

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Jenská škola lidskosti

Janaplan – School of Humanity

Diplomová práce

Vedoucí práce:
doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Autor:
Mgr. Jitka Brejtrová

Praha 2017

Poděkování

Děkuji:

- dětem Husovy základní školy a mateřské školy SMĚROVKA v Hostivici, které mě inspirovaly zabývat se jenským plánem a vytvářet pro ně vzdělávací program,
- Mgr. Jitce Hřebecké, ředitelce Církevní základní školy a mateřské školy Archa v Petroupimi, za její trpělivost, laskavost, obětavost a lidskou oporu,
- manželům Bärbel a Jensovi Bitterlich ze Společnosti pro jenskou pedagogiku v Německu za uvedení do světa jenského plánu,
- své rodině za shovívavost a podporu v době sepisování práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Jenská škola lidskosti“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. června 2017

Mgr. Jitka Brejtrová

Anotace

Cílem této práce je vyzdvihnout význam jenského plánu pro současnou technicky vyspělou demokratickou společnost jako školy lidskosti na základě analýzy textů Petera Petersena a příkladu dobré praxe.

Annotation

The aim of this work is to highlight the importance of the Jenaplan for the contemporary technologically advanced democratic society as a school of humanity based on an analysis of Peter Petersen's texts and an example of good practice.

Klíčová slova

Peter Petersen, jenský plán, reformní pedagogické hnutí, reformní pedagogika, Nová výchova, humanizace, pedagogická antropologie, inovativní školy.

Keywords

Peter Petersen, Jenaplan, reform education movement, reforming pedagogy, New education, humanization, pedagogical anthropology, innovative schools

Obsah:

<i>Úvod</i>	7
1. Reformní pedagogické hnutí	8
1.1 Kritika herbartistického pojetí školy	8
1.2 Různorodost reformního hnutí	9
1.3 Charakteristické znaky reformního hnutí.....	10
1.4 Janská škola mezi reformními proudy	10
1.4 Reformní hnutí a současné alternativní neboli inovativní školy	11
2. Život Petera Petersena	13
2.1 Dětství.....	13
2.2 Studia.....	13
2.3 Učitelská praxe v Hamburku	14
2.4 Profesura na janské univerzitě	15
2.5 Janský plán	16
2.6 Období nacismu	16
2.7 Poválečné období	17
2.8 Petersenův odkaz dnešku	17
3. Základní prvky Petersenovy pedagogiky	18
3.1 Základní principy janského plánu.....	18
3.2 Petersenovo pedagogické minimum	20
4. Petersenova pedagogická antropologie	22
4.1 Realistická věda o výchově.....	22
4.2 Pojetí člověka a světa	23
4.3 Hnutí nové výchovy a nová odpověď na starou otázku o člověku.....	23
4.3.1 Nová psychologická věda o dítěti a mladistvém	24
4.3.2 Etika lidství	25
4.3.3 Nový pohled na člověka a svět.....	26
4.4 Člověk má existenci.....	27
4.5 Člověk je „duchovní bytí“	28
4.6 Výchova je ve službě lidskosti	29
4.7 Člověk žije v odpovědnosti za lidství	33
4.8 Člověk je přirozeně dobrý.....	34

4.9 Realismus je východiskem vědy o výchově	35
5. Inovace inspirované jenským plánem	37
5.1 Současná situace školství.....	37
5.2 Charakteristické znaky současné doby.....	37
5.3 Požadavky společnosti na školství	38
5.4 Inspirace jenským plánem	39
5.4.1 Výchova jako péče o lidství.....	40
5.4.2 Otevřené vyučování.....	41
5.4.3 Individualizace v heterogenních skupinách.....	43
5.4.4 Rodiče jsou součástí školního života.....	43
5.4.5 Hodnotící pedagogická opatření.....	44
5.5 Výzva běžným školám.....	45
6. Příklad dobré praxe inspirované jenským plánem	46
6.1 Ze života Církevní základní školy a mateřské školy ARCHA.....	46
6.1.1 Z počátků školy	46
6.1.2 Současná situace školy	47
6.2 Analýza dokumentů a prezentačních textů.....	48
6.2.1 Výchova jako péče o lidství.....	49
6.2.2 Otevřené vyučování.....	51
6.2.3 Individualizace v heterogenních skupinách.....	56
6.2.4 Rodiče jsou součástí školního života.....	58
6.2.5 Hodnotící pedagogická opatření.....	60
6.3 Shrnutí dobré praxe ARCHY	63
Závěr.....	65
Seznam použité literatury:.....	67

Úvod

Tato práce se zabývá pojetím výchovy německého pedagoga a univerzitního profesora Petera Petersena, na jehož základě vypracoval a ověřoval pedagogickou koncepci nazvanou jenský plán, který je syntézou odlišných linií mezinárodního reformně pedagogického hnutí začátku minulého století.¹

Už jen deset let zbývá, a uplyne jedno století od prvního ověření této koncepce na cvičné škole při univerzitě v Jeně a prvního knižního zveřejnění pod titulem *Malý jenský plán (Der kleine Jena-Plan, 1927)*. Přesto je stále výzvou, která podněcuje promýšlení změn v práci běžné školy. Stále znovu zpochybňuje ustrnulé stereotypy a slouží jako současný vzor školy, jako dílny lidskosti.²

V první kapitole se věnuji dějinnému pozadí reformně pedagogického hnutí a základním znakům reformní pedagogiky. Druhá kapitola popisuje život Petera Petersena. Třetí kapitola je věnována základním prvkům Petersenovy pedagogiky a principům jenské školy. Čtvrtá kapitola tvoří jádro teoretické části práce a na základě analýzy citací z Petersenových spisů popisuje a vykládá jeho pojetí pedagogické antropologie, která je východiskem výchovy k lidskosti. Pátá kapitola je přechodem k praktické části a zamýšlí se nad současnou situací společnosti a školy a navrhuje pět základních okruhů, kterými by se běžná škola mohla inspirovat od jenského plánu a postupně se inovovat. Šestá kapitola popisuje vznik a vzdělávací koncepci Církevní základní školy a mateřské školy ARCHA v Petroupimi, která vznikla jako alternativní škola a našla paralelu své vzdělávací koncepce v teoretickém základu jenského plánu. Na základě pěti okruhů inovací jsou analyzovány základní dokumenty školy a texty, kterými se škola prezentuje na svých webových stránkách.

Dnešní doba zakrývá pod pláštíkem všeobecného blahobytu duchovní bezradnost uprostřed neustále se střídajících vln nabídek nových teorií, ideologií a názorů. To se týká i pedagogiky, kterou však Petersen chápal jako vyučování podřízené výchovným cílům. Cítil povinnost se věnovat nadčasovému úkolu výchovy, a tím je pěstování lidskosti.³

Cílem této práce je vystihnout základní východiska jenského plánu a vyzdvihnout jeho význam pro současnou technicky vyspělou demokratickou společnost jako školy lidskosti na základě analýzy textů Petera Petersena a příkladu dobré praxe.

¹ RÝDL, Karel. Školy tzv. jenského plánu. *Pedagogika*. 1993, **43**(3), 285-286.

² RÝDL, Karel. Výzva: Co může oficiální škola převzít z jenského plánu?: rec.: DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens*. In: *Pedagogika*. 1993, **43**(3), s. 287-295.

³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 162.

1. Reformní pedagogické hnutí

V roce 1900 vychází spis Ellen Keyové *Století dítěte*, který se stává manifestem hnutí nové výchovy. Podle Keyové má být výchova dítěte přirozená a svobodná. Vychovatel by se neměl vměšovat do jeho vývoje a vnucovat mu zvyky a zákonitosti života dospělých. Měl by pouze vytvářet situace a podmínky k rozvoji a nechat pracovat „přírodu“. Vyučování by se mělo koncentrovat okolo jednoho tématu, mělo by být činné a propojené se životem. V roce 1920 byla založena *Mezinárodní liga pro novou výchovu* a časopis reformního hnutí *The New Era*. V roce 1921 Liga pořádá v Calais kongres reformních stoupců, kde se oficiálně konstituuje jako *New Education Fellowship*.⁴

1.1 Kritika herbartistického pojetí školy

Reformní pedagogické hnutí vychází z kulturní kritiky konce 19. století a vymezuje se vůči herbartistickému pojetí školy. Tato kritika reaguje hlavně na negativní dopady institucionalizace školy.

Stoupcem hnutí reformní pedagogiky kritizují tradiční školu. Jůva tuto kritiku formuluje v následujících bodech:

- převládající zaměření na intelektuální rozvoj a opomíjení komplexního rozvoje, tedy i emotivní a volní stránky osobnosti,
- nedocnění pracovní činnosti, opomíjení estetického, tělovýchovného a zdravotního aspektu výchovy,
- nadbytek učení omezující rozvoj tvůrčích schopností,
- nepřiměřený pracovní režim a životospráva s přemírou drilu a nátlaku,
- neopodstatněnost současného života dítěte vzhledem ke sporné a nejisté budoucnosti,
- bezcitnost učitelů vůči dítěti, jednostranně autoritativní výchova vyžadující poslušnost,
- izolace dítěte od reálného života, rodiny i od společnosti.⁵

Společným jmenovatelem jednotlivých různorodých proudů reformní pedagogiky je zlepšení běžné výchovné a vzdělávací praxe v rámci školního vyučování, které lze shrnout do dvou základních principů – respektu k osobnosti dítěte a prosazování pracovních, neboli činných metod a forem práce. Vychází tedy z premisy pedocentrismu, „vom Kinde aus“, z myšlenky přirozeného vývoje dítěte, respektu k jeho individuálním potřebám a zájmům, na rozdíl od požadavků společnosti či vychovatele.⁶

⁴ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika, s. 112.

⁵ JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 6 – 7.

⁶ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 10.

1.2 Různorodost reformního hnutí

Různé směry a proudy reformní pedagogiky se často až protikladně lišily svými koncepcemi a modely. Co je však spojuje, je averze vůči drilu a donucovacímu stylu tradiční školy odtržené od praktického života. V různých evropských i mimoevropských zemích se současně utváří reformní pedagogické návrhy. Jde tedy o mezinárodní fenomén.⁷

Léta mezi rokem 1880 a 1939 patří v dějinách pedagogiky v evropských zemích a v USA mezi neplodnější, co do množství pedagogické teorie a různorodosti praxe. Pestrost návrhů a řešení, množství vynikajících osobností s významným vlivem na školní i mimoškolní vzdělávání, nemá v dějinách pedagogiky obdoby.⁸

Představitelé a stoupcí tohoto hnutí většinou nebyli od praxe odtržení teoretici nebo akademici. Byli to lidé působící na školách a vzdělávacích zařízeních, na kterých zároveň ověřovali své nové výchovné koncepce. Snažili se změnit způsob vzdělávání a vytvořit tzv. „novou výchovu“.⁹

Odlišnosti národních tradic, různorodost náboženského vyznání, politických názorů, rozdílnost filozofických východisek ba dokonce odlišnost profesí těch, kteří se zabývali novým výchovným působením, dává tušit nemožnost systematického kategorizování jednotlivých proudů. Hnutí reformní pedagogiky bylo spojováno s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jejichž koncepty byly samostatnými autorskými projekty. Vzájemné ovlivňování a postupné ověřování dodaly hnutí na bohatosti variant. Dosud vycházejí nové podněty od jejich následovníků a obohacují přístupy k výchově a vzdělávání i v současnosti.¹⁰

⁷ Tamtéž, s. 10.

⁸ JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 5.

⁹ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Zeman. Brno 1994; s. 17.

¹⁰ SINGULE, František: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. SPN: Praha 1992, s. 7.

1.3 Charakteristické znaky reformního hnutí

Systematický přehled jednotlivých proudů a koncepcí nelze podle Rýdla (2001) jednoznačně sestavit, protože různé směry se navzájem ovlivňují, obohacují, prolínají či překrývají, ba dokonce vykazují protikladné tendence.¹¹

Kasper a Kasperová alespoň sumarizují charakteristické znaky reformního pedagogického hnutí jako následující souhrn zásad:

- pedocentrismus – respekt k osobnosti a individualitě dítěte,
- svobodná výchova – respekt k přirozenému vývoji dítěte, tzv. antiautoritativní výchova,
- uznání práv dítěte,
- individualizace – respekt k individuálním potřebám dítěte,
- kooperace – podpora spolupráce žáků a společného života ve školním společenství,
- skupinová i individualizovaná výuka,
- koncentrace – intenzivní zabývání se tématem v časově delších celcích,
- globalizace – spojování předmětů v bloky, které spolu tematicky souvisí a více odpovídají přirozenému světu dítěte, než předmětům vědních oborů,
- činné učení – práce je zdrojem zkušeností,
- řešení problémových situací je základem učení,
- projektová metoda výuky,
- autonomie – vedení k sebekázni, podpora žákovské samosrávy,
- obecnství – spolupráce společenství školy s rodiči a místní obcí,
- aplikace nových poznatků z neurologie, fyziologie a experimentální psychologie.¹²

1.4 Jenská škola mezi reformními proudy

Zdrojem pro jenské pokusy byly především čtyři následující směry reformního hnutí z přelomu 19. a 20. století:

- dny umělecké výchovy v letech 1901, 1903 a 1906, na kterých se řešila otázka vyučování kreslení, umění, gymnastiky, německé literatury a hudby,
- hnutí pracovních škol – pokusné školy Georga Kerschensteinera a Huga Gaudiga,

¹¹ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 10-11.

¹² KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4, s. 112

- experimentální didaktika a pedagogika vedená W. Layem a E. Meumannem vzniká pronikáním experimentální psychologie do pedagogiky,
- hnutí venkovských internátních výchovných ústavů realizované od roku 1898 Hermannem Leitzem.

Peter Petersen je považován za zastávce koncepce školy jako společenství a skupinového vyučování. Zdůrazňuje nejen princip individualizace, ale i kooperace ve školní pospolitosti. Svou ucelenou a teoreticky podloženou vzdělávací koncepci v roce 1927 představil na kongresu *New Education Fellowship* v Locarnu, kde dostala označení *jenský plán*.¹³

Ve své koncepci integruje různé reformní proudy: Aby mohla organizačně existovat „škola jako společenství“ (*Gemeinschaftsschule*), jako obec různě starých lidí, musí vycházet z principu respektování osobnosti člověka, který je základním předpokladem hnutí „*vom Kinde aus*“. Jenská škola metodicky organizuje výuku celostně (*Gesamtunterrichtsbewegung*). Důležitým prvkem je práce (*Arbeitsschule* nebo *Tatschule*), která je zdrojem uspokojení, poznání a pozitivních zážitků (*Erlebnispädagogik*).¹⁴

Petersen se věnoval pedagogickému výzkumu s cílem osamostatnit pedagogiku jako vědu o výchově. Jejím smyslem je podle Petersena nalezení vlastních stanovisek k úkolům a cílům výchovy, nikoliv nalezení nových metod. Zaměřuje se na zkoumání pedagogické skutečnosti, ze které se vyvíjí pedagogický vztah, který přispívá pedagogickému jednání.¹⁵

1.4 Reformní hnutí a současné alternativní neboli inovativní školy

Tak jako tehdy šlo reformnímu hnutí především o vymezení se proti tradiční instituci školy s cílem ji změnit, tak i nyní vyrůstají z tohoto kulturního dědictví jako z podhoubí nové, svobodné, otevřené, nezávislé a soukromé školy, které tentokrát majorita považuje za alternativní školy. Podle Průchy jsou „alternativními chápány všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy“.¹⁶ Mohou se lišit ve způsobu organizace výuky, v obsahu vzdělání, často ve vzdělávacím prostředí, ve způsobu školního života, v hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích rodičů ke škole atd.

¹³ RÝDL, Karel. Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule. In: *Pedagogika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993, **43**(3), s. 345-346.

¹⁴ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 10-11.

¹⁵ RÝDL, Karel. Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule. In: *Pedagogika*. 1993, **43**(3), s. 345-346.

¹⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, s. 7.

Domnívám se, že po kurikulární reformě už neobstojí rozlišení na alternativní a standardní školy. („Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou normu, standard, předepsanou či stanovenou úroveň.“¹⁷)

Nyní, kdy má každá škola svobodu originálně vytvářet svůj vlastní školní vzdělávací program v mezích rámcového „standardu“, lze mluvit o školách běžných, které této možnosti příliš nevyužily a o školách inovativních.

Propracovanost koncepce jenského plánu a neustálá aktualizace o nové vědecké poznatky, může být běžným školám inspirací pro postupné zavádění inovací do svých školních vzdělávacích programů.

¹⁷ Tamtéž, s. 9.

2. Život Petera Petersena

Peter Petersen se narodil 26. července roku 1884 v severním Frísku, v obci Großenwiehe, poblíž Flensburgu, jako nejstarší syn ze sedmi dětí.

2.1 Dětství

Rodiče měli hospodářství a malého Petera zapojovali již od dětství do všech zemědělských prací. Vzpomínky na rodinné hospodářství ho přesvědčily o důležitosti spolupráce ve společenství při řešení úkolů.¹⁸

Petersen byl patřičně hrdý na tuto část svého života. Selský život severního Fríska zformoval jeho charakter: vytrvalost a cílevědomost doplněná přísností a pílí. Vzájemná odkázanost jeden na druhého, kterou prožíval ve vesnickém prostředí, byla zdrojem vstřícnosti, kterou Petersen svému okolí opakovaně prokazoval, ale také důvodem, proč je společenství středem jeho pedagogiky.

Petersen rád vzpomínal na svá první léta v místní jednotřídní škole a na své první učitele. Předpokládalo se, že jako nejstarší syn převezme statek. Místní evangelický pastor v něm však probudil zájem o další vzdělávání a připravil ho pro gymnaziální studium ve Flensburgu. O této době se ví velmi málo. Petersen se jen útržkovitě zmiňuje v dopisech o běžném osudu chudých studentů, jak „za stravu poskytoval kondice“. Na naléhání pastora jeho otec svolil, aby Peter mohl studovat dále i na univerzitě.¹⁹

2.2 Studia

Na univerzitě v Lipsku si Petersen zvolil teologii, filologii, historii, psychologii a národní ekonomii a zde také roku 1909 své studium úspěšně ukončil. Během studií ho z přednášejících profesorů nejvíce upoutali Paul Barth (1858 – 1922) se svou sociologicky orientovanou pedagogikou a Wilhelm Wundt (1832 – 1920) svou experimentální psychologií, kterou ho uvedl do praxe empirických výzkumů. Později Petersen propojuje jejich oba pohledy na člověka ve vlastní teorii obecné pedagogiky založené na zkoumání pedagogických skutečností v každodenní praxi. Dále ho ovlivnil historik Karl Lamprecht (1856 – 1915) se svou kulturně historickou analýzou.

¹⁸ JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 65.

¹⁹ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 23.

Petersen v syntéze využil všechny tyto vlivy ve své disertační práci s názvem *Idea vývoje ve Wundtově filozofii jako příspěvek k metodě kulturní historie (Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts, zugleich Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte)*, se kterou promoval na nedaleké univerzitě v Jeně. Roku 1909 složil v Lipsku zkoušku učitelské způsobilosti pro gymnázia, která ho opravňovala k vyučování náboženství, filozofie, angličtiny, historie a hebrejštiny. Tento neobvyklý rozsah vědomostí potvrzuje Petersena jako nadaného studenta a člověka s rozhledem, který mohl bez přípravy zasvěceně promluvit na jakékoli téma.²⁰

2.3 Učitelská praxe v Hamburku

Po učitelské praxi v Lipsku nastoupil Petersen jako pomocný učitel a později řádný profesor gymnázia *Johanneum* v Hamburku. V té době byl Hamburk nejprogresivnějším německým centrem nových idejí reformní pedagogiky. Petersen se stal roku 1912 členem představenstva *Spolku pro školskou reformu*²¹ a později jeho sekretářem. Navštěvuje nové typy škol a postupně se zaměřuje více na změny uvnitř ve škole, než na vnější školskou reformu. O práci *Spolku* píše v jedné ze svých prvních knih s názvem *Vnitřní reforma školy a Nová výchova*²² (1925). Tak se vnitřní reforma stává jeho životním úkolem.²³

„V roce 1919 se více školních radů Hamburku společně rozhodli získat jednu vyšší školu k prosazování nových myšlenek ve vyučování. ... Tato společnost požádala mě, abych převzal vedení dotyčné školy.“²⁴

V roce 1921 se Petersen stal ředitelem reálné školy a prosadil její přeměnu nejprve na ústav s plným vyšším stupněm vzdělávání, tzv. *Oberstufe* a později na pokusnou *Lichtwarkovu školu* v Hamburku. Se svými kolegy se pouští do přestavby učebních plánů, která spočívá v integraci předmětů a v různých formách vnitřní diferenciaci. „Důraz byl kladen na mateřský jazyk a na umělecké předměty s cílem poznat a pochopit kulturní tradice vlastního národa. Škola byla chápána jako životní a pracovní společenství (pospolitost) učitelů, žáku a rodičů. Zde tedy začaly uzrávat ideje jeho pozdějšího konceptu

²⁰ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 23 – 24.

²¹ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994; s. 224

²² PETERSEN, Peter. *Innere Schulreform und Neue Erziehung: Gesammelte Reden und Aufsätze*. Weimar, 1925.

²³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 25.

²⁴ PETERSEN, Peter. *Innere Schulreform und Neue Erziehung: Gesammelte Reden und Aufsätze*. Weimar, 1925, s. 56.

školy zveřejněné v tzv. jenském plánu, jehož základní obrysy načrtl Petersen ve spisu *Společnost a svobodné lidství*. (1919)"²⁵

2.4 Profesura na jenské univerzitě

V roce 1920 se Petersen habilitoval spisem o vlivu Aristotela na německou protestantskou filozofii²⁶ a dostal nabídku k převzetí katedry pedagogiky na univerzitě v Jeně. Zde se však musel vypořádat s dosavadním herbartistickým pojetím studia pedagogiky, která byla v rozporu s myšlenkami reformního hnutí. Již ve vstupní přednášce otevřeně vyzývá k vzdělávání učitelů postavenému na zcela nových základech, vycházejících z myšlenek Nové výchovy a Nové školy. Tato hnutí vychází od Pestalozziho, Fröbela a Rousseaua a jsou v rozporu s pojetím Locka a Herbart, kteří všechnu odpovědnost vkládají na vyučujícího. Podle jejich teorie učitel ovládá prostředky, kterými s pomocí přesně daných obsahů – „charakterotvorné látky“ a metody z vnějšku utváří člověka. Herbartova pedagogika staví na víře ve výchovné vyučování, prostřednictvím kterého lze člověku „přitvořit“ pevnost charakteru a mravnost. Mravní představy jsou z venku do žáka vlitý pomocí formálních stupňů výuky, a tak získá žák tu správnou formu, totiž mravný charakter. Herbart to vykládá takto: Z myšlenek jsou vjemy a z nich vychází principy způsobu jednání. Podstatnou částí výchovy je utváření myšlenkových okruhů. Výchova je tedy důsledkem vlití mravních myšlenek (představ) do vědomí. Správné myšlenky, tedy mravné představy, způsobují správné vjemy a způsoby jednání. Naproti tomu se Petersen shoduje s reformní pedagogikou a Pestalozzím v tom, že výchova není nic jiného, než umění dopřát přírodě čas se rozvinout podle svého, tzn. výchova je vývojová pomoc. Člověk se v podstatě rozvíjí zevnitř ven a učitel jako dospělý průvodce zaujímá pozici pozorovatele²⁷, „který stojí za dítětem, studuje a miluje jedinečnost každého dítěte a hledá, jak by podpořil v dítěti se nacházející možnosti. Krom toho je otcovským a mateřským poradcem všech žáků.“²⁸

Na jeho návrh byl profesorský úvazek přejmenován z pedagogiky na vědu o výchově (*Erziehungswissenschaft*). Na místní pokusné a cvičné škole Petersen nejen organizuje vysokoškolské vzdělávání učitelů, ale i realizuje nový koncept jednotné národní školy. Zakládá výzkumný institut

²⁵ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 25.

²⁶ PETERSEN, Peter. *Geschichte der Aristotelischen Philosophie im Protestantischen Deutschland*. Leipzig: F. Meiner, 1921.

²⁷ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 28-29.

²⁸ PETERSEN, Peter. *Innere Schulreform und Neue Erziehung: Gesammelte Reden und Aufsätze*. Weimar, 1925, s. 38.

Erziehungswissenschaftliche Anstalt, který se brzy stává světově věhlasným ústavem praktické experimentální pedagogiky.²⁹

Nejen na univerzitě v Jeně dochází bezesporu díky Petersenovi k převratu v pedagogickém myšlení. Vše sice bylo předpřipraveno hnutím reformní pedagogiky, ale díky Petersenovi získalo pedagogické myšlení hlubší filozofické a pedagogické zdůvodnění. Výchova není pro Petersena intelektuální proces jako u Herbarta, ale spočívá především na mezilidském dění. Mravní zlepšení člověka způsobuje především vzájemný činný vztah, který nikdy není ukončen. V Petersenově smyslu je výchova proces stávání se člověkem, který člověka provází na jeho cestě životem, aniž by došel konce.³⁰

2.5 Jenský plán

Na IV. mezinárodním kongresu pro Novou výchovu (*New Education Fellowship*) roku 1927 v Locarnu vystoupil Petersen s ucelenou koncepcí nového typu národní školy, která vychází z požadavků a idejí reformně pedagogického hnutí. Koncepce byla nadšeně přijata a po způsobu jiných koncepcí dostala název jenský plán (*Der Jena-plan*) a tak v roce 1927 vychází drobný spisek s názvem *Malý jenský plán*³¹, který má k dnešku více než 60 vydání. Ohlas z konference probudil velký zájem o Petersenovy přednášky v Německu i ve světě. Poměrně brzy začaly být zakládány školy podle jenské pedagogiky. Petersen jako vlivný představitel *Hnutí za novou výchovu* dál rozvíjí a precizuje jenský plán nejen po stránce organizační a sociální, ale i metodické a didaktické.³² Tak vzniká třídílná obsáhlá práce, tzv. velký jenský plán.³³

2.6 Období nacismu

Petersenova role pedagoga v době nacistického režimu se velmi kontroverzně diskutuje. Jisté je, že nevstoupil do NSDAP. Dokonce jako člen *Evangelische Volksdienst*, evangelické sociálně orientované organizace, kandiduje do říšského sněmu. Zdokumentovaný je jen jeho vstup do nacionálně socialistického svazu učitelů. Jsou známy články a přednášky, ve kterých Petersen napadá nacistickou

²⁹ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 26-27.

³⁰ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 31.

³¹ PETERSEN, Peter. *Der Kleine Jena-Plan*. Langensalza: J. Beltz, 1927.

³² RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha, 2001, s. 28-29.

³³ PETERSEN, Peter. *Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung: (Der Jena-Plan)*. Weimar, 1934.

ideologii. Je však i mnoho známek o tom, že plul s proudem, aby zachoval svůj jenský školní model, který se nikterak neshodoval s nacistickou ideologií.

Už v roce 1933 začali nacionální socialisté zavírat školy v Brandenburgu. Roku 1936 zastavila vyhláška říšského ministerstva pro výchovu v Berlíně další rozšiřování jenských škol, kterých v té době bylo na čtyřicet. Nakonec mohl Petersen v době nacistického režimu zachránit jen cvičnou univerzitní školu v Jeně.

2.7 Poválečné období

Roku 1945 bezprostředně po osvobození Duryňska Američany byl Petersen jmenován děkanem filozofické a později v roce 1946 nové pedagogické fakulty univerzity v Jeně. Kromě toho na univerzitě v Halle a Wittenbergu vedl nově vzniklé oddělení pro pedagogiku. K tomu se stal ředitelem rozsáhlého komplexu škol z doby pietismu *Franckesche Stiftungen*.

„Od roku 1948 však byl pod permanentním politickým tlakem totalitní moci. Tak mu byl postupně znemožněn kontakt se studenty a Petersen byl odvolán ze všech funkcí.“³⁴

V roce 1950 byla jeho škola uzavřena jako reakční a politicky nebezpečný přežitek Výmarské republiky. Pokus o získání profesury v západním Německu ztroskotal. Psychicky zlomený Petersen pak žil v ústraní v Jeně, kde po krátké nemoci 21. března 1952 zemřel. Jeho zpopelněné ostatky byly převezeny do rodného Großenwiehe.

2.8 Petersenův odkaz dnešku

Peter Petersen byl dvakrát ženatý. Jeho druhá žena byla jeho spolupracovnice Else Müller. Dohromady byl otcem šesti dětí, tří synů a tří dcer. Po celý život stál Petersen v křížové palbě kritiky. Přesto v 60. letech minulého století dochází k obrodě jenského plánu především v Holandsku a Vestfálsku. V současné době se v Německu k jenskému plánu znovu hlásí více než 50 škol. Zájem roste i v Belgii, Norsku, Rumunsku, Rakousku, Itálii, Portugalsku i v Čechách.

³⁴ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Rýdl, 1994; s. 226.

3. Základní prvky Petersenovy pedagogiky

3.1 Základní principy jenského plánu

Stěžejní filozofie jenského plánu je formulována ve dvaceti základních principech. Tento souhrn je úspěšným pokusem o pregnantní vyjádření a systematické uspořádání mnohotvárného pedagogického díla Petera Petersena. V holandských školách jsou tyto základní principy z pera pedagogů Keese Botha a Keese Vreugdenhila „platformou společného jednání ve škole“, tzv. chartou školy. Společnost pro jenskou pedagogiku v Německu (*Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland e.V.*) je převzala v roce 1991 a publikovala v dodatku sborníku *Jenaplan 21*.³⁵ Jsou rozděleny po pěti na principy o člověku, po pěti o společnosti a po deseti o škole:

Člověk

1. Každý člověk je jedinečný. Proto má každé dítě i dospělý jedinečnou nenahraditelnou hodnotou a vlastní nezcizitelnou důstojnost. Odlišnosti nás obohacují.
2. Každý člověk má právo na rozvoj vlastní identity, bez ohledu na rasu, národnost, pohlaví, sociální původ, vyznání, světový názor nebo postižení. Tato identita se v nejvyšší možné míře vyznačuje samostatností, kritickým myšlením, kreativitou a smyslem pro sociální spravedlnost.
3. Každý člověk potřebuje pro rozvoj své vlastní identity vztah ke smysly postižitelným skutečnostem, jako jsou příroda, kultura, spolu-lidství aj., stejně jako se smysly nepostižitelným duchovním skutečnostem.
4. Každý člověk je vždy uznáván jako celistvá osobnost. V centru stojí jednota – srdce, hlava, ruka. Podle toho je s ním nakládáno a jednáno.
5. Každý člověk je nositelem kultury, ale také jejím inovátorem. Podle toho je s ním nakládáno a jednáno.

Společnost

6. Lidé by měli vytvářet společnost, která si váží jedinečné a nenahraditelné hodnoty a vlastní nezcizitelné důstojnosti každého jedince.
7. Lidé by měli vytvářet společnost, která nabízí každému příležitosti a podněty pro rozvoj vlastní identity.

³⁵ BOTH, Kees, SEITZ, Oskar, ed. *Jenaplan 21: Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung*. 3. unveränderte Aufl. Hohengehren: Schneider, 2015, s. 238 – 239.

8. Lidé by měli vytvářet společnost, ve které se s rozdíly a změnami zachází spravedlivě, nenásilně a konstruktivně.
9. Lidé by měli vytvářet společnost, která zachází se zemí a životním prostředím svědomitě a s respektem.
10. Lidé by měli vytvářet společnost, která využívá přírodní a kulturní zdroje odpovědně k budoucím generacím.

Škola

11. Škola je relativně autonomní, kooperativní organizace všech zúčastněných. Společnost ji ovlivňuje a ona ovlivňuje ji.
12. Ve škole je úkolem dospělých učinit z předcházejících principů o člověku a společnosti východisko svého jednání.
13. Ve škole jsou učební obsahy, kulturní dědictví stejně jako dětský pohled na svět považovány za důležité prostředky pro zde popsaný rozvoj osobnosti a společnosti.
14. Ve škole se vyučování odehrává v záměrných pedagogických situacích a pedagogickými prostředky. Obecně jde o to, aby se vyučování řídilo výše uvedenými principy o člověku a společnosti jako normami a cíly, a aby byly podobně využívány i prostředky a media.
15. Ve škole je vyučování uspořádáno do rytmického střídání základních učebních aktivit: dialogu, hry, práce a oslavy.
16. Škola stimuluje vzájemné učení a péči o druhého prostřednictvím heterogenních skupin rozdělených podle zaměření a pokročilosti dětí.
17. Ve škole se rytmicky střídá samostatná práce, tvořivá výuka s učením hrou, které jsou doplněny pevněji vedenými a doprovázenými učebními aktivitami.
18. Ve škole zaujímá důležité místo objevitelské a badatelské učení, stejně jako kooperativní práce ve skupinách.
19. Hodnocení chování a výkonu dětí ve škole se maximálně zaměřuje na osobní pokrok dítěte a uskutečňuje se teprve po rozhovoru s dotyčným dítětem.
20. Ve škole jsou změny a zlepšování vnímány jako nikdy nekončící proces vzájemného působení akcí a reakcí.

3.2 Petersenovo pedagogické minimum

Heinrich Mieskes³⁶ (nar. 1915) a Heinrich Döpp-Worwald³⁷ (zemř. 1977) označili pojmem *pedagogické minimum* základní prvky struktury Petersenovy pedagogiky. Základy, ze kterých se jeho pedagogika konstituuje, jsou tři: pedagogický realismus, autonomie pedagogiky a priorita výchovy.

Realistická antropologie neboli pedagogický realismus, nahlíží na člověka jako na chybnou bytost, která balancuje v mezních situacích.³⁸ Pravým člověkem se teprve stává prostřednictvím výchovy. Odtud pramení reaktivní autonomie pedagogiky. Toto je názor, který tvrdí, že pedagogika nevychází jednoznačně pouze z vědeckoteoretických aspektů, ale dochází i k pedagogickému dění, jímž je výchova. Výchova slouží humanizaci člověka, jakožto porušené duchovní bytosti. Z toho vyplývají důsledky pro školu: Prioritě výchovy podléhá škola a vyučování (*Primat der Erziehung*). Výchova, jakožto humanizace člověka, dominuje vyučovacím záměrům, případně jsou výchova i vyučování neoddělitelně propojené.

Humanizace je iniciována školním soužitím a je realizována ve školním soužití (*Schulleben*). Jen ve skupině, skupinové pospolitosti (*Gruppengemeinschaft*), tzv. kmenové skupině (*Stammgruppe*) a ve společenství školy, se mohou lidé (žáci) setkávat jako spolu-lidé. Ve společném soužití a práci se rozvíjí a cvičí duchovní cnosti. Bez uskutečňování cností, by lidské soužití nebylo možné.

Princip pospolitosti však nepředpokládá harmonii jako předem danou. V každé společnosti nastávají konflikty, které je třeba řešit. Petersenova pedagogika není na rozdíl od jiných apriori pedagogikou konfliktu. Pečuje o vztah k druhému a ke společnosti a snaží se společně řešit neodvratně přicházející konflikty. Konflikt však není klíčovým problémem ve středu pedagogické teorie, nepovažuje člověka za konfliktní bytost. Při konfliktním pojetí člověka je volen opačný postup: nejprve se řeší sociální a ekonomické rozpory ve společnosti, aby později mohlo dojít k „rozumné“ spolupráci.

³⁶ MIESKES, H. *Jena-Plan und Schulreform*. Oberursel, 1966.

³⁷ DOPP-VORWALD, H. Petersen-Minima: Die Grundgedanken der Erziehungslehre Peter Petersens. *Ganzheitliche Bildung*. 1967, **18**(2), 113-127.

³⁸ Situace je multidimenzionální skutečnost, která má pro aktéry nějaký smysl – výhodu nebo újmu, šanci nebo omezení. Člověk v situaci jedná a proměňuje ji, nebo se jí nechává uášet a přijímá či ji trpí jako danost. Může ji však i plánovitě přivodit, aby v ní jako v danosti jednal. Mezní situace je taková situace, za kterou není nic vidět, na kterou narazíme jako na zeď. Nemůžeme ji změnit, ani se jí vyhnout. Můžeme ji pouze objektivně vzít na vědomí, nebo před ní zavřít oči. Ale když ji bytostně zakusíme a vědomně v ní pobýváme, vstupujeme do existence a uvědomujeme si své bytí sebou. Mez, ač imanentní, odkazuje k transcendenci. JASPERS, Karl. *Mezní situace*. Přeložil Václav NĚMEC. Praha: OIKOYMENH, 2016, s. 8 – 11.

Výchovné cíle jsou nadřazeny vyučovacími cíli. Vzdělávání formuje člověka jednak rozvíjením jeho vnitřních sil (*entelechie*³⁹), jednak přijetím a rozvíjením kultury a jejích hodnot.⁴⁰

Na základě tohoto pojetí člověka, světa a pedagogiky lze o jenské škole říci, že je dílnou lidskosti.

³⁹ Pojmem *entelechie* označuje Aristoteles životní pohyb k vnitřně danému cíli (*telos* – cíl). Zaměřenost lidského života k cíli je dána jeho podstatou.

⁴⁰ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 163 – 165.

4. Petersenova pedagogická antropologie

Dříve než se Petersen věnuje pedagogické teorii a její praktické aplikaci v jenském plánu, rozpracovává základ, na němž teorie a praxe staví a tímje pedagogická antropologie.

4.1 Realistická věda o výchově

Již od začátku, tedy od roku 1920, rozvíjel Petersen pedagogiku jako tzv. vědu o výchově bez iluzí. „Jen věda o výchově bez iluzí může zaujmout normativní stanovisko jak k pedagogice, tak k celému současnému školství s vyhlídkou na úspěšný vývoj všech výchovných postupů.“⁴¹

Petersen dělá rozdíl mezi pedagogikou a vědou o výchově (*Erziehungswissenschaft*). Z výše uvedené citace vyplývá, že věda o výchově je nadřazená pedagogice. Kromě popisu a analýzy je jejím úkolem zaujímat stanoviska a ovlivňovat výchovné postupy.

Věda o výchově bez iluzí vychází z konkrétních viditelných vztahů a procesů a považuje člověka jako takového za člena společnosti. „Morálka, právo a kultura jsou živoucím výrazem konkrétního života v pospolitosti.“⁴² Stejným způsobem je vykládána výchova, jako příslušející k „lidskému bytí“ a ne jako prostředek, který zralý člověk vědomě používá, aby vedl mladšího člověka k mravnosti. Tato věda o výchově se stává prostou iluzí, protože poukazuje na původní v konkrétní situaci všude se uskutečňující výchovné dění, aby potom v následujícím kroku úspěšně působila na výchovnou praxi a tím i na člověka. Stále si je však vědoma skutečnosti, že výchova nedokáže zlepšit lidský svět navždy, i přes naše pedagogické snahy. Výchova je nutná, aby chybujícího a nedokonalého člověka „na čas“ zlepšila a krotila v něm vlka. A nakonec, aby člověka humanizovala, avšak neustále s vědomím toho, že se jeho lidské síly a schopnosti mohou kdykoliv zase zvrhnout.⁴³

⁴¹ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Leipzig, 1924.

⁴² PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 68.

⁴³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 34.

4.2 Pojetí člověka a světa

Práce v německém a především v hamburgském reformním hnutí podnítila Petersena k tomu, aby teoreticky podložil svou pedagogickou činnost. Požadavek využít „život školní mládeže v pospolitosti“ k vyučování⁴⁴ a popohnat vnitřní školní reformu, posunul do středu zájmu otázku výchovy a vyučování.

Co je výchova? Jaký úkol a smysl má v lidském životě a ve škole? Tato otázka musí být teoreticky zodpovězena a prakticky vyřešena. Petersenova pedagogická teorie se tedy nedá oddělit od pedagogické praxe. Obě – teorie i praxe, praxe i teorie – se rozvíjejí v neustálém setkávání a vzájemném působení. Jednotě teorie a praxe však předchází pochopení smyslu člověka a světa. Jednota teorie a praxe tvoří nosný základ Petersenova myšlení a jednání. Tzn., že teorie vědy o výchově a školní praxe vychází z určitého pojetí člověka a světa. Zpočátku se Petersenovo pojetí převážně shoduje s představami „hnutí nové evropské výchovy“ a je tedy reformně pedagogicky podložené, avšak s výjimkou naturalismu ve smyslu pedagogiky „*vom Kinde aus*“ nebo „*nechat růst*“.

Již od začátku Petersen zahrnuje do svého pojetí základní myšlenky Aristotelovi filozofie. Proto lze pochybovat, zda zodpovězení otázky smyslu člověka a světa vychází více z pohledu reformní pedagogiky nebo od Aristotela. Později však formuluje své antropologické výroky více existenciálně na základě setkání a vypořádání se s Maxem Schelerem (1874 – 1928), Karlem Jaspersem (1883 – 1969) a jinými, aniž by se vzdal původního zdůvodnění vzájemné spojitosti. Nejhlubší kořeny odpovědí na otázku po smyslu však spočívají v křesťanském přesvědčení víry. Petersen je přesvědčen o tom, že člověk má svůj původ v božské podstatě.⁴⁵

Nejprve se budeme zabývat reformně pedagogickými zdůvodněními, protože v Petersenově literárním díle stojí na začátku. Brzy však přibereme ostatní jmenované myšlenkové zdroje. Je těžké, ba skoro nemožné, čistě oddělit tyto jmenované myšlenkové směry.

4.3 Hnutí nové výchovy a nová odpověď na starou otázku o člověku

Jednu svou knihu z roku 1926 nazval Petersen jako *Hnutí nové evropské výchovy*. Píše tam: „Za názorem Hnutí nové evropské výchovy na výchovu, školu a vyučování, stojí nová psychologická věda o dítěti a mladistvém, etika lidství, nový pohled na člověka a svět, který bude na všech místech určovat

⁴⁴ PETERSEN, Peter. *Innere Schulreform und Neue Erziehung: Gesammelte Reden und Aufsätze*. Weimar, 1925, s. 230.

⁴⁵ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 35 – 36.

život školy, všechno výchovné působení v rámci kultury, protože právě toto hnutí otevírá oči uznání výchovy jako funkce, která se projevuje ve všech institucích kulturní společnosti.⁴⁶

Tento raný citát v užším smyslu odkazuje k oborům vědy o výchově, které jsou pro Petersena důležité a přispívají k vyjasnění otázky o člověku. Těmito obory zájmu jsou:

- 1) nová psychologická věda o dítěti a mladistvém,
- 2) etika lidství,
- 3) nový pohled na člověka a svět.

Poznatky, které Petersen získal na základě vlastních zkušeností, pedagogicko psychologických výzkumů a psychologických studií (1), stejně jako poznatky metafyziky, filozofie a antropologie (2, 3), tvoří základ školní koncepce jenského plánu, v jehož středu stojí výchova. Již zde je patrné, že pro Petersena je výchova více než vědomé dění, které se uskutečňuje mezi vychovatelem a vychovávaným. Výchova má kromě toho i funkční charakter. Projevuje se ve všech institucích kulturní společnosti. Děje se jak ve vzájemném vztahu mezi lidmi, tak i ve volném nebo řízeném kulturním setkávání.⁴⁷

4.3.1 Nová psychologická věda o dítěti a mladistvém

Na konci 19. století se proměna psychologie a zároveň i pedagogiky ve vztahu k dítěti odráží na tématu, kterému se věnuje *New Education Fellowship*, mezinárodní společnost pro novou výchovu založená po první světové válce, ke které Petersen patřil jako jeden z předních členů. Ústřední téma jejího prvního kongresu v Calais roku 1921 znělo: *Tvůrčí sebevyjádření dítěte*⁴⁸. V protikladu ke „staré škole“ a její teorii, která se snaží dítě zvnějšku poučit vložением obsahů vědění, chce „nová škola“ uvolnit tvůrčí síly. Toto se má dít ve všech oblastech, tedy jak v umění, tak i v matematice a ostatních vyučovacích oborech. Kde jen je to možné, mělo by vyučování učinit taková opatření, která umožní žákům zkoumat, učit se ze zkušeností, zkušenosti vyhodnocovat a činně zvládat úkoly. Dosavadní pedagogika potlačovala zážitek dítěte, které z „vlastních sil“ dojde k poznatku, tzv. „dokážu to sám“. Dítě poučovala a jednala s ním jako s objektem cizí vůle. Učitel učil a dítě přijímalo. Nyní je třeba propustit tvůrčí síly na svobodu. Protože tvořivost je v člověku, ba dokonce v každém člověku, ale potřebuje vzdělávání (*Ausbildung*) ve smyslu utváření (*Herausbildung*).

⁴⁶ PETERSEN, Peter. *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar, 1926, s. 5.

⁴⁷ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 36 – 37.

⁴⁸ „The creativ self-expression of the Child“.

Tento úkol má vykonat nová výchova. Petersen ji však neinterpretuje naturalisticky jako pouhé „*nechat růst*“, ale jako „provázet“. Ví, že dítě potřebuje podněty od prostředí i od učitele jako „průvodce“ (*Führer*), obzvláště s ohledem na chování. Petersen tedy nenásleduje teorii „pouhého“ (*bloße*) nebo „ryzího“ (*reine*) „*nechat růst*“ (*Wachsenlassen*) jako většina reformátorů, kteří se v této souvislosti odvolávají na Rousseaua. Ačkoliv byly Rousseauovi výroky špatně vykládány, přesto požadavek „negativní“ nebo „přirozené“ výchovy ovlivnil nové hnutí rozhodujícím způsobem. Rousseau zamýšlel „negativní výchovu“, tedy ne-výchovu jednou pouze pro první roky života, jindy považoval „přirozenou výchovu“ za předpoklad „přirozeného stavu kultury“. Jeho „přirozená výchova“ může fungovat až v „nové“ společnosti. Tato konstrukční podmínka se však přehlídí, a Rousseauovi principy jsou přejímány doslovně.

Petersen se nepřipojil k rozšířené, leč chybně vyložené interpretaci Rousseaua. Cítil se silněji vázán k Pestalozzimu a jeho antropologii dvou přirozeností člověka (zvířecí a vyšší přirozenosti). Nezdůrazňuje tedy ve výchově jen „*nechat růst*“ a následovat, ale i „vést“ a „vyžadovat“. Již od začátku přemýšlí protikladně a uznává „svobodu a závazek“ ve výchovném procesu. Tato základní struktura výchovy odkazuje k povinnosti, kterou má člověk vůči druhému. To je obzvláště patrné na vztahu matky a dítěte, platí však stejným způsobem i ve všech lidských soužitích. Člověk potřebuje druhého spolučlověka pro svůj osobnostní a společenský rozvoj. Tedy člověk je od počátku spolučlověkem a potřebuje druhého, aby se vůbec mohl stát člověkem.⁴⁹

Toto pojetí člověka je pro Petersena východiskem pro silný důraz na princip společenství ve vědě o výchově. Ve středu výchovy nestojí individuum, jako u jiných reformátorů, např. u E. Keyové (1849 – 1926) nebo u M. Montessoriové (1870 – 1952), ale dítě ve skupině. Navzdory skutečnosti, že mezi dítětem a společností existuje nezrušitelný vzájemný vztah, hlásí se Petersen k právu dítěte na svou přítomnost i budoucnost.⁵⁰ Považuje dítě za „rostoucí organismus“ a ve výchově a vyučování aplikuje poznatky „nové psychologické vědy o dítěti a mladistvém“, jako jsou poznatky o potřebě pohybu, potřebě činnosti, emocionálním životě a učení.⁵¹

4.3.2 Etika lidství

S etikou lidství spojuje Petersen požadavek na zlidšťování člověka skrze výchovu. Nově narozený člověk sice má schopnosti a síly lidského bytí, ty však potřebují být oslovovány

⁴⁹ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 38.

⁵⁰ PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 84.

⁵¹ Tamtéž, s. 94.

a vzdělávány druhým člověkem. Žádné dítě se nenaučí mluvit nebo chodit vzpřímeně nebo myslet bez své matky nebo svého otce nebo jiného láskyplného člověka, čili bez lidské společnosti. Člověk je svou podstatou spolu-člověk, jak to zprostředkovává zejména křesťanská antropologie. Jako takový je zde „bezděčně“ pro druhé a slouží svým lidským způsobem svým spolu-lidem. V této službě druhým lidem se uskutečňuje výchova, což je jiný výraz pro zlidšťování člověka. Vzhledem k tomuto předpokladu má výchova pro Petersena stále služebnou funkci. Popisuje ji jako „služebnou funkci ducha ve společnosti“. Přitom nejde o to, „aby se člověk dal do služby nebo byl poslán do služby, ale všichni lidé jsou v této službě. Tato služba patří k jejich podstatě lidství. ... Každý je s druhým služebně svázán a proto je vše ve výchově podřízeno myšlence bratrství.“⁵²

Výchova je tedy fenomén, který přispívá k humanizaci, ke zlidštění. Proto by měl vychovatel jednat s dítětem především jako s člověkem a ne jako s objektem, nebo jak se dnes často říká s adresátem, jenž má být instruován. Na základě této interpretace člověka a výchovy postavil Petersen svou školu, která sama sebe chápe jako škola lidskosti.⁵³

4.3.3 Nový pohled na člověka a svět

Nový pohled na člověka a svět souvisí s předešlými úvahami. Petersen se zabývá otázkou situace člověka ve světě a jde až ke kořenům. Jeho odpověď je v protikladu k tradovaným idealistickým naukám. Ty pokládají člověka za tvořivého a vládnoucího jednotlivce, který je vybaven vůlí k mravnosti, tzn., že člověk si prostřednictvím svého ducha klade cíle a vůlí je uskutečňuje s ohledem na konečný účel. Vůli je tedy přiřčena síla, kterou může přetvářet svět podle svých představ a ideálů. Proti této idealistické filozofii, která věří v pokrok, staví Petersen svůj „realismus“ ve shodě s „novými severoněmeckými filozofy“ a popisuje jej jako „konečný protiklad idealismu“.⁵⁴ Realismus popisuje člověka, jak ve své nevyhnutelné jsoucnosti a realitě skutečně je. Realismem myslí Petersen „takové stanovisko poznávajícího a jednajícího člověka, které vychází od jsoucnosti, přijímá věci a poměry světa a snaží se je poznat v jejich uspořádání a jejich významu, avšak nepřestává pochybovat o této možnosti stejně málo, jako když pochybuje při vidění a slyšení, že vidí a slyší.“⁵⁵

Toto pojetí odpovídá existenciální filozofii Karla Jaspersa. Petersen se jí v průběhu svého života věnuje a cítí se s ní nitřně svázán. Jeho filozofování je stejně jako Jaspersovo „filozofování z možné existence“. Existence přichází k člověku sama, protože člověk zvláštním způsobem vystupuje z přírody,

⁵² PETERSEN, Peter. *Pädagogik*. Berlin, 1932, s. 52.

⁵³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 39.

⁵⁴ PETERSEN, Peter. *Pädagogik*. Berlin, 1932, s. 99.

⁵⁵ Tamtéž, s. 100.

a proto musí svůj život řídit a zodpovídat za něj sám před sebou, jako posledním důvodem všech věcí. „Možná existence“ vypovídá o člověku, který neustále hledá. Nezná svoje hranice a je schopen něčeho netušeného – v dobré i zlém.⁵⁶

4.4 Člověk má existenci

Význam člověka jako existující bytosti má důležité důsledky pro výchovu, zvláště pak pro výchovu ve škole. Je potřeba se více obsírně zabývat Petersenovými filozofickými a antropologickými základy člověka a výchovy. Ve své knize *Nauka o vedení vyučování (Führungslehre des Unterrichts)* píše: „Člověk svým způsobem vyčnívá ze stvoření. Nepřežívá ve stejnosměrně, takřka mechanicky se odvíjejícím bytí, jako ostatní bytosti, ale může, jak se výstižně říká, vzít svůj život do ruky, hrát si s ním, ba dokonce může být i nelidský, doslova zvířecí, zatímco zvíře musí setrvat ve své sféře bytí.“⁵⁷

Slovy „člověk vyčnívá ze stvoření“ míní, že člověk není čistě přírodní bytost. Jak řekl Johann Gottfried Herder (1744 – 1803): „člověk je první propuštěnec stvoření“, nebo jak vyjadřuje současná antropologie: „člověk je neurčitá a světu otevřená bytost“. Člověk není určen jako zvíře, které musí následovat cesty přírody, tedy své instinkty. Každý živočišný druh je vázán na svoje prostředí a ve svém prostředí je svázán.

Strukturu živočišného bytí popisuje biolog Jakob Johann von Uexküll (1864 – 1944) na velice jednoduchém příkladu života klíštěte (*Ixodes ricinus*): Klíště je vybaveno jen několika málo smyslovými orgány. Kůží vnímá světlo, a to jej táhne z podrostu na světlo, tedy na konec větví stromů, kde je hodně světla. Potom má čichový receptor, který reaguje jen na pach kyseliny máselné, která vychází z kožních žláz savců. Když klíště vezme tento pach na vědomí, znamená to pro něj: pust' se. Při tom spadne na zvíře a spustí se třetí receptor tepla, který rozlišuje jen určitý stupeň teploty. Nakonec je klíště řízeno hmatovým smyslovým orgánem na místo bez chlupů. Konečně začne sát krev svým pracovním orgánem. Pak klíště spadne, naklade vajíčka a nová generace se ujme stejného životního schématu. Pakliže klíště propáslo svou příležitost, hostitele minulo a spadlo na zem, znovu je vedeno vzhůru na světlo. Na konci větve sedí bez minulosti a bez budoucnosti, dokud není opět podrážděn jeho čichový receptor pachem kyseliny máselné.⁵⁸

⁵⁶ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 40 – 41.

⁵⁷ PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 16.

⁵⁸ UEXKÜLL, Johan von. *Streifzug durch die Umwelt von Tieren und Menschen*, Hamburg, 1956, s. 23 – 37.

Každý živočišný druh je tímto způsobem vázán na prostředí. Naproti tomu člověk musí vést svůj život v relativní svobodě, právě protože překročil stupeň živočišného bytí. Vlastní několik zděděných, tedy pevně daných způsobů chování, ale jeho život není předem vytyčen. Neprobíhá „ve stejnosměrně, takřka mechanicky se odvíjejícím bytí“, ale musí sám sebe nějakým způsobem vzít do ruky, tedy se vést. Lidský život je utvářející se a utvářený na základě rozumu. A právě tato rozumnost je podmínkou svobody. Je relativní, protože člověk i přes svobodu zůstává vázán na svou tělesnost a spolu-lidské prostředí. Jako bytost jednající je také od svého narození stále vázán na svoje pudy, ale také na sociokulturní a dějinné podmínky. Ve své odpovědnosti a ve svých rozhodnutích tedy není absolutně svobodný. Ale v takto ohraničeném rámci je prostor k jednání, ve kterém se může pohybovat mezi polaritou dobra a zla, lidskosti a nelidskosti. Petersen stále znovu zdůrazňoval vázanost člověka, a proto mluvil o „vázané“ svobodě: „Svoboda, kterou člověk nabyt, není svobodou inteligibilní bytosti ve smyslu schopnosti si obstarat blaženost tak, jak se mu chce, ale svoboda rozhodnutí být dobrý nebo zlý. Svoboda je vázaná. Člověk si uprostřed svých vazeb nachází a získává prostor svobody, s nímž jsou dány nevyhnutelně důležité meze.“⁵⁹

Tento způsob bytí člověka vyjadřuje Petersen také pojmem „existenciální bytí“. „Mít existenci přísluší výhradně člověku, ... který obdržel své JÁ, své vlastní bytí, kterému neodpovídá žádné jiné bytí jakékoliv bytosti na světě.“⁶⁰

4.5 Člověk je „duchovní bytí“

Vlastní bytí popisuje Petersem podobně jako jiní filozofové a pedagogové jako „duchovní bytí“. Míni tím onu vrstvu ve struktuře světa, která je vlastní pouze člověku. Duchovní bytí dává pouze člověku možnost se vyvázat z organické přírody. Možnost neznamená v žádném případě na vždy, ale pouze na čas a v určitých situacích. I přes toto omezení však člověk není dále jako zvíře vázán svým prostředím, ale je otevřen světu. Petersen navazuje na podobné myšlenkové pochody a stanoviska Maxe Schelera a vyvozuje o duchovním bytí následující: „Duch je ztělesněním všech činů, jimiž člověk sám sebe chápe, přijímá a rozumí si jako jsoucím, vnímá svou hodnotu nebo se hodnotí na pozadí jsoucen, a zároveň koná takové činy, ve kterých na pozadí skutečnosti pociťuje a jedná tak, že v imanentní míře vznikají lidské pocity a skutky, které jsou pouze mezi lidmi, tedy dobro, láska, důvěra, pokora, pravý soucit, žal, zbožnost, úcta, oddanost a služba.“⁶¹

⁵⁹ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. Bd. 3. Mulheim/Ruhr, 1954, s. 157.

⁶⁰ PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 16.

⁶¹ Tamtéž, s. 227.

Pojmy duch a duchovní volí Petersen v jistém návratu k Aristotelově metafyzice, kde poslední formu tvoří materie jako kosmický princip, který panuje ve všem jsoucnu. Duch je pro Aristotela energie nebo nehmotná substance, která uvádí do pohybu celý svět a jíž je všechno jsoucno protkáno. Žádný útvar organického světa není něčím nahodilým, ale „vyražená forma, která se živě vyvíjí“. Petersen není těmito filozofickými představami jen silně ovlivněn, nýbrž je i přenáší do své vědy o výchově.⁶²

Ve výše zmíněné citaci je „duch“ poznávacím znamením, které z živočicha člověka dělá skutečného Člověka, který dosahuje svého „zvláštního postavení v kosmu“. „Duch je ztělesněním všech činů, jimiž člověk sám sebe chápe, přijímá se a rozumí si“, jinak řečeno: činy, kterými zažívá a zakouší vědomí sebe sama, vědomí svého JÁ, a skrze které si je vědom své dějinnosti, niternosti, své relativní svobody, svých hranic jako např. nevyhnutelného zapletení se do viny, selhání a přibližující se smrti. V těchto emocionálních a volních vjemech a aktech společně se svobodou, odpovědností a rozhodováním, se projevuje duchovno. Už jen proto, že člověk je duchovní bytost, může si klást cíle a normy a bdít nad jejich dodržováním.

Duchovno je svázáno s výchovou. Duchovno činí výchovu nezbytnou a obráceně, výchova je ve službě duchovnu. Tam, kde existuje svoboda, musí být výchova. Člověku není dán žádný návod na život do kolébky. Musí svůj život řídit, tedy se rozhodovat. K tomu potřebuje druhého člověka a výchovu. „Vždy a všude je výchova v nezrušitelném vztahu k duchu a ke svobodě.“⁶³

Výchova je proto, jak Petersen jinde formuluje, „funkcí zduchovnění člověka“. Duchovno způsobuje stávání se Člověkem a humanizaci člověka. Výchova není ničím jiným. Výchova je tedy fenomén, který z člověka dělá Člověka. V tomto smyslu Petersen říká: „Sama výchova dělá z člověka Člověka. Bez výchovy mine své životní poslání a svůj životní cíl. Klesne pod lidskou úroveň a stane se tak zlem sám sobě i všem, komu chtěl být dobrodiním.“⁶⁴

4.6 Výchova je ve službě lidskosti

Petersen příkládá výchově další a hlubší význam, než je zvykem. Již vícekrát zaznělo, že na otázku, jak rozumět výchově, dostaneme dvě odpovědi:

⁶² DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 43 – 45.

⁶³ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Ursprung der Pädagogik*. Bd. 2. Berlin, 1931, s. 7.

⁶⁴ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. Bd. 3. Mulheim/Ruhr, 1954, úvodní motto.

Jedna odpověď zní: „Vy-chovat“ je odpovídající etymologickému odvození „odněkud ven chovat“⁶⁵, a sice ven z nesamostatnosti, nesvéprávnosti a závislosti. Sloveso „chovat“ poukazuje na vynaloženou aktivitu. Dospělý, učitel/učitelka ovlivňuje mladistvého a snaží se toto dítě/tohoto mladistvého nasměrovat na určitý cíl. Takoveto „zásahy“ jsme všichni na sobě zažili a sami dennodenně působíme na děti a mladistvé v tomto „zasahujícím“ smyslu. Za tím stojí názor, že dítě/člověk může zbloudit, vyhnout se předepsaným úkolům, zřít se naznačené cesty a uhnout na vedlejší nebo postraní cestu. Člověk proto musí být „ukázněn“⁶⁶ a přiveden zpět na správnou cestu. Výchova je tedy „vliv odpovědného dospělého na dospívajícího“. Může se tak dít prostřednictvím povzbuzování, nebo jiných opatření až po tvrdé tresty.⁶⁷

Druhá odpověď zní: Výchova je auto-regulativní proces. Na dítě/mladistvého nesmí být vyvinut žádný nátlak a nucení. Děti/lidé by měli skrze sebezkušenost a sebeurčení dorůst ve členu svobodné společnosti. Výchova se tedy musí uskutečňovat anti-autoritativně.

Pro první jmenovaný postoj – ukáznění z venku (*In-Zucht-Nahme*), najdeme podklad ve Starém zákoně, který i dnes určuje lidské pedagogické jednání. Opírá se o názor, že člověk, ač v jádru není zlý, je však chybující. Tato omylnost může být udržována v mezích požadavky zralých a zkušených lidí. Druhý jmenovaný postoj odkazuje k J. J. Rousseauovi, třebaže tento významný Ženevan nebyl zcela správně pochopen, jak už bylo dříve zmíněno. Výchova jako „*nechat růst*“ se vynořuje v reformní pedagogice znovu po přelomu století a táhne se až k antiautoritářskému hnutí současnosti. Člověk je považován za „přirozeně dobrého“ a může se sám regulovat.

V této souvislosti není na místě obhajoba pro a proti. Jde o Petersenův názor, podle něhož by se výchova měla dít co nejméně bez represí, aby si mladý člověk našel sám k sobě cestu a určil si svou cestu naším mnohoznačným světem. Jinak řečeno: výchova by se měla – kdekoliv a kdykoliv je to možné – vyvarovat tvrdých zásahů, aby mladý člověk ze své vlastní iniciativy nabyl a uskutečnil schopnost myslet a jednat. Je však potřeba, aby se také naučil sám sebe „ukáznit“, sám sebe vychovávat a řídit se.

Je jisté, že Petersen nezastává ani jeden z protikladů a že místo „bud', anebo“, volí cestu „a zároveň“, tedy vést a zároveň nechat růst, vázat a osvobozovat. Přitom to vypadá, že řízení je dominantní, už jen z jmenovaných antropologických důvodů. To je patrné nejen v názvu *Nauka o vedení vyučování (Führungslehre des Unterrichts)* (1937), ale i v rukopisech z dvacátých let. V roce

⁶⁵ V němčině „Er-ziehen“ odpovídá „Heraus-ziehen“, kde sloveso „ziehen“ – táhnout, více odpovídá vyvinuté námaze při výchově.

⁶⁶ Pro kázeň a disciplínu je v němčině slovo „Zucht“, stejně jako pro chov. To odkazuje k porozumění českému významu vý-chova jako u-káznění.

⁶⁷ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 45 – 46.

1925 Petersen poukazuje na to, že učitel, jako „zralý přítel dětí“ má „zvláštní úkol plánovitého vedení“. Již tehdy mluví o učiteli přímo jako o „vůdci“ (*Führer*).⁶⁸ O rok později klade Petersen otázku ve své přednášce *Výchova a vedení (Erziehung und Führung)* (1926): „Jak bych mohl zodpovídat za druhé, ... přijmout „vedení“ jiných lidí, zadávat jim „úkoly“ a rozhodovat o nich, ... vykonávat nad nimi moc, předepisovat jim „zákony“, omezovat jejich svobodu?“⁶⁹

Vedení je podle Petersena nezbytné, protože mladý člověk je „teprve na cestě k lidství“ a proto „sám ze sebe nehotový. A vzhledem k této nezralosti potřebuje dítě uprostřed společnosti pomoc.“⁷⁰ Proto potřebuje vedení, aniž by se jím zlomila jeho svoboda.⁷¹ Petersen poukazuje na křehkost a vývojové podmínky lidského bytí. Z tohoto důvodu člověk potřebuje výchovu ve smyslu vedení. Z čeho ale pramení „odpovědnost za druhého“? A Petersen odpovídá nejprve „z původního vztahu člověka ke člověku, přičemž jeden je podmínkou pro vývoj toho druhého“, a potom dodává, že odpovědnost za druhého se zakládá na „moci, která vychází z říše hodnot“.⁷² Nakonec Petersen řekne, že pramenem odpovědnosti za druhého je lidství a odpovědnost vůči Bohu.

Za předpokladu, že dospívající zvládá svou cestu jít sám, tedy bez vůdce, je samozřejmě potřeba mu to umožnit. Ale vychovatel by potom měl tohoto mladého člověka jako průvodce následně doprovázet a kdyby se z cesty odchýlil, vyzvat ho k návratu.

Petersen rád používal tyto Fröbelovi pojmy o následné (*nachgehende*) a vyzývající (*fordernde*) výchově při vyjasňování úkolu výchovy. Ale co je důležité, Petersen jde dál. Výchova pro něj není jen „vědomý a intencionální proces“, tedy vyzývací zasahování nebo následné doprovázení dospívajícího člověka dospělým, ale výchova se děje jako „funkce společnosti“. Přiřazuje vedle každé vědomé výchovy i nevědomý výchovný proces: Výchova se děje v oblasti lidství všude a vždycky. Uskutečňuje se mezi lidmi.⁷³

Člověk vlastní duchovní bytí, existuje, vystupuje z přírodních vazeb a má relativní svobodu. A tato svoboda, která přísluší jen lidem, dělá výchovu nezbytnou. Výchova se neuskutečňuje a nepůsobí pouze skrze vědomé zásahy, ale je také, nebo možná dokonce je zásadně proces, který se uskutečňuje mezi lidmi, mezi JÁ a TY, mezi JÁ a jinými, mezi JÁ a skupinou, ve společenství, ve společnosti. Výchova se tedy uskutečňuje nejprve funkcionálně a může tak možná působit více

⁶⁸ PETERSEN, Peter et Hans WOLFF. *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule*. Weimar, 1925, s. 19 a 253.

⁶⁹ PETERSEN, Peter. *Erziehung und Führung: Ein Grundproblem der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: *Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik*. Karlsruhe, 1926, s. 79.

⁷⁰ Tamtéž, s. 80.

⁷¹ Tamtéž, s. 95.

⁷² Tamtéž, s. 101.

⁷³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 47 – 48.

intenzivně a trvale, jmenovitě jako „funkce společnosti“. Jinak řečeno: Výchova se děje nevědomě v životě společnosti, vztahuje se k lidskému soužití a teprve v druhém kroku se využívá jako vědomý zásah. Tento význam výchovy se u Petersena vyskytuje od roku 1924 v *Obecné vědě o výchově*: „Musíme chápat v plnosti, že cizí duchovní bytí se od počátku blíží naší duši, že žijeme v sounáležitosti a ze sounáležitosti, že jsme tvořiví teprve v okamžiku, kdy na nás působí cizí duchovní bytí. A protože se tak děje od prvního nádechu, nachází se tedy každý člověk od počátku ve společnosti.“⁷⁴

Na základě tohoto významu, má výchova „základní duchovní funkci“ lidství. Slouží v tomto funkčním ale i intencionálním smyslu humanizaci, zlidštění člověka. Člověk se právě proto nemůže stát Člověkem bez výchovy.

V následující citaci Petersen vyjadřuje svůj názor na podstatu a smysl výchovy. Z jeho slov je patrné, že v metafyzické interpretaci patří výchova k lidskému bytí, její smysl spočívá v humanizaci člověka:

„Výchova se děje a je stejně prvotně jako se uskutečňuje a je život a jeho funkce. Výchova tedy patří k bytí člověka prvotně a nezrušitelně. Není něčím, co by se dělo vedle tohoto bytí, co by mu dodatečně bylo nebo nebylo přidáno, ale něco, co je v přirozeném bytí člověka dáno, do té míry v něm obsaženo, že bez výchovy by přirozené lidské bytí ztratilo svůj smysl. Výchova je tedy danost bytí, a sice funkce jsoucího. Je to skutečnost, jejíž rozdílné znaky je třeba stanovit ... Uvědomění si této souvztažnosti s bytím člověka odkrývá právě něco nového, zvláštního, co žádnému jinému tvorů není dáno. A toto „zvláštní“ je výchova. Je právě tím, co to „zvláštně lidské“ působí, to, čím člověk dosáhne svého bytostného ztvárnění. Proto je výchova také humanizací, je to duchovní prodchnutí a završení lidské formy. Hledáme-li to, co člověka dělá Člověkem a odlišuje ho od všech jiných tvorů, tak to najdeme v tom, čím je duchovno v lidském, co se nazývá duchovní síla. „Duchem“ popisujeme souhrn všech těch činů, skrze které člověk sám sebe a vše jsoucí v něm a okolo něj přijímá a chápe jako jsoucí, dosahuje hodnot a hodnotí z podstaty všeho jsoucího, nebo ve kterých pocituje a jedná z podstaty skutečnosti tak, že vznikají v imanentní míře lidské (duchovní) pocity a činy, jako dobrota, láska, důvěra, pokora, starostlivost, služba, přátelství, opravdový soucit, žal, zbožnost, úcta aj. „Duchovní kultura“ je to, co zprostředkovává tyto duchovní činy a dostává je mezi nás. Tyto výkony lidského ducha nemají mezi zvířaty žádný protějšek. Chybí jim nejen duchovní chápání bytí a jeho vztahů, ale právě i ony duchovní pocity a činy. Dobrota, láska, důvěra, pokora, žal, úcta se vyskytují jen mezi lidmi. V tom všem se zjevuje zvláštní sféra lidství. A o právě tuto sféru se vždy jedná, jedná-li se o opravdový smysl slova výchova. Ještě je třeba dodat, že se nejedná o něco stejného nebo

⁷⁴ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Leipzig, 1924, 27.

podobného jako je Duch Boží, nebo nějakou lidskou funkci k poznávání Boha. Výchova je duchovní funkce, a sice funkce činného ducha. Je stejné původní jako vznik životních funkcí. Lidská provázanost se životem je vždy současně duchovní. K popisu této duchovní vztažnosti a provázanosti lidí mezi sebou slouží hnutí za novou výchovu slovo „společenství“. Již od počátku stojí každý člověk ve společenství. Je to danost bytí všech lidí, která je životem dána a s ním nerozlučně spjata. Stejně jako se rozličné činy života dějí bez úmyslu a nevědomě, stejně tak se děje vychovávání jako duchovní působení lidí navzájem.⁷⁵

Výchova je „funkcí jsoucího“, patří „k bytí člověka“. V rozmanitosti skutečnosti má výchova úlohu v lidském Dasein, v existenci nebo uvnitř bytí člověka ve světě. Výchova je „v přirozeném bytí člověka dána“. Bez výchovy ztrácí bytí člověkem svůj smysl. Výchova je tedy funkcí, která přísluší mezi vším jsoucím pouze člověku. Je jemu vlastní a tudíž vylučuje všechny jiné stupně bytí, jmenovitě rostlinstvo a zvířectvo. Na rozdíl od funkcí těla, které má člověk se zvířaty společné, je výchova funkcí duchovní.⁷⁶

O úkolu, který fenomén výchovy vykonává v oblasti lidského bytí, říká Petersen: Výchova dává člověku možnost dosáhnout takového ztvárnění, které je jen jemu vlastní. „Proto je výchova také humanizací, je to duchovní prodechnutí a završení lidské formy.“ To koneckonců znamená: „Člověk se může stát Člověkem jen prostřednictvím výchovy.“ A opačně platí: Bez výchovy a bez „duchovního prodechnutí“ člověk ztrácí svou podstatu, svou lidskost a jako člověk chřadne.

4.7 Člověk žije v odpovědnosti za lidství

Ještě je potřeba vysvětlit význam slov: „z podstaty všeho jsoucího“. Vícekrát se opakují Petersenovy výroky jako: člověk chápe prostřednictvím svého ducha „sám sebe a vše jsoucí v něm a okolo něj“ a rozumí „sám sobě a všemu jsoucímu“ jako „jsoucí, a dosahuje při tom hodnot a hodnotí“ a sice „z podstaty všeho jsoucího“. Co je myšleno tímto metafyzickým popisem? Co je podstatou člověka? Z jaké podstaty jedná? Na jiném místě Petersen formuluje otázku takto: „Z jaké podstaty se uskutečňují lidské nejhlubší a nejhodnotnější myšlenky, pocity a činy?“⁷⁷

Na tomto místě jmenuje tři „základní struktury lidského bytí a podstaty“, kterým se člověk zodpovídá: 1. Národ a rodina, 2. prostor a příroda a 3. duchovní společenství nebo kulturní společenství

⁷⁵ PETERSEN, Peter. *Pädagogik*. Berlin, 1932, s. 48 – 50.

⁷⁶ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 49 – 50.

⁷⁷ PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 227.

a pokračuje: „Z tohoto základu vykvétají „duchovní ctnosti“, které jsou obsaženy v lidství a jeho řádech.“⁷⁸

Pro Petersena jsou obzvláště důležitá právě ona „duchovní a kulturní společenství“ vzhledem k získání a formování „duchovních ctností“ a „řádů“, nebo jinak řečeno mravních norem. Z tohoto základu, tedy z podstaty lidskosti, vyrůstají „lidské (duchovní) pocity a činy, jako dobrota, láska, ...“ Pojmy mravnosti a normy chování vznikají v podstatě lidského bytí, tam, kde jsme jako lidé pospolu svázáni, v lidskosti. Vychází tedy z jednání a pociťování. Ze soužití lidí vznikají normy, které jsou v průběhu vývoje a skrze „duchovní společenství nebo kulturní společenství“ hlouběji zdůvodňovány a kodifikovány. Nárokují si, aby platily pro každého, i když někdo vzhledem ke své nepevnosti neobstojí a poruší je.

V Petersenově myšlení však tento poznatek není tou „nejhlubší podstatou bytí, ve které se člověk zakládá“, ze které získává své pochopení smyslu života, a ze kterého hodnotí a koná. Tím je pro Petersena Bůh. Člověk se zodpovídá svými činy Bohu, jenž je počátkem všeho bytí. Petersenovo myšlení je tedy zakotveno v křesťanském vyznání víry.

Člověk tedy žije v odpovědnosti vůči svému JÁ, vůči druhému TY, vůči rodině, národu, přírodě, kulturní tradici a vůči počátku všeho bytí, Bohu.

4.8 Člověk je přirozeně dobrý

Z tohoto křesťanského základu je pochopitelné základní východisko, které Petersen obhájí ve druhém díle *Obecné vědy o výchově s názvem Vznik pedagogiky (Der Ursprung der Pädagogik)* (1931) a tím je: „Člověk je přirozeně dobrý“.⁷⁹ Toto základní východisko vychází ze zcela odlišného postoje než doslova stejný Rousseauův výrok, ke kterému se přidává velká část reformních pedagogů. Rousseau a pedagogové „von Kinde aus“ razí svůj názor na základě naturalistického myšlení. Jsou přesvědčeni, že člověk a společnost se mohou výchovou zlepšit, jakmile bude výchova následovat „chod přírody“, aby se původně dobré mohlo rozvinout. To je podle Rousseaua možné teprve tehdy, až bude kultura ponejprv očištěna „v souladu s přírodou“, a tím se otevře cesta „vzhůru“ k nové, vyšší přirozené

⁷⁸ Tamtéž, s. 227.

⁷⁹ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Ursprung der Pädagogik*. Bd. 2. Berlin, 1931, s. 100.

kultuře. Tato „přírodní cesta“ se zpravidla považuje za lineárně vzestupný proces k dokonalé společnosti a dokonalému světu.⁸⁰

Petersen odmítá víru v „mravní vývoj lidského rodu“. Uznává však možnost zlepšení „mravní síly jednotlivce ve společenství a skrze společenství“.⁸¹ Člověk je u Petersena z jeho křesťanského přesvědčení „přirozeně dobrý“, protože Bůh stvořil svět jako dobrý. Bůh je dobrý a vše od něj je dobré. Petersen tedy vychází z víry v lidskou přirozenost jako dobrou, protože byla Bohem jako dobrá stvořena. Člověk však odpadnutím od Boha prohrál svou dobrou přirozenost, tedy svým rozhodnutím se od Boha odvrátil. Toto rozhodnutí k odvratu od Boha je hříchem. Hřích nepřichází z pravé, tedy dobré lidské přirozenosti, ale z rozhodnutí člověka, který má svobodu rozhodovat se a možnost zapřít i své pravé bytí.

Petersen tedy vychází z křesťanského pohledu na člověka a svět. Ten je nosným základem jeho antropologických a metafyzických výroků, které jako takové do sebe zapadají. I kdybychom nechtěli následovat jeho metafyzické zdůvodnění výchovy, zůstávají platné dvě skutečnosti:

1. Člověk je vzhledem ke své antropologické neurčitosti bytostí potřebující výchovu. Toto zjištění je v současnosti potvrzeno jak přírodovědnou antropologií, tak i antropologií filozofickou.
2. Výchova se děje skrze činné osvědčování dobrého.

Jednáním na vlastní pěst nebo poučováním o dobrotě a mravnosti se člověk nestane dobrým. Ale jak už bylo vícekrát řečeno, musí být činný a být ve vztahu k druhým. Je nutná nejprve zkušenost s pobytem ve společenství a potom reflexe této zkušenosti.

4.9 Realismus je východiskem vědy o výchově

V úvodu Petersen zakládá „stavbu vědy o výchově bez iluzí“. Nejprve popisuje „iluzorní“ obraz člověka a poté „realistický“. Člověka nezkoumá ani nepojímá „obecně“, ale chápe jej v jeho skutečném životě. Tento život se uskutečňuje ve vazbách k sobě samému a k druhým ve spolu-lidském a sociálním prostředí, ve vztahu ke svému poslání a práci. Základem tohoto pojetí je realismus, který zastával Wilhelm Wundt, Petersenův nejvýznamnější učitel. Realismus stojí v ostrém protikladu k tradovanému idealismu, který chápe jako základní strukturu ideu, která je závislá na poznávajícím subjektu. Naproti

⁸⁰ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 53.

⁸¹ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Ursprung der Pädagogik*. Bd. 2. Berlin, 1931, s. 107.

tomu realismus vychází od jsoucen a nepochybuje o tom, že skutečnost stojící mimo vědomí je možná. Neodděluje svět na duchovní a materiální složky, neboť obě ovlivňují skutečnost. Tak překonává protiklad mezi přírodou a duchem, tělem a duší, myšlením a bytím. Protiklady tvoří organicky diferencovanou jednotu.

V lidské oblasti uznává vazby, které jsou člověku dány jako závazné životem ve společenství. Realista ví, že svým lidstvím nemůže volně nakládat, ale že s ním žijí lidé, kterým se nemůže vyhnout a kterým se musí postavit jako celá osobnost. Teprve v takovém setkání porozumí svému JÁ, tedy ze skutečnosti, která jeho JÁ zasahuje a určuje. Nikterak nepopírá nesrozumitelnost, nepochopitelnost a tajuplnost tohoto života. Naopak, utrpení, omyl, vina, hřích, nouze aj. patří k tomuto životu, uznává je a považuje je za konstitutivní pro lidský život. Vypořádáváním se s těmito skutečnostmi zakouší vlastní omezenost a slabost a zároveň svým životem mezi těmito rozpory utváří svou osobnost.

Dítě je vnímáno realisticky ve světě se svým posláním. Není objektem normativního ovlivňování z vnějšku, jako tomu je v Herbartově pedagogice nebo idealistické vzdělávací pedagogice, ale je subjektem svého JÁ. Realismus nepovažuje za svůj úkol regulovat a omezovat svět žáka učební látkou a metodou. Mnohem více mu jde o porozumění dětským životním projevům a formám. Každé vychovávání a vedení člověka by mělo být uctivé. Výchova má mladistvému člověku dopřát vedení a vývojovou podporu, aby sám mohl svůj život pravdivě a dobře prožít ve svobodě a zodpovědnosti vůči Bohu a člověku.⁸²

Výchova by se měla vyvarovat tvrdých zásahů, ale dopřát mladému člověku, aby si našel sám k sobě cestu a určil si své poslání, aby mladý člověk ze své vlastní iniciativy nabyt a uskutečnil schopnost myslet a jednat. A zároveň se naučil sám sebe „ukáznit“ a řídit se. S tím mu pomáhá učitel, jako „zralý přítel dětí“, který má „zvláštní úkol plánovitého vedení“. Petersen už v roce 1925 mluvil o učiteli přímo jako o „vůdci“ (*Führer*), dříve, než doba znehodnotila toto slovo. Na Petersenových výrocích je patrné neustálé vyvžování a hledání „zlatého středu“ v napětí mezi dvěma extrémů významu slova *führen* a *Führer*, kterému dává za pravdu i naše dějinná zkušenost. V překladu může kolísat význam slova *führen* mezi provázením, přes vedení až po řízení a u slova *Führer* od průvodce, přes vedoucího až k vůdci. Proto v současné terminologii jenského plánu se pro učitele raději volí označení kapitán, jako obraz kapitána na lodi, který ví, kam loď směřuje a z povzdálí dohlíží na veskrze autonomní mužstvo, zda vede loď správným směrem.

⁸²DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, s. 64 – 65.

5. Inovace inspirované jenským plánem

Žijeme v době blahobytu, pod jehož pláštíkem se zkrývá všeobecná duchovní bezradnost, která je zmýтана neustále se střídajícími vlnami nabídek nových teorií, ideologií a názorů. Kritici kurikulární reformy, kteří se obávají bouřlivých vod inovací ve školství, by nejraději zamířili zpět do klidných starých dobrých vod závazných osnov a předepsaných učebnic. Jenská škola je i po devadesáti letech stále výzvou, která podněcuje promýšlení změn ve vzdělávání. Je kompasem, který i v bouři změn ukazuje cestu k cíli, zpochybňuje ustrnulé totalitní stereotypy a stále odkazuje ke škole jako dílně lidskosti.

5.1 Současná situace školství

Pojem „odpedagogizování“ (*Entpädagogisierung*) stručně vystihuje směr, kterým se současné školství ubírá. V popředí stojí výuka a učení se ve smyslu přijímání vědomostí. Pod náporom obrovského množství učebních obsahů a tlaku na výkon ustupují výchovné cíle do pozadí. Zkrátka na výchovu již není čas. Jistěže existují třídy, ve kterých se pracuje kooperativně a činně. Pro takovou práci jsou přece budoucí učitelé na pedagogických fakultách teoreticky připravováni. Přesto převládá „poučovací“ výuka (*Belehrungsunterricht*) jako pozůstatek osvícenského racionalistického pojetí pedagogiky a instituce školy. Velký důraz na výkon, který současná společnost vyzdvihuje mnohem více než kdy dříve, vede k dalšímu přepřehování učebních obsahů. Jistěže úkolem školy je dnes, stejně jako dříve připravit děti na život zprostředkováním základního všeobecného vědění. Otázkou je, jak obsáhlé a mnohostranné má být.⁸³

5.2 Charakteristické znaky současné doby

Základními charakteristickými znaky současné společnosti jsou technická vyspělost a demokratické uspořádání. Rozvinutá industriální společnost požaduje, aby děti byly vybaveny především matematickými, přírodovědnými a technickými znalostmi. Pokrok ve vědě i technice připouští zdání, že je možné vyvinout proces, kterým by se dítě efektivněji a rychleji naplnilo potřebnými znalostmi. Nelze se vyhnout otázce, co se myslí tímto „více a lépe“ naučit. Stručně by se to dalo vystihnout snahou o produktivní učební a výukové postupy a nabytí základních dovedností.

⁸³ Tamtéž, s. 164.

Jeden charakteristický znak současné doby vystihuje pojem rozvinutá industriální společnost, který klade zřetel zvláště na ekonomickou a technickou stránku společnosti. Z politického hlediska však žijeme v parlamentní demokracii, které bychom se za žádných okolností už neměli zříci. Je charakteristická takovým společenským uspořádáním, které uznává hodnotu každého jednotlivce a umožňuje svobodný život v mezích lidských práv. Člověk je vzhledem ke své jedinečnosti a rozumnosti povolán k vlastnímu podílu na svobodném a zodpovědném životě. Ve všech svých činnostech je vázán základními lidskými právy, která stojí nad zájmy státu, tedy právem na lidskou důstojnost, svobodu, rovnost a bratrství. Žádný člověk nesmí být druhým zneužit jako pouhý prostředek nebo objekt vlastního zájmu. Člověk je a zůstává subjektem a svůj život musí odpovědně vést s ohledem na práva ostatních a na ústavně právní uspořádání společnosti.⁸⁴

Život ve svobodě a zodpovědnosti lze realizovat teprve tehdy, je-li státní právní zřízení zastáváno ve smyslu zodpovědné autority, nikoliv mocenské autority. Svobodné uspořádání společnosti, ve které stát nelpí na své výlučné moci, je předpokladem pro vlastní zodpovědné utváření lidského života ve vázané svobodě. Spoluúčast a spolurozhodování jako ústřední motivy parlamentní demokracie lze smysluplně naplňovat pouze tehdy, když škola vykoná nezbytná přípravná cvičení. To znamená, že ve škole nelze demokracii pouze předjímat, ale demokracii žít a demokracii nacvičovat. Tím nejsou myšlena parlamentní jednání či zvyklosti, ale vzájemné vztahy na základě svobody a odpovědnosti, sebeurčení a spoluúčasti. Škola má vychovávat k spoluzodpovědnosti „činným obcováním“.

5.3 Požadavky společnosti na školství

Požadavky technické a demokratické společnosti na školství lze shrnout takto: škola je jako v každé době povinna připravovat na život. Tento život se nyní uskutečňuje v podmínkách rozvinuté industriální společnosti a parlamentní demokracie. Z této skutečnosti vyplývají požadavky na znalosti, schopnosti a dovednosti, jichž však nelze dosáhnout stejnými metodami a postupy poučující a verbalistické školy, ani navyšováním učebních obsahů, ale rozvíjením samostatného myšlení a jednání prostřednictvím různorodých kooperativních činných postupů ve vyučování. Mezi ně patří především dialogická, skupinová a projektová práce posilující vzájemné partnerství.⁸⁵

⁸⁴ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 165.

⁸⁵ Tamtéž, s. 166 – 167.

V dnešní době není na prvním místě předávání obsahu vědění, ale utváření základních schopností myslet a jednat. Myšlení v komplexních souvislostech, schopnost řešit problémy, rozhodovat se a tvořit, připravenost ke spolupráci a spoluzodpovědnosti.

To však předpokládá, že se škola vzdá zjednodušeného obrazu člověka a bude:

- vzdělávat jak hlavu, tak i srdce a ruce – dosud se věnovala jen hlavě a rozvíjela tak pouze intelekt,
- stavět do popředí všeho uvažování a jednání člověka jako subjekt – dosud nakládala s člověkem jako s objektem, který je potřeba zformovat a začlenit do struktury technické společnosti,
- přijímat žáka jako spolu-člověka, vztahovat se k němu jako k druhému TY, které je schopné s ostatními spolu-lidmi řešit nové situace – dosud se na žáka obracela jako na izolovaného bojovníka, hodnotila ho jako jedince, dotazovala se jeho samotného a sám také musel odpovídat.

Pedagogika jenského plánu si je vědoma vlastních úkolů výchovy a vyučování. Zohledňuje všechny požadavky, které současnost klade na školství a rozvíjí životaschopné myšlení a jednání, kooperativní chování stejně jako činně zprostředkovává základní poznatky vědních oborů. Výchozí bodem jí je celistvé pojetí žáka v jeho psychosomatické jednotě.⁸⁶

5.4 Inspirace jenským plánem

Běžné školy by mohly od jenské školy přijmout několik inovativních prvků, aniž by musely změnit celou svou organizační strukturu podle jenského plánu. Tyto podněty či výzvy lze seřadit do pěti následujících okruhů s jejich konkretizací:

- postoj k základním úkolům školy a vyučování – výchova jako péče o lidství,
- formy učení a výuky – otevřené vyučování,
- organizace vyučování a členění žáků do skupin – individualizace v heterogenní skupině,
- spolupráce s rodiči – rodiče součástí školního života,
- hodnocení výkonu – hodnotící pedagogická opatření.

⁸⁶ Tamtéž, s. 168.

5.4.1 Výchova jako péče o lidství

Během studia si každý budoucí učitel klade otázku, zda má škola za úkol vyučovat a/nebo vychovávat, vychovávat a/nebo vyučovat, tedy je-li úkolem školy zprostředkovávat vědomosti a/nebo mravní výchovu. Každý učitel na sobě zažívá toto napětí mezi mírou vědomostí nebo mravní výchovou a na základě svých zkušeností zaujímá k tomu svůj postoj. Známe cíle vzdělávání podle školského zákona⁸⁷, ale nemá přece jen přednost požadavek sumy poznatků a vědomostí?

Klíčem k odpovědi na otázku poslání školy je antropologie, pojetí člověka v pedagogice jenského plánu, která klade filozofickou i vědeckou antropologii do pedagogických souvislostí. Učitel se musí zaobírat a kriticky vypořádat s otázkami filozofie výchovy a antropologie uvedenými v obou konstitutivních minimech (kapitola 3.2): člověk je chybný bytost a proto potřebuje výchovu, a škola se tohoto úkolu nesmí vzdát. Protože se výchova děje především prostřednictvím jednání, měl by se dospívající člověk v mezích vázané svobody aktivně podílet na vyučování a učit se tuto svobodu ovládat skrze „myšlení a činy, činy a myšlení“.⁸⁸

Petersen opakovaně zdůrazňoval, že výchova a vyučování má neustále pečovat o mravnost chybného člověka. Proto se musí dítě, žák a dospělý ve společném soužití a vzájemné péči o druhé učit konat dobro. Stejně jako Kierkegaard Petersen ví, že „žádné pokolení nedědí své lidství po předcích. V tomto ohledu začíná každá generace znovu od začátku a nemá jiný úkol než ta předešlá. Dál se nedostane, pokud však to předešlé pokolení svůj úkol nezradilo a samo sebe nepodvedlo. Vlastní lidství je životním elánem, se kterým jedna generace plně porozumí sobě samé i té předešlé.“⁸⁹

Jinými slovy: člověk musí denně s poctivou opravdovostí zápasit o své lidství. Je důležité, ba přímo rozhodující, aby vychovatel pochopil tuto základní myšlenku a její antropologické zdůvodnění.

⁸⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* § 2, odstavec 2

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

⁸⁸ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 169.

⁸⁹ KIERKEGAARD, Søren Aabye. *Furcht und Zittern. Gesammelte Werke*. Jena, 1909.

Pakliže tomu tak je a učitel se otevřeně k této myšlence hlásí, pak ve své třídě realizuje „zápas o lidství“ skrze činy. Jen tak lze lidství dosvědčovat. Takto navazuje Petersen na Kierkegaardův citát ve třetím svazku *Obecné vědy o výchově (Allgemeine Erziehungswissenschaft) – Člověk a výchovná skutečnost*:

„Čím více se člověk během svého života svými činy přidržuje a uskutečňuje věčné lidství, čím silněji si v boji získané pevně uchovává, tím více se přibližuje říši lidství a může doufat, že nabyl práva v ní přebývat.“⁹⁰

Petersen zdůrazňuje: člověk může „doufat, že nabyl práva k pobytu v říši lidství“. Ve skutečnosti má toto právo jen na čas. Poukazuje na dočasné trvání tohoto pobývání. Přesto máme úkol vytrvat a obecné lidství v proudu změn zachovávat. Z tohoto smýšlení musíme vytvořit smysl lidského bytí a normu svého jednání. To je povinnost, kterou Petersen stanovil výchově a směr, který následují školy jenského plánu. To je ona výzva pro dnešní školy. Volá po uvědomění si základních úkolů školy a výchovy.⁹¹

5.4.2 Otevřené vyučování

Ze základní myšlenky jenského plánu plynou důsledky pro organizaci vyučování, tzn. zavádění otevřených forem výuky, zvláště sociálně integrativních forem a partnerského učení. Ty tvoří předpoklad pro výchovu skrze čin. V podstatě je potřeba naplánovat do rozvrhu hodin čas pro volnou a pevně danou práci. Jedni třetáci se o tom vyjádřili takto: ve volné práci se mohou pustit do témat a úkolů, o které se sami zajímají, zatímco v pevně dané práci se musí více řídit učebním plánem. V době volné práce je prostor pro práci na projektech a jiné činné formy práce. Zvlášť je-li zpočátku čas na projektovou práci omezený a později se prodlouží na dvě až čtyři hodiny za týden nebo každé pololetí na jeden až dva týdny, projeví se zde požadovaná a nacvičovaná samostatnost stejně jako kooperativní jednání příznivě i na pevně dané práci. Stejně tak se prosadí princip samostatnosti, spolupráce a vzájemné pomoci i do pevných forem přímého vyučování, kurzů a vyučovacích bloků.

Přítomnost pracovních pomůcek i manipulace s nimi zvláště posiluje jmenované principy. Je tedy důležité připravit pracovní pomůcky pro individuální i skupinovou práci. Pracovní pomůcka je „předmět, který je nadán jednoznačným didaktickým záměrem a je vyroben tak, aby s ním dítě mohlo

⁹⁰ PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. Bd. 3. Mulheim/Ruhr, 1954, s. 274.

⁹¹ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 170.

volně manipulovat a tak se samostatně učit“.⁹² Pracovní pomůcka musí tedy být podnětná a vystavěná tak, aby žáka nebo skupinu vybízela k potřebě se s ní zaobírat a vypořádat se s ní. V dnešní době je již velká nabídka didaktických pomůcek. Je však potřeba u každé jednotlivě zvažovat, zda odpovídá pedagogickým a didaktickým nárokům, tedy zda podněcuje k individuální a společné práci. Pedagogicky vydatnější a zajímavější je, když učitel společně s dětmi na základě „pedagogické situace“ pomůcku navrhne a zhotoví. Přitom mohou pomáhat i rodiče.⁹³

K samostatné práci přispívají i pracovní návody. Jedná se o písemná zadání pro zpracování určitých témat. Dává je učitel, nebo třída je společně s učitelem vypracovává, což je opět mnohem více podnětné. Např. žáci devátého ročníku se zajímají o kulturu Aztéků. Nejprve o tom společně vedou rozhovor a posbírají informace, které už znají. Do příštího dne je rozšíří o informace z příruček, knih aj. a potom společně formulují otázky a úkoly: Co chceme vědět o uspořádání aztécké říše, náboženství, umění atd. a jak a čím můžeme naše poznatky prohloubit? A pak může začít samostatná nebo skupinová práce.

Volné formy vyučování slouží především rozvoji osobnosti. Musí však být doprovázeny a doplňovány pevnými formami výuky. Jenský plán rozlišuje v této souvislosti mezi několika kurzy. Dnes se k tomuto označení používá pojem vyučovací blok (*Lehrgang*). V něm jde především o dosažení minimálních znalostí (*Mindestwissen*). Ty jsou důležité s ohledem na požadavky, které na nás klade technická společnost. Opět jsme u problému množství znalostí, které ve dvacátých letech minulého století řešil i Petersen a musíme zvažovat, co je podstatou školního vzdělávání. Nemůžeme chtít všechno, abychom nakonec ničeho nedosáhli. Petersen se jasně rozhodl. Jeho požadavky na minimální znalosti nebo na základní učivo⁹⁴ by v českém prostředí mohly odpovídat očekávaným výstupům podle Rámcového vzdělávacího programu. Ty nám pomáhají se vyvarovat nadměrného množství učiva. Získávání základních zkušeností a vědomostí v různých vzdělávacích oblastech má klíčový význam pro další vzdělávání. S tím souvisí i další nebezpečí, kterým je získávání izolovaných vědomostí. Tomu předejdeme názorným zprostředkováním poznatků ve vzájemných souvislostech a vazbách. Pedagogika jenského plánu vyzývá k hlubšímu praktickému propracování tohoto principu. Je pedagogicky nezodpovědné zprostředkovávat množství učiva poučujícím způsobem výuky, aby pak nakonec všechno upadlo v zapomnění.

⁹² PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 182.

⁹³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 171.

⁹⁴ PETERSEN, Peter. *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule: kleiner Jena-Plan*. 7./8., neu durchgesehen. u. erweit. Aufl. Langensalza: J. Beltz, 1936, s. 49.

5.4.3 Individualizace v heterogenních skupinách

V běžné škole je vyučování organizováno v ročnících, zatímco jenská škola je organizuje v tzv. kmenových skupinách (*Stammgruppe*). K vyrovnání rozdílných úrovní vzdělání věkově heterogenních skupin jsou tyto skupiny vnitřně diferencovány do homogenních ročníkových skupin. Vnější diferenciaci zohledňuje pokročilost a nadání v úrovních skupinách (*Niveaugruppe*). Díky tomu stoupá individuální výkon a rozvíjí se zvláštní schopnosti a nadání. Vnější diferenciaci je prováděna velmi obezřetně. Principiálně platí, že žák potřebuje jedno místo, duchovní domov, kde se cítí emocionálně vázán a tím je kmenová skupina. V ní zůstává zpravidla po tři roky. Proto diferenciaci uvnitř skupiny dotažená až k individualizovanému vyučování přináší mnohem větší pokroky ve výkonu i v sociálním chování než jaké přináší vnější výkonnostní diferenciaci.⁹⁵

5.4.4 Rodiče jsou součástí školního života

Jedním ze základních principů jenské školy je spolupráce s rodiči. Podle Petesena může škola prospívat jedině tehdy, jsou-li domov i škola vzájemně propojené a když všichni zúčastnění – tedy učitel, žáci a rodiče – tvoří jedno školní společenství.⁹⁶ Rodina a její život udávají směr škole.⁹⁷ Struktura života rodiny je tedy určující pro školu a vyučování.

Rodiče mají na základě povinnosti péče o své dítě právo na zajišťování jeho výchovy a vzdělávání⁹⁸ a proto mají právo spolurozhodovat o jejím naplňování. Spolupráce se školou se netýká jen práva spolurozhodovat, ale měla by být zohledněna ve všech záležitostech, které se týkají dítěte. Běžná škola omezuje spolupráci s rodiči na rodičovské schůzky nebo konzultační hodiny. Konají se maximálně čtyřikrát za rok a jsou vnímány jako „nutné zlo“, povinnost, kterou je třeba si odbyť. Jde-li učitelům a vychovatelům o dobro dítěte jako komplexní osobnosti, je potřeba zajistit víc, než pouhý kontakt na rodinu. Je potřeba, aby spolupráce byla rozsáhlá, aby rodiče byli vtaženi do školního dění. Důležité jsou rozhovory s rodiči o dítěti, o jeho školních i mimoškolních výkonech, zájmech

⁹⁵ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 173.

⁹⁶ PETERSEN, Peter. *Der Kleine Jena-Plan*. 47./51. Aufl. Weinheim: J. Beltz, 1968, s. 43.

⁹⁷ PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 182, s. 49.

⁹⁸ Zákon č. 89/2012 Sb. *Občanský zákoník*: „§ 858 Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména **péči o** jeho zdraví, jeho tělesný, citový, **rozumový a mravní vývoj**, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, **v zajišťování jeho výchovy a vzdělání**, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud. § 881 Péči o dítě a jeho ochranu, **výkon jeho výchovy**, popřípadě některých jejích stránek, nebo dohled nad dítětem mohou rodiče **svěřit jiné osobě**; dohoda rodičů s ní se nemusí dotknout trvání ani rozsahu rodičovské odpovědnosti.

a sklonech, o jeho zdravotním stavu. V jenských školách chodí učitel na návštěvu ke svým žákům, jednou měsíčně se konají rodičovské večery, společné slavnosti.⁹⁹ Rodiče se podílí na práci ve vyučování i na výrobě pomůcek. Někteří učitelé a učitelky takto širokou spoluprací odmítají zejména z časových důvodů. Koho však jeho povolání naplňuje, neodmítá tento úkol. Společně s rodiči nese péči o dítě a rozumí svému úkolu učitele v nejhlubším smyslu jako péči o duši.¹⁰⁰

5.4.5 Hodnotící pedagogická opatření

O výkonu a jeho měření píše Petersen toto: „Z výkonů (studijních výsledků) se v našich školách stalo něco, co vztah učitele a žáka otravuje. Staly se měřítkem schopností stejně jako lidské osobnosti žáka, něčím měřitelným, vyčíslitelným, na čem je možné spočítat, jak si žák stojí, kdo a co je, co umí a čemu rozumí.“¹⁰¹

Samozřejmě, že výkon musí být podáván i požadován. To ví i Petersen, když na stejné straně píše: „Bezpodmínečně musíme od každé školní práce očekávat objektivně zjistitelné stejně jako měřitelné výsledky.“¹⁰²

Je však důležité a rozhodující, aby tyto výkony byly podány s osobním nasazením, tedy vlastní prací, a aby byly věcné, „uspořádané a upřímné“. Přesto přese všechno musí dnešní škola žít se systémem známkování, i když i zde dochází k uvolňování (např. možnost slovního hodnocení na 1. stupni nebo hodnocení určitých volitelných předmětů). Přesto může každý učitel zkusit vyvážit nepedagogický systém známkování, který z pravidla dítěti nepřináší žádnou pomoc, pedagogickými opatřeními. Těmi mohou být slovní hodnocení (vyčtené i písemné), vyzdvižením pokroku nebo pozitiva méně důležitého výkonu. Znamka na vysvědčení může být doplněna vysvětlujícím slovním hodnocením, které poukáže na silné a slabé stránky dítěte. I prostřednictvím písemné oznámení rodičům, tzv. dopisu rodičům, může dojít k pedagogickému opatření, kterak vysvětlit nahotu číselné známky, aby nebyla považována za odsouzení, které ochromuje vůli pracovat, ale rozvíjí jeho osobě přiměřený výkon.¹⁰³

⁹⁹ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 174.

¹⁰⁰ PETERSEN, Peter. *Der Kleine Jena-Plan*. 47./51. Aufl. Weinheim: J. Beltz, 1968, s. 61.

¹⁰¹ PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963, s. 182, s. 140.

¹⁰² Tamtéž, s. 140.

¹⁰³ DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991, s. 175.

5.5 Výzva běžným školám

Výše uvedené svědčí o tom, že běžná škola může převzít od jenských škol celou řadu prvků. Na mnoha školách se to již daří s odvoláním na Petersena i nezávisle na něm. To ani nebyl Petersenův záměr, aby se školství jako celek převedlo na jenský plán, jakkoliv by to bylo pro žáky příznivé.

Petersen vytvořil příklad školy lidskosti. Chtěl představit základní formu, vybudovat předobraz a upozornit na to, za jakých podmínek může být škola „relativně lidskou skutečností“. Jeho snahou bylo ukázat výchozí formu, ale přesto chtěl „udělat ze školy jako celku něco zcela nového, tzn. celý školní život změnit od základu, radikálně“, tedy „podřídít vyučování výchově“.¹⁰⁴

¹⁰⁴ PETERSEN, Peter. *Der Kleine Jena-Plan*. 47./51. Aufl. Weinheim: J. Beltz, 1968, s. 63.

6. Příklad dobré praxe inspirované jenským plánem

Tato kapitola popisuje vznik Církevní základní školy a mateřské školy ARCHA v Petroupimi a analyzuje její vzdělávací koncepci. Tato škola vznikla jako alternativní rodičovská škola a později našla paralelu své vzdělávací koncepcce v teoretickém základu jenského plánu. Postmoderní znevažování hodnot se nevyhýbá ani lidem organizovaným v církvi, a tak bylo nedávno pedagogické úsilí školy jakýmsi diecézním činovníkem zneváženo jako málo křesťanské. Celý tým ARCHY prošel vnitřním „tříbením“, ve kterém se všichni shodli a jasně deklarovali svůj postoj ke křesťanským hodnotám v dokumentu nazvaném *Církevní zakotvení školy*. Tak si tým školy ujasnil základ své pedagogické antropologie a metafyzické východisko v křesťanském vyznání víry.

6.1 Ze života Církevní základní školy a mateřské školy ARCHA

6.1.1 Z počátků školy

Archa vznikla v roce 1996 nejprve jako mateřská škola zakládaná jak z rodičovské iniciativy, tak z iniciativy inovativní učitelky Kristiny Hořákové. Chtěli vytvořit alternativu ke stávajícím školám, která by byla radostnější, přátelštější a vstřícnější vůči dětem i rodičům, kde by se uplatňoval partnerský a respektující přístup k dětem. Zřizovatelem se stal Farní sbor Českobratrské církve evangelické v Soběhrdech v čele s bratrem farářem Hynkem Tkadlečkem a vznikla tak komunitní církevní mateřská škola zakotvená na křesťanských životních principech respektující individualitu dítěte. Pro svou činnost získala od obce Petroupim jednu třídu v prvním patře historické budovy obecní školy.¹⁰⁵

O dva roky později společně s rodiči promýšlí možnosti, jak navázat na mateřskou školu se základní školou. Seznámují se s projektem Svobodné Komenského školy v Jílovém u Prahy a možností jej aplikovat na Archu. Naštěstí autorka projektu Peadr. Jana Havlová, matka Kristiny Hořákové, se rozhodla odborně projekt zastřešit a uskutečnit propojení základní školy s mateřskou a převzala funkci ředitelky školy.

Svobodná Komenského škola v Jílovém u Prahy byla integrovaná experimentální škola pro děti od 3 do 11 let, kde spojením tříd mateřské školy s třídami 1. stupně základní školy vznikl model nenásilného přechodu z nezávazné hry do vzdělávání k přihlídnutím k reálným možnostem jednotlivých dětí. V roce 2014 ji však město Jílové zrušilo.

¹⁰⁵ ARCHA: *Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA* [online]. [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <http://www.skolaarcha.org/>

S přibývajícím žákem v roce 1999 škola získává po dohodě s obecním úřadem druhou třídu a zbývající prostor prvního patra. Rodičovská iniciativa v roce 2001 zakládá Radu školy k řešení neshod a nedorozumění ohledně dalšího směřování školy a Unii rodičů, která provozuje školní mikrobus pro dopravu dětí z okolních obcí.

Ve školním roce 2002/2003 prochází Archa další krizí. S odchodem bratra faráře Hynka Tkadlečka do jiného působiště ztratil původní zřizovatel zájem o další provozování školy. Iniciativy se ujímá Josef Švehla, rodič a farář Církve československé husitské v Benešově, a prosazuje změnu zřizovatele, jímž se stává Pražská diecéze této církve. O dva roky později také prosadí pokračování projektu i na další postupné ročníky a škola zahajuje výuku 2. stupně základní školy.¹⁰⁶

6.1.2 Současná situace školy

Od roku 2014 si škola pronajala přízemí budovy obecního úřadu, které se stalo zázemím pro 3. až 9. ročník. Zde má škola k dispozici pro výuku i odpočinek zastřešenou terasu s přímým vstupem ze školní třídy. V prvním patře obecní školy tedy zůstala mateřská škola a spojený 1. a 2. ročník.

Od roku 2016 škola získala další prostornou místnost v prvním patře budovy obecního úřadu, kam se přesunul celý 2. stupeň základní školy. Pro tělesnou výchovu škola využívá malou tělocvičnu v přízemí budovy obecní školy, nově zrekonstruované obecní multifunkční hřiště, které je v její těsné blízkosti, nebo okolní přírodní terén. Případně organizuje tělesnou výchovu v účelově pronajatých sportovištích (bazén, squash centrum, bowling centrum, zimní stadion). Děti a žáci se stravují ve školní jídelně obecní mateřské školy v budově obecní školy.¹⁰⁷

V současné době má škola kapacitu pro mateřskou školu 24 dětí a pro základní školu 50 žáků. První stupeň pracuje malotřídní formou. Na druhém stupni nejsou ročníky plně obsazeny a zřizovatelem je povolen nižší počet žáků v jednotlivých třídách.¹⁰⁸

Zařízení školy je účelné a podnětné. Působí útulně a navozuje klidnou atmosféru, přispívající k pocitu bezpečí dětí. Mateřská škola a první dvě třídy základní školy spolu sousedí a děti se setkávají na společné, herními prvky a pomůckami vybavené chodbě. Místnosti jsou zařízeny tak, aby každý žák měl prostor pro svou vlastní individuální práci (vlastní stůl s židlí) a zároveň, aby byl zajištěn prostor pro skupinové činnosti (koberec). V jednotlivých místnostech jsou v souladu s výukou vyčleněny

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Výroční zpráva 2014/15, s. 3.

¹⁰⁸ ŠVP, s. 4.

odborné koutky – tzv. centra činností – např. počítačové, pokusnické (chemický stůl), pracovní (dílna), relaxační a herní.¹⁰⁹

Takto charakterizuje ARCHA myšlenkové zdroje svého školního vzdělávacího programu: „Teoretický základ výchovně vzdělávací práce tvoří Rámcový program pro předškolní vzdělávání a pro základní vzdělávání, pedagogika J. A. Komenského, M. Montessori, Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, model otevřeného vyučování, Integrovaná tematická výuka S. Kovalikové, jenský plán Petera Petersena, projekt Svobodná Komenského škola (experiment MŠMT ČR č.j. 27 429/22), Kurikulum podpory zdraví v MŠ a projekt Zdravá škola.“¹¹⁰

6.2 Analýza dokumentů a prezentačních textů

V této analýze vycházím ze základního dokumentu školy, jímž je Školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání ARCHA platný od 1. září 2016, z Výroční zprávy Církevní základní školy a mateřské školy ARCHA za školní rok 2014/2015 a z textů, kterými se škola prezentuje na svém webu www.skolaarcha.org, jmenovitě textem nazvaným *Cíle projektu školy a Církevní zakotvení školy*.

Cílem této analýzy není důkaz, že vzdělávací koncepce ARCHY vychází pouze z jenského plánu. Myšlenkové zdroje její vzdělávací koncepce jsou různorodé a vychází z reformních a inovativních směrů v českém prostředí publikovaných a praktikovaných. Tak jako jenský plán vznikl syntézou různých reformních proudů, které nelze exaktně specifikovat, stejně různorodé jsou i zdroje vzdělávací koncepce ARCHY.

Jenský plán 21. století je stále otevřenou koncepcí, která neustále aplikuje nejnovější vědecké poznatky do pedagogické praxe, zvláště výzkumy činnosti mozku a nervové soustavy. Z čeho však jenský plán neustupuje, je jeho antropologické metafyzické východisko.

Cílem této analýzy je tedy najít znaky vzdělávací koncepce ARCHY, které neztrácí ze zřetele realistickou antropologii a metafyzické východisko. Dokumenty školy jsou v analýze strukturovány do pěti okruhů inovací inspirovaných jenským plánem uvedených v kapitole 5.4, které jsou konkretizovány takto:

- postoj k základním úkolům školy a vyučování – výchova jako péče o lidství,
- formy učení a výuky – otevřené vyučování,

¹⁰⁹ Tamtéž.

¹¹⁰ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ARCHA, Platnost od 1. 9. 2016, dále jen ŠVP, s. 7.

- organizace vyučování a členění žáků do skupin – individualizace v heterogenní skupině,
- spolupráce s rodiči – rodiče součástí školního života,
- hodnocení výkonu – hodnotící pedagogická opatření.

6.2.1 Výchova jako péče o lidství

Ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ARCHA škola popisuje své výchovné a vzdělávací strategie a zdůrazňuje, že je volí tak, aby umožňovaly se věnovat nejen výukovým, ale i výchovným tématům, které dětem pomáhají v budování hodnot a postojů. Metody vybírá tak, aby poskytovaly dětem prostor pro sebevyjádření a plně odpovídaly stupni vývoje a způsobu myšlení každého dítěte. Škola vede žáky k respektování názorových odlišností a hodnot, aktivně pracuje se skutečností, že o školu mají zájem rodiny různých konfesí i bez vyznání. Rovněž začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami učí ostatní toleranci a přijímání každého takového, jaký je. Škola usiluje o nesoutěživé prostředí, které poskytuje klid a bezpečí, jako podmínku pro efektivní učení. Děti vede ke spolupráci a dohodě.¹¹¹

V cílech projektu ARCHA škola deklaruje, že přijímá dítě jako jedinečné stvoření, originál, ke kterému přistupuje individuálně, pomáhá mu najít jeho vlastní a jedinečnou cestu a ukazuje mu Boží bezpodmínečné přijetí, jako základ pro jeho vlastní sebejistotu. Škola vytváří otevřené, svobodné prostředí, ve kterém si děti mohou svobodně hrát a svobodně se ptát, učit se přijímat druhého jako jedinečného, vyslechnout ho a zároveň umět vyjádřit svůj názor. Umožňuje svobodné vyjadřování pocitů a vede k samostatnému konstruktivnímu řešení konfliktů.¹¹²

Ranní kruh sdílení je příhodnou organizační formou pečování o lidskost. Kruh sdílení je místem, kde mají děti možnost vyjadřovat své pocity, je prostorem k sebehodnocení a zároveň k naslouchání druhým. Zde se děti učí porozumět cizímu problému a pomoci hledat řešení. Mohou zde řešit i společné konflikty a hledat cestu k usmíření a odpuštění. Kruh je místem sdílení radostí i starostí s Bohem, skrze modlitbu a s důvěrou v Jeho pomoc.¹¹³

Děti mají ve škole možnost poznávat víru, jako životní princip. Pedagogové jim cestu k víře otevírají svým osobním příkladem a společným prožitkem.¹¹⁴

¹¹¹ ŠVP, s. 8.

¹¹² ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola Archa. *Cíle projektu školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA. *Církevní zakotvení školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=7034

Zvýšenou pozornost věnuje škola řešení osobních problémů dětí a úzce spolupracuje s rodinami svých žáků. Tím předchází hlubším problémům a působí na vyrovnanost osobnosti. Dětem poskytuje duchovní útěchu, aby se mohly lépe vyrovnat s těžkými životními situacemi.¹¹⁵

Škola si je vědoma svého úkolu vychovávat: „Úkolem školy je vybavit žáka nejen souborem vědomostí, ale také dovednostmi a postoji, které žákům umožní řešit situace, které před ně život v postmoderní době staví. To se nepodaří, pokud budeme učit žáky pomocí izolovaných předmětů. Příležitost pro integraci obsahu vzdělávání dávají průřezová témata. Právě díky jim můžeme formovat postoje a hodnoty, utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků. Vzdělávací program pro základní vzdělávání ARCHA koncipuje průřezová témata jako integrativní součást všeobecně vzdělávacích předmětů, v rámci samostatných předmětů nebo jako součást realizovaných projektů. Proto od minulého roku, kdy škola aktualizovala svůj Školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání ARCHA, zařadila 1 hodinu týdně disponibilní časové dotace na 1. stupni v rámci vyučovacího předmětu Osobnostní a sociální rozvoj. Tento předmět nevychází z konkrétní vzdělávací oblasti, ale jeho vzdělávací obsah je upravován podle individuálních potřeb žáků nebo studijní skupiny. Zde se realizuje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Osobnostní rozvoj se v rámci prvního období vzdělávání soustřeďuje zejména na zvládnutí dovedností číst, psát a počítat (zvládnutí trivia), které jsou nezbytným předpokladem pro další vzdělávání. Ve druhém období se zaměřuje obsah tohoto předmětu podle individuálních potřeb tak, aby žák dosáhl závazných výstupů a klíčových kompetencí těchto období.¹¹⁶

ARCHA vychovává a vede děti, aby uměly:

- přiměřeně a konstruktivně vyjadřovat své pocity,
- přijímat každého takového, jaký je,
- poznávat Boží lásku a předávat ji okolnímu světu,¹¹⁷
- jednat jako svébytná, svobodná a zodpovědná osobnost,
- vysvětlovat pohnutky svého jednání,
- předvídat následky v míře odpovídající kognitivnímu vývoji,
- vědomě chránit přírodu a své zdraví,
- být vnímavý k potřebám druhých,
- dodržovat dohodnutá pravidla,
- poznat, kdy udělal chybu, vysvětlit ji a napravit.¹¹⁸

¹¹⁵ Výroční zpráva 2014/15, dále jen VZ, s. 13.

¹¹⁶ ŠVP, s. 17.

¹¹⁷ Výroční zpráva 2014/15, s. 3.

¹¹⁸ ŠVP, s. 7.

6.2.2 Otevřené vyučování

Škola ARCHA volí organizaci výuky tak, aby žákům poskytovala prostor pro získávání zkušeností a dovedla je k samostatnému učení se. Dětem nabízí činnosti s jasnou představou cíle a možností vybírat si. Aby každé dítě mohlo prožívat svůj úspěch, je volena přiměřená náročnost zadaných úkolů, doplněná reflexí dne, týdne nebo tématu (tzv. „AHA“ kroužek) a poskytnutá zpětná vazba. Vyhledávání doplňkových informací a procvičování probírané látky může být náplní samostatné domácí přípravy.¹¹⁹

Všichni žáci prvního stupně ZŠ pracují s denními nebo týdenními plány. (Příloha č. 1 a 2) Žáci druhého stupně si práci plánují v souladu s rozvrhem hodin podle probíraných témat.¹²⁰

Organizace výuky

Po kroužku sdílení se předškolní děti ve své třídě věnují hram a připraveným činnostem. Žáci 1. stupně zahajují společným plánováním denní práce nebo společnou hrou, jako úvodu k následující práci. Tato hra má za cíl procvičovat pozornost a podporovat aktivním pohybem následnou mozkovou činnost. Sled činností lépe odpovídá dennímu rytmu než běžný rozvrh hodin.

Žáci 2. stupně zahajují práci diskusí o řešeném problému, přípravou potřebné literatury nebo vyhodnocením domácích prací. Pracují střídavě skupinově nebo individuálně, podle charakteru probíraného učiva a střídání vyučujících při výuce. Mohou si vzájemně radit a pomáhat, je-li to v souladu s cílem práce. Sami si volí, zda chtějí pracovat sami nebo ve skupině. Práce v lavici se střídá s prací na koberci, u počítače, u tabule, nebo venku. Běžnou součástí výuky je vyhledávání a třídění informací, diskuse k tématu s obhajobou názorů či argumentací. Takto se žáci učí formulovat svá stanoviska, obhajovat svůj názor, spolupracovat, plánovat si práci. Při skupinové práci se skupiny tvoří někdy podle věku dětí a pak úkoly odpovídají možnostem členů této skupiny, jindy jsou skupiny smíšené a úkoly si žáci sami rozdělují podle předpokládaných schopností každého jednotlivce.¹²¹

Žáci mají možnost po dohodě s vyučujícím individuálně odpočívat i mimo svačtinovou přestávku. V době odpočinku je možnost hrát různé společenské hry či pobývat pod dozorem na školní zahradě nebo obecním hřišti. Jen žáci prvního ročníku naplní velkou přestávku zpravidla svačinou či krátkou spontánní hrou.¹²²

¹¹⁹ ŠVP, s. 8.

¹²⁰ VZ, s. 9.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² VZ, s. 9.

Následují pravidelné formy práce tak, jak jdou v průběhu dne po sobě:

- ranní setkání – společné pro MŠ i ZŠ,
- seznámení s tématem, s předpokládanými výsledky,
- integrovaný výukový blok, jehož součástí bývá:
 - úvodní hra,
 - diskuse o problému,
 - stanovení potřebných kroků,
 - samostatná nebo skupinová práce (podle povahy tématu).

Nepravidelné formy práce:

- komunitní kruh,
- výklad nového učiva pro konkrétní skupinu,
- projekty – krátké, několikadenní i dlouhodobé,
- příprava slavností,
- psaní knížek k probíranému tématu,
- výukové hry – slouží k prověření a utvrzení učiva,
- tematicky zaměřené vycházky.

Na závěr každého dne, týdne nebo tématu se uskuteční tzv. „AHA“ kroužek, což je vyhodnocení nejdůležitějších poznatků a prožitků. Určitým způsobem to je i zpětná vazba pro učitele o efektivitě užitých výukových metod. Organizace AHA kroužku bývá různá, buď formou kruhu, nebo formou individuálního zhodnocení na pracovním listě.¹²³

Podnětné prostředí a pomůcky

Za cíl si ARCHA klade vytvořit podnětné prostředí s dostatkem tvořivého a didaktického materiálu, které bude děti vyzývat k poznávání a zkoumání.¹²⁴ (Příloha č. 3)

Významnou roli hraje příprava tříd. Podnětné prostředí motivuje dítě, aby si samo zvolilo činnost, která povede k získání potřebné dovednosti či poznatku. Dítě se tak učí prožíváním, přirozenou cestou získává zkušenosti a zpracovává podněty ze všech oblastí života. Učí se činně „děláním“, ne pouze nasloucháním poučováním.¹²⁵ Třídou je třeba před příchodem dětí upravit podle toho, k jakému poznatku

¹²³ ŠVP, s. 16.

¹²⁴ ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA. *Cíle projektu školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.

¹²⁵ ŠVP, s. 9.

chce učitel/ka s dětmi dojít. Jedná se zejména o pracovní materiál a pomůcky. Děti si pak činnost z nabídky vybírají a pracují samostatně.¹²⁶

K samostatné práci i k práci navíc jsou připravené a individuálně poskytované pracovní listy, které hravou formou přispívají k rozvoji myšlení, grafické zručnosti a podporují soustředění a pozornost. Děti pracují i s pracovními sešity.¹²⁷

Dětem je neustále k dispozici knihovna s dostatečným množstvím věkově přiměřené dětské naučné literatury, encyklopedií a přírodovědných knih k vlastnímu vyhledávání informací a ke zpětné vazbě při samostatné práci.¹²⁸ Kdykoliv po dohodě s vyučujícím je přístupný i internet.¹²⁹

K tématu si děti také sestavují „knížky“. Psaním knih se rozvíjí slohovou stavba, vyjadřovací schopnosti, logické myšlení, procvičuje se pravopis, rozšiřuje slovní zásoba. Dítěti je dán prostor pro fantazii, je podporováno sebevědomí a v neposlední řadě je tak opakováno probrané učivo.¹³⁰

Žáci v 9. ročníku zpracovávají závěrečnou práci většího rozsahu a na rozloučenou se školou tak vytvářejí názornou pomůcku, která v budoucnu bude sloužit k výuce dalších žáků.¹³¹

Prožitkové učení

Dítě se efektivně učí, pokud

- k učení přistupuje spontánně,
- učení je pro dítě objevné, smysluplné a přináší mu radost,
- umožňuje mu komunikaci s druhými,
- dítě má prostor pro aktivitu, tvořivost a osobní prožitek,
- probíhá prostřednictvím konkrétních činností,
- je celostní – zapojuje se více smysly a obě mozkové hemisféry.¹³²

Takové učení je obtížně realizovatelné při frontálně vedeném učebním procesu. Proto ARCHA upřednostňuje jiné metody výuky, které respektují vývojové zvláštnosti dětí a jejich přirozené potřeby. Zohledňuje jednotlivé druhy inteligence dle Gardnerova dělení – vizuální, sluchovou a taktilně-kinestetickou. V co největší míře umožňuje spontánní pozorování, experimentování a manipulaci.

¹²⁶ ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA. *Cíle projektu školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.

¹²⁷ Tamtéž.

¹²⁸ ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA. *Cíle projektu školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.

¹²⁹ ŠVP, s. 9.

¹³⁰ Tamtéž.

¹³¹ ŠVP, s. 10.

¹³² ŠVP, s. 8.

Po tomto činném poznatku a prožitku je dán prostor k vysvětlování a srovnávání, k utřídění získaných zkušeností.¹³³

Mladší žáci poznávají přírodu a společnost s důrazem na vlastní zkušenost. Mezi toto poznávání je vsouvána výuka trivia podle učebních plánů. Sled učiva naznačený v učebnicích není vždy dodržován, na rozdíl od předepsaného rozsahu učiva. Při spontánní hře a poznávání si každé dítě postupně vytváří svůj vlastní způsob učení a samo se učí organizovat si svou práci. Zároveň není popřena potřeba spontánního pohybu, který zvyšuje schopnost koncentrace pozornosti a přispívá k lepší činnosti mozku. Úkoly musí být pro děti splnitelné a zároveň podněcující jejich myšlení, objevování a propojování souvislostí.¹³⁴

Metody jsou vybírány tak, aby poskytovaly dětem prostor pro sebevyjádření a plně odpovídaly stupni vývoje a způsobu myšlení každého dítěte.¹³⁵

Hlavní výchovně vzdělávací metodou zejména pro předškolní období i první školní ročníky je hra. Je pro dítě přirozeným zdrojem informací o okolním světě, prostředkem k jeho poznání a uchopení a rozvíjí samostatnost dětského myšlení. Proto je v ARŠE dopřáván dostatek prostoru ke hře spontánní i didaktické.¹³⁶

Tematické celky a bloky

„Učivo je nabízeno v tematických celcích. Základ tvoří celoroční téma, které by mělo podle možností reagovat na to, co je pro děti aktuální, co je zajímavé, co se kolem nich děje. Časový rozsah jednotlivých podtémat vychází z konkrétní povahy tématu, většinou 1 – 4 týdny (delší časové úseky přestávají být pro děti zajímavé). Toto téma je dále rozpracováno do jednotlivých týdnů a dnů. Žáci 1. stupně si téma a obsah zapisují do týdenních a denních plánů. Zpracováním tématu se učí vytvářet postupy při řešení problému a také vidět problém z více stran, holisticky. Dle možností se témata vztahují k jednomu nebo více předmětům. Žáci si své práce zakládají do svého portfolia.¹³⁷

I na druhém stupni probíhá výuka dle možností v tematických celcích zaměřených na konkrétní jevy z pohledu jednotlivých vzdělávacích oborů. Všichni vyučující vzájemně spolupracují a v maximální míře přizpůsobují svou výuku společnému tématu.¹³⁸

¹³³ ŠVP, s. 8.

¹³⁴ Tamtéž.

¹³⁵ VZ, s. 7.

¹³⁶ ŠVP, s. 9.

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž.

Běžné dělení na jednotlivé předměty odpadá na 1. stupni úplně a na 2. stupni jen částečně. Učivo je nabízeno v tematických celcích tak, aby celkový počet odučených hodin odpovídal počtu hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. Vyučovací jednotka je časovým úsekem, který propojuje logická stavba. Probíhá zpravidla jako 90-ti minutový blok, v závislosti na možnostech rozvrhu hodin vyučujících ve vyšších ročnících. Částečně jsou zavedeny dvouhodinové bloky i do výuky anglického jazyka, příležitostně je anglický nebo jiný cizí jazyk integrován do společného projektu či tematického bloku s ostatními předměty.¹³⁹ (Příloha č. 4)

V průběhu 90-ti minutového učebního bloku mají žáci po dohodě s vyučujícím možnost individuálního odpočinku. Vyučování v blocích umožňuje integraci vzdělávacího obsahu tak, že učivo dvou nebo více předmětů je vyučováno v rámci jednoho předmětu – Člověk a jeho svět, Člověk a příroda. Podle potřeby je zařazováno učení „tady a teď“ – v přírodě a v reálných prostředích. Výlety, exkurze a kulturní akce jsou plánovány tak, aby podpořily aktuálně probírané učivo či téma.¹⁴⁰

Dlouhodobé projekty

Vzdělávací projekty spoluvytvářejí obsah vzdělávacího procesu jednotlivých ročníků vzdělávacích skupin i celé školy. Zařazované formy projektů jsou krátkodobé i celoroční, meziročníkové a celoškolní. Příprava, realizace, výstupy a evaluace projektů zvyšují efektivitu vyučovacího procesu. Projekty motivují žáky a podporují spolupráci žáků i pedagogů.¹⁴¹

Každý školní rok má dáno své zastřešující celoškolní, celoroční téma. To je dále rozpracováno ve školním kalendáři akcí. Jednotliví vyučující toto téma dle možností zapracují do ročních plánů výuky.¹⁴²

Na zpracování ročních témat i školních projektů spolupracuje tým pedagogů, kteří v dané skupině vyučují. Tím je zajištěno, že se téma nebo projekt stane prostorem, ve kterém se spojí obsahy všech vyučovacích předmětů, kterým je v ročníku vyučováno. Konstrukce těchto projektů vychází jak z plánovaných obsahů vzdělávání žáků v jednotlivých ročnících, tak z osobní profesní profilace členů pedagogického týmu a jednotlivých žáků.¹⁴³

Ke konkrétnímu plánování projektů i témat jsou v co největší míře přizýváni žáci školy, tím je zajištěno, že práce pro ně bude mít skutečný smysl, bude pro ně výzvou, prací „tady a teď“.¹⁴⁴

¹³⁹ VZ, s. 7.

¹⁴⁰ Tamtéž.

¹⁴¹ ŠVP, s. 5.

¹⁴² Tamtéž.

¹⁴³ Tamtéž.

¹⁴⁴ Tamtéž.

Výuka tedy není dělena do jednotlivých předmětů, ale jednotlivé předměty jsou integrovány v rámci projektů.¹⁴⁵ Žáci se tak naučí:

- ovládat klíčové učivo a umí ho účelně používat a aplikovat,
- prokazovat v běžných životních situacích znalost kmenového učiva,
- samostatně myslet,
- pracovat s informacemi,¹⁴⁶
- odhadovat své možnosti,
- být aktivní ve vlastním učení i v přístupu k problémům,
- vyhledávat souvislosti mezi jednotlivými jevy,
- hledat potřebné informace, třídit je a používat.¹⁴⁷

6.2.3 Individualizace v heterogenních skupinách

Výuka v ARŠE je co nejvíce vedena ve věkově smíšených skupinách. Toto přirozené propojení věkových skupin lépe napomáhá rozvoji kompetencí k prosazení a uplatnění se v osobním i pracovním životě, jimiž je umění domluvit se, spolupracovat, respektovat jeden druhého a umět přijímat odlišnost druhého.¹⁴⁸

Ve věkově smíšené skupině se děti učí:

- spolupracovat v týmu,¹⁴⁹
- domlouvat se a jednat s vrstevníky i s dospělými,
- vyhledávat více možností řešení vzniklých situací,
- vhodným způsobem vysvětlit proč s něčím nesouhlasí.¹⁵⁰

Věkově smíšené skupiny jsou příležitostí ke vzájemnému poznávání a k práci podle individuálních schopností a aktuálních potřeb. Pocit vzájemné sounáležitosti podporuje společný ranní kruh na začátku školního dne.¹⁵¹ Kruh sdílení je významným způsobem sociálního učení. Zde mají děti možnost naslouchat druhému, učí se porozumět problému druhých a pomoci jim hledat řešení.¹⁵²

¹⁴⁵ VZ, s. 7.

¹⁴⁶ VZ, s. 3.

¹⁴⁷ ŠVP, s. 7.

¹⁴⁸ VZ, s. 3.

¹⁴⁹ VZ, s. 3.

¹⁵⁰ ŠVP, s. 7.

¹⁵¹ ŠVP, s. 8.

¹⁵² ŠVP, s. 9.

„Významné místo ve vyučovacím procesu má skupinová práce, která žáky učí týmově pracovat. Umožňuje žákům reálně zakoušet různorodost pohledů v heterogenní skupině, je příležitostí poznat, že v různorodosti je bohatství, že každý má co nabídnout. Vede žáky k toleranci názorů, možnostem a potřeb druhých, osvojování a upevňování komunikačních dovedností.“¹⁵³

Skupiny se tvoří někdy podle věku dětí a pak úkoly odpovídají možnostem členů této skupiny, jindy jsou skupiny smíšené a úkoly si žáci sami rozdělují podle předpokládaných schopností každého jednotlivce.¹⁵⁴ (Příloha č. 5 a 6)

Důležitou metodou je i vzájemné učení. Žáci vstupují do role učitele a předávají vlastní získané poznatky druhým. Tak získávají neocenitelnou příležitost si své poznatky a znalosti upevnit a systematizovat. Vzájemné učení je proto zdrojem zkušeností, který vedou k posílení důvěry ve vlastní schopnosti. Pro mladší dítě je vysvětlení od vrstevníka bližší, než poučování od dospělého.¹⁵⁵

Úzké propojení mateřské a základní školy umožňuje zahájit a naplňovat povinnou školní docházku v prostředí, které děti znají, se stejnými základními pravidly, se stejnými rituály, se známými dětmi a dospělými. Společné aktivity předškolních a školních dětí se uskutečňují v nepravidelných formách práce, kterými jsou společné výlety, školní slavnosti, divadla a exkurze.¹⁵⁶

Školní rok začíná pro děti mateřské školy a žáky obou stupňů školy adaptačním programem, jehož náplní je stmelení kolektivu, znovuoobnovení či vytvoření vazeb mezi žáky a učiteli pomocí společných zážitků a týmových aktivit.¹⁵⁷

Propojování výuky napříč ročníky a úzká spolupráce s rodinou mimo jiné umožňuje dobře poznat všechny, kdo se na chodu školy podílejí, navázat s nimi vztahy, hledat si přátele i v jiné, než vrstevnické skupině.¹⁵⁸ Napříč věkovými skupinami se děti schází v době mimoškolních a zájmových aktivit, které škola zajišťuje v rámci školní družiny a školního klubu. Škola nabízí žákům zájmové kroužky a nepovinné předměty k rozvoji jejich schopností a zájmů.¹⁵⁹

Žáci od třetího ročníku přebírají každoročně patronát nad některým předškolákem. Tento projekt umožňuje všem dětem prožitek přijetí skupinou i pocit, že jsem platný pro skupinu.¹⁶⁰ Systém patronství

¹⁵³ Tamtéž.

¹⁵⁴ VZ, s. 9.

¹⁵⁵ ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA. *Cíle projektu školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.

¹⁵⁶ ŠVP, s. 8.

¹⁵⁷ ŠVP, s. 16.

¹⁵⁸ VZ, s. 13.

¹⁵⁹ ŠVP, s. 4.

¹⁶⁰ Tamtéž.

vede starší žáky k přijímání zodpovědnosti za mladší a slabší. Vzájemné vztahy ve skupině jsou bohatší, poskytují více příležitostí k sociálnímu učení a napomáhají k získávání sociálních kompetencí.¹⁶¹

6.2.4 Rodiče jsou součástí školního života

ARCHA vznikla jako komunitní rodinná škola a tak jedním z jejích hlavních cílů je umožňovat rodičům se podílet na vzdělávacím procesu dítěte a vytvářet otevřené společenství školy, kterou tvoří děti, žáci a jejich rodiny, tedy nejen rodiče, ale i sourozenci a prarodiče jsou důležité pro harmonický vývoj dítěte. Škola využívá schopností a dovedností rodičů k obohacení školních programů a seznamuje rodiče se zvláštnostmi vývojového období jejich dětí a pomáhá jim chápat a respektovat své dítě.¹⁶²

Velká angažovanost rodičů se zakládá již na výběru školy. Škola není školou spádovou, ale je věcí volby rodičů, kteří se velmi zajímají o způsob vzdělávání svých dětí. Vybírají si ji z několika důvodů. Jsou jimi především křesťanské zaměření školy, výchova k morálním hodnotám, vzdělávací přístup založený na respektu k dítěti a jeho individuálním potřebám, inovativní metody vzdělávání, environmentální zaměření školy a úzká spolupráce školy s rodiči. Příslušnost rodin k církvi není podmínkou přijetí do školy.¹⁶³

Škola je složením svých žáků a jejich rodin ekumenicky založená. Žáci jsou z husitských, katolických, evangelických, československých i v křesťanské církvi nezařazených rodin. Nemalá část žáků pochází z rodin, které jsou svým vyznáním někde mezi zmíněnými směry. Vedou své děti k základním křesťanským hodnotám, ale nejsou členy žádné církve.¹⁶⁴

Škola má bohaté zkušenosti se společným vzděláváním všech žáků, což také v některých případech rodiče vede k jejímu výběru pro své dítě se specifickými potřebami či s obtížemi ve vzdělávání.¹⁶⁵

¹⁶¹ ŠVP, s. 8.

¹⁶² ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola Archa. *Cíle projektu školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.

¹⁶³ ŠVP, s. 4.

¹⁶⁴ ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola Archa. *Církevní zakotvení školy* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=7034

¹⁶⁵ ŠVP, s. 4.

Hlavním kritériem pro přijímání žáků do školy je soulad rodinné a školní filozofie výchovy a vzdělávání, který se projevuje prokazatelným zájmem rodičů o výchovně vzdělávací proces, souhlasem se způsobem hodnocení, s výchovnými postupy a pojetím dítěte v procesu vzdělávání.¹⁶⁶

Ve školním vzdělávacím programu škola deklaruje, že: „úzce spolupracuje s rodiči na výchovně vzdělávacím procesu. Ti jsou bráni jako partneři, mají možnost se kdykoliv účastnit výuky ve škole, podílet se na dění v ní podle svých možností, profesí a zájmů, např. zapojovat se do projektů a akcí školy, vyjadřovat se ke kurikulu, k režimu školy apod. S rodiči se pedagogové scházejí zpravidla každý měsíc, na schůzkách a slavnostech školy, a navíc při nepravidelných společných akcích – dílny, výlety, kurikulární odpoledne apod. Návštěvy ve škole rodičům přibližují vzdělávací proces. Dovedou potom lépe chápat své dítě, jeho učební strategie, prožívání školní reality a chování ve školním prostředí. Lépe rozumí pojetí vzdělávání a výchovným strategiím naší školy.“¹⁶⁷

Rodiče, případně jiní zákonní zástupci, kteří se školou spolupracují, se dobrovolně organizují ve Sdružení rodičů, jehož hlavním cílem je všestranná podpora školy. Společně pak projednávají aktuální situaci školy a hledají možnosti dalšího jejího rozvoje.¹⁶⁸

Z iniciativy rodičů byla při škole zřízena školská rada, ve které jsou rovnoměrně zastoupeni rodiče, pedagogové a zástupce zřizovatele. Školská rada má tři členy.¹⁶⁹

Vzájemná komunikace školy a rodičů je podporována také písemně zprávami o průběhu vyučovacího procesu, prezentací žákovských prací, častými schůzkami a konzultacemi. Rodiče jsou vyzýváni k průběžnému sledování portfolia svého dítěte. Škola také rodičům nabízí setkávání s odborníky z oblasti pedagogiky a psychologie. K dispozici je jim i knihovnička odborné literatury.¹⁷⁰

Vyučující jsou navíc rodičům a dětem k dispozici v konzultačních hodinách.¹⁷¹

Škola společně s rodiči slaví a chystá slavnosti, které odráží liturgický rok:

- slavnostní bohoslužba v neděli před začátkem školního roku,
- slavnost díkůvzdání za úrodu inspirované slavností stánků v říjnu,
- tvořivé setkání na začátku adventu,
- vánoční slavnost,
- v čase Velikonoc představení Pašijových her,

¹⁶⁶ Tamtéž.

¹⁶⁷ ŠVP, s. 6.

¹⁶⁸ Tamtéž.

¹⁶⁹ Tamtéž.

¹⁷⁰ Tamtéž.

¹⁷¹ VZ, s. 3.

- na Den Země společný úklid podél naučné stezky Špulka, na jejíž instalaci se škola autorsky podílela,
- slavnost učení na závěr školního roku.¹⁷²

6.2.5 Hodnotící pedagogická opatření

Všichni žáci jsou se souhlasem rodičů hodnoceni slovně. Škola upřednostňuje slovní hodnocení, protože lépe vystihuje celkovou snahu žáků, zahrnuje většinu činností dítěte, vypovídá více o prokázaných schopnostech, ale i o obtížích a lépe reflektuje získávání kompetencí.

Od osmého ročníku jsou žáci vedle slovního hodnocení klasifikováni i známkami. V případě přestupu na osmileté gymnázium nebo jinou základní školu je žák na žádost dané školy hodnocen i v pátém ročníku slovně i číselně.

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků se řídí naplňováním očekávaných výsledků vzdělávání a dosahováním kompetencí v jednotlivých oblastech a etapách vzdělávání.

Hodnocení vždy zdůrazňuje:

- individuální pokrok žáka,
- popisuje konkrétní zvládnuté oblasti, vzdělávací výstupy a kompetence, respektive míru jejich naplnění,
- směřuje žáka k dalšímu rozvoji.

Průběžné ústní hodnocení působí motivačně a je důležitou zpětnou vazbou. Na konci každé práce se ústní hodnocení vztahuje k:

- obsahové správnosti,
- ocenění kreativity,
- samostatnosti přístupu,
- naznačuje cestu k nápravě chybných řešení.

Probíhá vždy s žákem individuálně a je-li potřeba také s jeho rodičem.

Žákovské portfolio je jedním z důležitých podkladů pro hodnocení žáka. Žáci si v něm shromažďují a uchovávají splněné individuální písemné úkoly, kontrolní úkoly, výsledky samostatné práce a archy sebehodnocení žáka i hodnocení učitele. (Příloha č. 7 a 8)

¹⁷² VZ, s. 18 – 19.

Písemné hodnocení je předáváno dvakrát ročně v průběhu každého pololetí (jednou jako vysvědčení). „Zaměřuje se na pozitivní i negativní projevy žáka v učení a chování. Celkově má hodnocení vyznít spíše pozitivně, s motivací pro další práci.“¹⁷³

Hodnocení po ukončení tematického celku probíhá formou společné debaty. Hodnotí se splnění cíle tematického celku, přínos jednotlivých žáků, jejich aktivita. Žáci nejsou porovnáváni, ale je popisována kvalita jimi prokázaných znalostí.

Jednotlivě žáci hodnotí sami sebe, písemně i ústně. Reflektují míru zvládnutí učiva, vyjadřují své pocity z průběhu individuální práce, z práce ve skupině. Žáci se tomuto hodnocení učí postupně a pravidelně v průběhu vzdělávání. Žáci prvního stupně končí dopolední vyučování společným hodnocením v tzv. AHA kroužku. Každý se snaží sdělit ostatním, co nového mu vyučování přineslo. Druhý stupeň ukončuje evaluací zpravidla každý výukový celek.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou hodnoceni podle svého individuálního vzdělávacího plánu. Vzhledem k míře naplnění očekávaných výstupů a podle individuálních vzdělávacích potřeb může dojít k úpravě obsahu a vzdělávacích metod.

Slovní hodnocení na vysvědčení (Příloha č. 9 a 10):

- je adresované žákovi a formulované tak, aby mu žák rozuměl,
- je individualizované vzhledem ke vzdělávacím a osobnostním předpokladům žáka,
- posuzuje výsledky vzdělávání žáka vzhledem k jeho osobnímu pokroku,
- vystihuje úroveň, které žák dosáhl ve vztahu k naplnění očekávaných výstupů jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu nebo svého individuálního vzdělávacího plánu,
- zdůrazňuje kvality žáka, upozorňuje na problematické oblasti a naznačuje směr dalšího rozvoje žáka,
- obsahuje také doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a jak je překonávat,
- hodnotí píli a snahu žáka v jeho přístupu ke vzdělávání.

¹⁷³ ŠVP, s. 193.

Kritéria hodnocení hodnotí míru dosažení konkrétních výstupů dle níže uvedené škály:¹⁷⁴

Standardní kvalitní výkon	Výborně, vždy správně, bezvadně, skvěle... chápeš, rozumíš, znáš,...
Standardní výkon	Většinou správně, bez problémů... chápeš, rozumíš, znáš, ...
Průměrný výkon	Většinou, téměř vždy... chápeš, rozumíš, znáš,...
Neúplné pochopení dané problematiky	Snažíš se pochopit, porozumět, poznávat,.... Občas již chápeš, rozumíš, poznáš, ale...
Nepochopení dané problematiky	Zatím se i nedaří/nepodařilo pochopit, porozumět,...

Zákonní zástupci jsou o výsledcích vzdělávání svých dětí informováni:

- pravidelným týdenním přehledem portfolia žáka,
- možností individuálních konzultací s vyučujícími, či na společných setkáních v tripartitě: učitel – žák – zákonný zástupce,
- na třídních schůzkách,
- čtvrtletním písemným hodnocením,
- pololetním výpisem z vysvědčení a vysvědčením na konci školního roku.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Tamtéž.

¹⁷⁵ ŠVP, s. 194.

6.3 Shrnutí dobré praxe ARCHY

ARCHA ve své vzdělávací koncepci nestaví na první místo předávání obsahů vědění, ale je si vědoma svého úkolu vychovávat a utvářet základní dovednosti a postoje, schopnosti myslet a jednat ve společnosti s respektem k druhým. Svým důrazem na osobnostní a sociální rozvoj, který potvrzuje i jednou naplánovanou hodinou v týdenním rozvrhu, ARCHA vědomně reflektivně pečuje o lidství a vede děti, aby o ně denně znovu a znovu s poctivou opravdovostí zápasily a skrze opravdové činy své lidství dosvědčovaly.

Výuku organizuje v integrovaných výukových blocích, ve kterých se střídá individuální i skupinová práce, volná a pevně daná práce. Učivo je uspořádáno do tematických celků, které jsou individuálně zpracovány do týdenních a denních plánů, které zprostředkovávají poznatky ve vzájemných souvislostech a vazbách. ARCHA se plně řídí očekávanými výstupy podle Rámcového vzdělávacího programu a tak se vyvarovává nadměrného množství učiva.

Specifikem ARCHY jsou roční témata a dlouhodobé školní projekty. Takovým byla spolupráce na budování naučné stezky k rozhledně Špulka, od které se odvíjí pravidelná péče o tzv. Archa-les. V tomto školním roce jedna rodina svěřila škole kus svého pole a tak vznikl projekt Archa-pole. Z dřívějších let si vzpomínám na projekt o čase, který vyústil ve stavbu slunečních hodin.

Velká péče je v ARŠE věnována podnětnému prostředí, které děti motivuje, aby si samy zvolily činnost, která vede k získání potřebných dovedností či poznatků. Prožitkovým učením děti přirozenou cestou získávají zkušenosti a zpracovávají podněty ze všech oblastí života. Učí se především činně „děláním“, namísto poučování. Do výroby učebních pomůcek se zapojují jak děti, tak i vydatně pomáhají rodiče.

Malotřídní charakter školy je výbornou příležitostí pro práci v heterogenních skupinách, která je v ARŠE plně akcentována a využívána. Umožňuje vzájemné učení a podporuje individuální vzdělávací tempo každého dítěte. Ve skupině děti nacházejí a rozvíjejí své zvláštní schopnosti a nadání. Uvědomují si svá obdarování i slabosti, váží si jich i se je učí kompenzovat. Přijímají svou jedinečnost a respektují odlišnost druhého.

ARCHA je komunitní rodinná škola a tak jsou rodiče nedílnou součástí školního života. Tvoří angažované školní společenství, ve kterém učitelé společně s rodiči nesou péči o děti. Příkladem této spolupráce je školní autobus – Archabus a společné organizování slavností a expedic.

System hodnocení má ARCHA rozpracovaný do dílčích kroků tak, aby motivoval děti k další práci. Neochromuje vůli pracovat a rozvíjí jejich individualitě přiměřený výkon. Velký důraz je dáván na pravidelnou reflexi a sebehodnocení. Ve slovním hodnocení na vysvědčení je vždy vyzdvížen osobní

pokrok dítěte, vynaložené úsilí a oceněna kreativita přístupu k úkolům. Probíhá nejprve ústně a individuálně s každým žákem a je-li potřeba, také s jeho rodičem. V ARŠE se nesoutěží a neporovnává, a tak je uznána jedinečnost každého.

Z analýzy textů školy vyplývá, že vzdělávací koncepce ARCHY neztrácí ze zřetele realistickou antropologii a metafyzické východisko.

S promyšlením koncepce jenského plánu naopak získává pedagogické i metafyzické odůvodnění svého výchovného apriori, jímž je odpovědnost Bohu, ze které nechce slevit. Jako paralela k Lutherovu vyznání: „Tady jsem a nemohu jinak.“ V setkání s pedagogickou antropologií Petera Petersena získává křesťanské zakotvení školy své opodstatnění a teoretický základ. Proto mohou pedagogové ARCHY a spříznění rodiče nyní směle vyznat: „Tady jsem a vím, proč nechci jinak.“

Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA převzala od jenských škol vědomě možná jen několik prvků. Co však s určitostí můžeme říci, že je stejně jako jenské školy příkladem školy lidskosti.

Závěr

Cílem této práce bylo vyzdvihnout význam jenského plánu pro současnou společnost jako školy lidskosti.

Demokratické společenské uspořádání uznává hodnotu každého jednotlivce a umožňuje svobodný život v mezích lidských práv. Žádný člověk nesmí být druhým zneužit jako pouhý prostředek nebo objekt vlastního zájmu. Člověk je a zůstává subjektem a svůj život musí odpovědně vést s ohledem na práva ostatních. Je potřeba, aby škola vykonávala nezbytná přípravná cvičení pro život v demokracii a proto by měla být místem, kde se žije ve vzájemných vztazích na základě svobody a odpovědnosti, sebeurčení a spoluúčasti.

Na základě analýzy textů Petera Petersena byl vyzdvižen význam výchovy před nárokem na předávání stále se zvětšujícího množství poznatků. Výchova je fenomén, který přispívá k humanizaci, ke zlidštění, fenomén, který z člověka dělá Člověka. Bez výchovy by člověk minul své životní poslání a svůj životní cíl, klesl by pod lidskou úroveň a stal se tak zlem sám sobě i druhým. Člověk zvláštním způsobem vystupuje z přírody, a proto musí svůj život řídit a zodpovídat za něj sám před sebou a druhým spolu-člověkem.

Výchova je daností bytí, je funkcí jsoucího. Výchova dává člověku možnost dosáhnout takového ztvárnění, které je jen jemu vlastní. Bez výchovy člověk ztrácí svou podstatu, svou lidskost. Člověk žije v odpovědnosti vůči svému JÁ, vůči druhému TY, vůči rodině, národu, přírodě, kulturní tradici a vůči počátku všeho bytí, vůči Bohu. Výchova se děje nevědomě v životě společenství, vztahuje se k lidskému soužití a teprve v druhém kroku se využívá jako vědomý zásah.

Výchova se děje skrze činné osvědčování dobrého. Dítě potřebuje vedení, nesmí jím však být zlomena jeho svoboda. Výchova má mladistvému člověku dopřát vedení a vývojovou podporu, aby sám mohl svůj život pravdivě a dobře prožít ve svobodě a zodpovědnosti vůči Bohu a člověku. Vedení vychovatelem může být připodobněno k obrazu kapitána na lodi, který ví, kam loď směřuje a z povzdálí dohlíží na veskrze autonomní mužstvo, zda vede loď správným směrem.

Na příkladu dobré praxe bylo naznačeno pět inovativních prvků, které by běžné školy mohly od jenské školy přijmout, aniž by musely změnit celou svou organizační strukturu podle jenského plánu. Důležitý je postoj k základnímu úkolu školy a vyučování, jímž je výchova jako péče o lidství. Na příkladu ARCHY byly představeny inovativní formy učení a organizace vyučování názorným zprostředkováním poznatků ve vzájemných souvislostech a vazbách. Zdůrazněna byla individualizace v heterogenní skupině, stejně jako vytváření školního společenství ve spolupráci s rodiči. Byl představen systém hodnocení rozpracovaný do dílčích kroků tak, aby motivoval děti k další práci, aby

neochromoval vůli pracovat a rozvíjet jejich individualitě přiměřený výkon s důrazem na pravidelnou reflexi a sebehodnocení. Tak ARCHA vědomně reflektivně pečuje o lidství a vede děti, aby o ně denně znovu a znovu s poctivou opravdovostí zápasily a skrze opravdové činy své lidství dosvědčovaly.

Propracovanost koncepce jenského plánu a jeho neustálá aktualizace o nové vědecké poznatky, může být běžným školám inspirací pro postupné zavádění inovací do svých školních vzdělávacích programů. Jenská škola je i po devadesáti letech stále výzvou, která podněcuje promýšlení změn ve vzdělávání. Je kompasem, který i v bouři společenských i technických změn stále ukazuje cestu k cíli jímž je pravé lidství. Zpochybňuje ustrnulé stereotypy a trvale odkazuje k nadčasovému úkolu školy jako dílny lidskosti.

Seznam použité literatury:

- BOTH, Kees, SEITZ, Oskar, ed. *Jenaplan 21: Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung*. 3. unveränderte Aufl. Hohengehren: Schneider, 2015.
- DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. 5. neubearb. u. erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991. ISBN 3-7815-0679-7.
- JASPERS, Karl. *Mez ní situace*. Přeložil Václav NĚMEC. Praha: OIKOYMENH, 2016. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-220-2.
- JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Pedagogická literatura. ISBN 80-85931-19-2.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- MIESKES, H. *Jena-Plan und Schulreform*. Oberursel, 1966.
- PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Leipzig, 1924.
- PETERSEN, Peter. *Innere Schulreform und Neue Erziehung: Gesammelte Reden und Aufsätze*. Weimar, 1925.
- PETERSEN, Peter et Hans WOLFF. *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule*. Weimar, 1925.
- PETERSEN, Peter. *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar, 1926.
- PETERSEN, Peter. *Erziehung und Führung: Ein Grundproblem der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: *Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik*. Karlsruhe, 1926.
- PETERSEN, Peter. *Der Kleine Jena-Plan*. 47./51. Aufl. Weinheim: J. Beltz, 1968.
- PETERSEN, Peter. *Pädagogik*. Berlin, 1932.
- PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Ursprung der Pädagogik*. Bd. 2. Berlin, 1931.
- PETERSEN, Peter. *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. Bd. 3. Mulheim/Ruhr, 1954.

- PETERSEN, Peter. *Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung: (Der Jena-Plan)*. Weimar, 1934.
- PETERSEN, Peter. *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule: kleiner Jena-Plan*. 7./8., neu durchgeseh. u. erweít. Aufl. Langensalza: J. Beltz, 1936.
- PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. 7. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann, 1963.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. ISBN 80-704-1972-5.
- RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha. 2001. ISBN 80-85866-87-0.
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.
- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-042-6160-4.
- UEXKÜLL, Johan von. *Streifzug durch die Umwelt von Tieren und Menschen*, Hamburg, 1956.

Články v časopise:

- DÖPP-VORWALD, H. Petersen-Minima: Die Grundgedanken der Erziehungslehre Peter Petersens. *Ganzheitliche Bildung*. 1967, **18**(2), 113-127.
- RÝDL, Karel. Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule. In: *Pedagogika*. 1993, **43**(3), s. 345-346.
- RÝDL, Karel. Výzva: Co může oficiální škola převzít z jenského plánu?: rec.: DIETRICH, Theo. *Die Pädagogik Petr Petersens*. In: *Pedagogika*. 1993, **43**(3), s. 287-295.
- RÝDL, Karel. Školy tzv. jenského plánu. *Pedagogika*. 1993, **43**(3), 285-286.

Internetové zdroje

- ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola Archa. Cíle projektu školy [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=3336.
- ARCHA: Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA. Církevní zakotvení školy [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: http://www.skolaarcha.org/?page_id=7034