rozhodující charakter.

Abychom omezili na minimum nebezpečí zprostředkovávání izolovaných poznatků, je nutné exemplární princip doplnit principem orientačním. Tím zajistíme zprostředkování základních poznatků ve vzájemných souvislostech a vazbách. Bohužel v praktickém uskutečňování tohoto principu jsme stále na začátku. Jenský plán dává tomuto principu stále větší prostor a čas. Je pedagogicky nezodpovědné, zprostředkovávat množství poznatků „poučováním“, protože většina z nich je stejně odsouzena k zapomenutí.

3.: V jenském plánu spočívá *organizace vyučování* na „kmenových skupinách“ (Stammgruppe),¹⁴ zatímco v oficiální škole (Regelschule) na jednotlivých ročníkových třídách. Aby byly do jisté míry vyrovnány „vzdělávací úrovně“ uvnitř kmenové (věkově heterogenní) skupiny a vytvořeny homogenní výkonové skupiny, provádí se v jednotlivých kmenových skupinách vnitřní diferenciaci. Vnější diferenciaci je zajištěna tvorbou „úrovňových skupin“ (Niveaugruppe). Tak je dosahováno stálého vzestupu individuálního výkonu a osvojování si speciálních dovedností a schopností. Ovšem vnější forma diferenciaci se v jenském plánu provádí velmi opatrně. Vychází se přitom z předpokladu, že každý žák potřebuje určité místo (duchovní vlast), na které se cítí být emocionálně vázaný. Tím místem je právě kmenová skupina, v níž zůstává zpravidla tři roky.¹⁵

Oficiální škola využívá obou forem diferenciaci, ovšem více využívá vnější formu pro výkonosti odlišení tříd pro určitý předmět (např. v Gesamtschule: německá integrovaná škola zejména v Severním Porýní-Vestfálsku, pozn. K. R.). Vychází se přitom z předpokladu, že homogenizaci výkonových případů se vstřícně zohledňují potřeby jednotlivých žáků a tím soupá jejich výkon. Pro společnou výuku „základního učiva“ (Kernunterricht) pak zbývá jen málo hodin v týdnu. Tak vznikají pro žáky stále nové sociální situace (střídají jednotlivé zájmové a výkonové skupiny), které ovšem nemusí být žáky zvládnuty. Důsledkem jsou potom disciplinární konflikty a následné snížení vlastního výkonu. Učitel se tomu snaží zabránit požadováním stejné „kontrolní práce“ ve všech diferencovaných skupinách ročníku, což ale zase zvláště v nižších výkonových skupinách probouzí strach a obavy a ochromuje výkon. Zkušenosti jenského plánu ukazují, že se s vnější diferenciací musí zacházet velmi obezřetně, a že diferenciaci uvnitř skupiny (třídy) (Binnendifferenzierung), dovedená až k individualizovanému vyučování, přináší mnohem lepší výsledky, a to jak v oblasti výkonové tak i sociálního rozvoje žáka.

4.: *Spolupráce s rodiči* je jedním ze základních principů pedagogiky jenského plánu. Podle Petersena má všeobecně vzdělávací škola smysl jedině tehdy, když je provázána s okolím a rodinami žáků. Cílem je, aby všichni zúčastnění (učitelé, rodiče a žáci) vytvořili „školní obec“ (Schulegemeinde).¹⁶ Rodina a její život musí být pro školu hlavním směrnicím.¹⁷ Pro školu a vyučování je struktura rodinného života směrodatná. Podobně uvažovali Pestalozzi, Fröbel nebo Dörpfeld.

Na základě povinnosti péče o vlastní dítě (Ústava SRN, čl. 6, ods. 2, pozn. K. R.) má rodina právo na spolupráci se školou a to ve všech záležitostech, které se dotýkají dítěte. Oficiální škola omezuje spolupráci s rodinou jen na rodičovské schůzky nebo konzultační hodiny učitelů. Ty se konají velmi zřídka, zpravidla čtyřikrát do roka a jsou považovány za „nutnou povinnost školy“. Jestliže se ale učitelé nebo vychovatelé skutečně jedná o blaho

dítěte jako celistvé bytosti, musí budovat mnohem hlubší vztah k rodině dítěte. Rodiče musí být provázáni s životem školy. Důležité jsou rozhovory s rodiči o dítěti, o jeho školních a mimoškolních výkonech, o jeho zájmech a sklonech, o jeho tělesném a duševním stavu apod. Janská pedagogika pro to využívá pravidelných rodičovských večerů (skupinových nebo celoškolských), měsíčních velkých porad, společných slavností a her, možnosti, kdy se rodiče mohou podílet na utváření obsahu a forem vyučování apod. Jsou učitelé a učitelky, které rozsáhlejší spolupráci s rodiči odmítají, třeba již jen z časových důvodů. Kdo se ale chce plně věnovat svému povolání, nemůže se širší spolupráci s rodiči vyhnout. Postupně se stane spolunositel starostí o dítě a jeho úloha jako učitele a vychovatele začne být chápána v nejhlubším slova smyslu jako „péče o duši“ (seelsorgerlich).¹⁸

Všechny tyto podněty mohou být uplatněny. Jsou závislé jen na zainteresovanosti učitele a učitelky. Mohou být omezeny nebo znemožněny pouze státními *předpisy o hodnocení výkonu* ve smyslu známek nebo bodového systému. Tomuto důležitému problému věnujeme poslední část.

5.: Petersen o výkonu a jeho měření píše: „*Výkony se staly v našich školách něčím, co otravuje vzájemný vztah učitele a žáka. Staly se totiž měřítkem pro um a vědění, stejně jako pro posuzování osobnosti žáka. Jsou jevem, jimž měříme a v číslech vyjadřujeme, kdo a co je, jak chápe a umí.*“¹⁹ Výkon ovšem musí být sledován. To ví i Petersen a ve své úvaze pokračuje: „*Zcela bezpodmínečně musíme objektivně zjistitelné a měřitelné výkony očekávat od každé práce ve škole.*“²⁰ Je ale důležité a rozhodující, aby byly tyto výkony dokazovány osobním nasazením, tedy vlastní samostatnou prací, a aby byly „věcné, řádné a vážné.“²¹ Přesto všechno musí ale současná škola žít se systémem známek, ačkoliv i zde jsou možná různá uvolnění, např. zrušením známkování v prvních letech školní docházky nebo v určitých předmětech jako je náboženství nebo různé kurzy. Nadto se ještě každý učitel může pokoušet vyrovnávat nepedagogický známkový systém, který zpravidla žákovi nepomáhá, vlastními pedagogickými opatřeními, např. ústními a písemnými hodnoceními výkonu. Známkové vysvědčení může být doplněno vysvětlujícím slovním hodnocením, které objasní silné a slabé stránky žáka. Pedagogickým opatřením je také dopis rodičům (Elternbrief), který může vysvětlit známky tak, že již jen pouhé ony nebudou jako hodnocení považovány, nebudou ochromovat žákovu vůli po výkonu, nýbrž probouzet osobní nasazení v měřitelných výkonech.

ZÁVĚREM

Oficiální škola může z janského plánu převzít celou řadu strukturních prvků. To se již na různých školách podařilo, ať již s odkazem na Petersena nebo bez něho. Takové školy se ale nestávají janskými. Nebylo ani záměrem Petersenovým, aby bylo celé školství organizováno podle janského plánu, což by ovšem většině žáků prospívalo. Petersen rozvinul jen jeden příklad humánní školy. Jeho cílem bylo představit vzor a ukázat podmínky, za nichž může škola být „reletivně humánní“. Byla to snaha po prezentování „výchozí formy“, něčeho, co by ukázalo, jak lze ze „školy jako celku udělat něco nového, tj. změnit školní život od základů tak, aby vyučování bylo podřízeno výchovným úkolům.“²²

Hnutí ‚Humánní škola‘, současní učitelé i rodiče, kteří tyto snahy podporují, se mohou podle Petersenova příkladu orientovat a plodně ovlivňovat svoji výchovnou práci.²³

Přeložil a poznámkami opatřil Karel Rýdl

¹ Heinrich Döpp-Vorwald: *Petersens-Minima, Die Grundgedanken der Erziehungslehre Peter Petersens*. In: *Ganzheitliche Bildung*, XVIII, 1967, s. 410.

² Hans Mieskes: *Jena-Plan und Schulreform*. Oberursel/T. 1966; Heinrich Döpp-Vorwald, c.d., tamtéž.

³ Petersen hodnotí Herbartovu pedagogiku v práci: *Innere Schulreform und Neue Erziehung, Gesammelten Reden und Aufsätze*. Weimar 1925, s. 36.

⁴ Např. K. Lorinser: *Zum Schutz der Gesundheit in unseren Schulen*. München 1836.

⁵ Zvolil jsem pojem vázaná svoboda proto, že nejlépe vyjadřuje nutné omezení vlastní svobody hranicemi svobod ostatních spoluobčanů.

⁶ F.-J. Kaiser, B.-O. Weitz, D. Sarrazin: *Arbeiten und Lernen in schulischen Modellunternehmen*. Paderborn 1991, sv. 2, s. 191.

⁷ Tamtéž, s. 192 a násled.

⁸ Th. Dietrich: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1991, 6. vyd., s. 143.

⁹ S. Kierkegaard: *Furcht und Zittern*. Krefeld 1949, s. 145. Práce byla poprvé vydána v roce 1843.

¹⁰ P. Petersen: *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit. Bd. 3 der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Mülheim/Ruhr 1954. Vyd. Elsa Petersen, s. 274.

¹¹ H. Gudjons: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn, 1989, 2. vyd., s. velkou bibliografií k otevřenému, skupinovému a projektovému vyučování.

¹² Srov. P. Petersen: *Führungslehre des Unterrichtes*. Langensalza 1937, cit. dle 3. vyd. z roku 1951, s. 182.

¹³ P. Petersen: *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Der Kleine Jena-Plan*. Weinheim und Basel, Beltz, 52. vyd., s. 49.

¹⁴ Kmenových skupin využívá při členění žáků např. i Volná škola v Bochumi (Freie Schule Bochum).

¹⁵ Srov. K. Rýdl: *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha, SPN 1990, skriptu FFUK.

¹⁶ P. Petersen: *Der Kleine Jena-Plan*. s. 43.

¹⁷ P. Petersen: *Führungslehre...*, s. 49.

¹⁸ P. Petersen: *Der Kleine Jena-Plan*. s. 61.

¹⁹ P. Petersen: *Führungslehre...*, s. 140.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž.

²² P. Petersen: *Der Kleine Jena-Plan*. s. 63.

²³ A. Sickinger: *Arbeitsunterricht, Einseitsschule, Mannheimer Schulsystem*. Mannheim 1920.

Došlo do redakce: 4. 2. 1993

Přeložil: PhDr. KAREL RÝDL, CSc., katedra pedagogiky filozofické fakulty UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1