

Dr. Rotraud Coriand

Pedagoška reforma po Jena-planu – nespোরazum med teorijo in prakso

Povzetek: Peter Petersen se je v svojih reformskopedagoških prizadevanjih zanašal na »ustvarjalne moči učitelja« in je v delu, ki predstavlja temelj Jena-plana (Nauk o vodenju pouka /Führungslehre des Unterrichts/), izrazil upanje, da je čas pedagoških receptov minil. Je bilo in je to res?

Vse do danes se je v zvezi z reformsko pedagogiko ohranilo predvsem zanimanje za metodična vprašanja. V prispevku na primeru Jena-plana pokažemo, da je takšna recepcija v nasprotju z izvornimi Petersenovimi pedagoškoreformskimi idejami. To dokazujemo na podlagi Petersenove knjige Nauk o vodenju pouka, ki je bila hkrati za pedagoško historiografijo izredno zanimiv primer reformskopedagoškega navezovanja na herbartistično pedagoško teorijo in šolskopraktična prizadevanja.

Ključne besede: Jena-plan, reformska pedagogika, herbartizem, obča didaktika, hodegetika, nauk o vodenju pouka.

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Rotraud Coriand, Katedra za pedagogiko in občo didaktiko, Univerza Duisburg-Essen

1 Izpostavitvev praktičnega interesa v reformski pedagogiki kot redukcija na metodiko

Pojem *reformska pedagogika* se praviloma (vendar ne brez ugovorov – prim. npr. Koerrenz 2004) uporablja za označitev obdobja in v tem ozkem kontekstu se nanaša na mednarodno gibanje, ki se je začelo konec 19. in nadaljevalo v začetku 20. stoletja in je ostalo v spominu predvsem zaradi cele vrste praktičnih pobud, katerih namen je bil prenova vzgoje in šole. Imena najbolj izpostavljenih predstavnikov in predstavnic tega gibanja, kot so npr. Maria Montessori, Rudolf Steiner, Hermann Lietz, Peter Petersen, zagotavljajo uporabne in učinkovite metodične reformne programe: pedagogika Montessori, Waldorfska pedagogika, koncept podeželskih vzgojnih domov /Landeserziehungsheime/, Jena-plan. Zanimanje pedagoških praktikov za te (v uporabo usmerjene) programe ni nikoli povsem ponehalo in pričakovanja glede reformskopedagoških konceptov so še danes enako visoka, kot so bila nekdanj – prav v današnjem času doživljajo prerod. Paradoks tega uspeha je v tem, da si cela vrsta reformskih pedagogov in pedagoginj tega sploh ni želela. Tako je Winfried Böhm v svojem raziskovanju Marie Montessori ugotovil, da sebe (drugače od drugih) ni dojemala kot ustvarjalko pedagoško pomembne vzgojne metode – takšna recepcija je bila zanjo popoln nesporazum. To ponazarja s tole epizodo: »Ko naj bi Maria Montessori na vrhuncu mednarodne kariere leta 1937 na zborovanju reformskih pedagogov v Koebenhavnu govorila o 'svoji vzgojni metodi', je predavanje začela z iskrenim priznanjem, da o tej temi pravzaprav sploh ne more govoriti, ker nima nobene vzgojne metode in je tudi nikoli ni razvila. In skorajda šokantno-provokativno je takrat dodala, da kdor vidi v njeni pedagogiki le uporabno učno metodo, ni razumel njenih misli./.../ Namen, ki ga je zasledovala vse življenje, je povsem enoznačno in jasno razkrila v enem zadnjih javnih predavanj, leta 1950 v Londonu: šlo ji je za uveljavitev nove vizije otroka, ki sama po sebi omogoča, da vsak, ki zna razmišljati in presoјati, iz nje izpelje praktična vzgojna načela.

Vedno je hotela s prstom pokazati le na otroka, toda njeni nasledniki, ki so hlastali po metodi, tega niso razumeli – iskali so utirjene poti, ki jih je kazal *njen* prst.« (Böhm 2002, str. 111, poud. v izvorniku)¹

Tudi Petersenov namen ni bil zgolj razvoj vzorčne šole, kajti izhajal je iz prepričanja, da »šolskega življenja ni mogoče posnemati na tak način, kot npr. učno metodo« (Petersen 1925, str. 6, poud. v izvorniku). Menil pa je, da je mogoče vzbuditi »učiteljeve ustvarjalne moči« (prav tam). Zato je Petersen nameraval v poskusni šoli, ki jo je vodil v okviru univerze, s pomočjo »raziskovanja dejstev« razviti »samostojni 'nauk o vodenju pouka' /Führungslehre des Unterrichts/, ki bi neposredno služil šolski praksi« (Petersen (1932/1973, str. 151 s). V skladu s tem je uporabljal univerzitetno šolo v Jeni predvsem kot znanstveno ustanovo in je pri oblikovanju pedagoške prakse sledil predvsem znanstvenim spoznanjem o vzgoji. Hkrati pa je pedagoško raziskovanje dejstev /Tatsachenforschung/ (prim. Petersen/Petersen 1965) podredil konkretnemu reformiranju in preskušanju novosti. Koncept šole Jena-plan, ki je bil zasnovan v tem okviru, je bil hkrati znanstvenoeksperimentalni poligon – Petersen je pisal o »Jenskem šolskem poskusu« (1927/1946, str. 101) – kot tudi izraz njegovih teoretskih pogledov na vzgojo. Za takšno obliko prepletenosti pedagoške teorije in prakse je poskušal Petersen pridobiti učitelje s pomočjo *nauka o vodenju pouka* (Petersen 1937/1959). S tem je postavil Jena-plan v znanstvenoargumentacijski okvir, *nauk o vodenju pouka* pa naj bi dokazoval »enotnost znanstvenih spoznanj o vzgoji ter novega šolskega ter učnega življenja. /.../ Teorija in praksa stopata z roko v roki, kajti dejansko ni (če uporabimo *Dörpfeldove* besede) nič bolj praktičnega, kot je dobra teorija.« (Prav tam, str. 7, poud. v izvorniku)

Toda potem se je zadeva razvila povsem drugače: strokovna javnost ni namenila pozornosti celotnemu projektu *nauka o vodenju pouka* (Jena-plan je bil le del tega projekta), ki naj bi usmerjal pedagoške reforme, temveč le prvim osnutkom praktično naravnane modela, ki ga je Petersen razvil v univerzitetni šoli in ga predstavil v kratkem spisu *Mali Jena-plan /Der Kleine Jena-plan/* (1927/46). Petersen sam je doživel dvajset ali enaindvajset izdaj te publikacije; leta 2001 je izšla dvainšestdeseta (!) izdaja in nazadnje je založba Beltz leta 2007 izdala drugo tako imenovano predelano izdajo. Zanimanje za vzgojni koncept, ki ga vsebuje Jena-plan, je bilo vedno sorazmerno veliko, knjiga *Nauk o vodenju pouka* (Führungslehre des Unterrichts) pa je bila nazadnje objavljena leta 1984 kot predelana različica desete izdaje iz leta 1971.²

Prej ali slej bo treba reformo po Jena-planu osvoboditi misterija, ki ga spremlja. Sedanja recepcija je izraz nesporazuma; nerešljive napetosti med teo-

¹ Vse citate v besedilu prevedel E. P.

² Eden od razlogov za manjšo recepcijo *Nauka o vodenju pouka* je gotovo tudi zgodovinska obremenjenost pojma »vodstvo« /Führung/ (samostalniška oblika glagola Führung je der Führer – v zgodovinskem kontekstu je to naziv za Hitlerja /op. prev./) ter poznavanje Petersenove politične biografije. Ta pojem je uporabljal že herbartist Karl Volkmar Stoy (ki ga je Petersen zelo cenil) in nima nujno političnoideološkega ozadja. Bolj problematični pa so tisti deli besedila, ki kažejo Petersenovo naklonjenost do nacionalsocializma. Toda ta naklonjenost je opazna tudi v Malem Jena-planu – tudi ta se uklanja duhu časa in izraža prilagojenost vladajočim družbenim sistemom (po letu 1933 in po letu 1945) (prim. Keim 1990; Niemeyer 2001).

rijo in prakso so prisotne tudi v njej. Predpostavka, da gre za nesporazum, je razlog, da podrobneje proučimo *nauk o vodenju pouka* in se vprašamo, kakšni so bili Petersenovi izvorni reformni motivi.

Z *naukom o vodenju pouka* se je zanimivo ukvarjati iz dveh razlogov: po eni strani zaradi že omenjenega nesporazuma med pedagoško teorijo in pedagoško prakso. Po drugi strani pa je splošno znano, da je bila Jena središče herbartizma, in ko je reformski pedagog Petersen prevzel stolico herbartista Wilhelma Reina, sta se neposredno soočila dva izpostavljeni predstavnika »stare« in »nove« pedagogike. Zato se moramo vprašati tudi, koliko je ta okoliščina vplivala na Petersenova reformna prizadevanja. Kako ostro so bile v Jena-planu potegnjene meje med »starim« in »novim«, med »herbartizmom« in »reformsko pedagogiko«?

2 Reformskopedagoški nauk o vodenju pouka versus herbartistična hodegetika

V nastopnem govoru ob odprtju *Pedagoškega raziskovalnega središča* /Erziehungswissenschaftliche Anstalt/ je posebno opazno Petersenovo spoštovanje pedagoškega dela njegovih predhodnikov – strokovno argumentirano je hvalil herbartistično tradicijo izobraževanja učiteljev na univerzi v Jeni. Napovedal je celo, da namerava to tradicijo nadaljevati, toda pri tem se ne bo pustil usmerjati »usvojeni rutini« (Petersen 1924/25, str. 58). Na terenu, kjer so se uveljavili jenski herbartisti, mu je uspelo oblikovati lastno pot. Pri tem pa ga je z obema herbartistoma (Stojem in Reinom) povezovalo bistvo univerzitetnega izobraževanja učiteljev v Jeni: »Vodenje *vadnice* Pedagoškega raziskovalnega središča ostaja in bo tudi v prihodnje zadeva srca.« (Prav tam, str. 67, poud. v izvorniku) Enako kot Rein je želel, da bi bila vadnica namenjena tudi raziskovalnim namenom. Po drugi strani pa se je z idejo, da naj bo šola celosten šolski organizem, oprl na Karla Volkmarja Stoya: »V zvezi z zahtevami, ki jih moram postaviti vadnici, pa je najpomembnejša ta, da naj sestavlja *organsko* celoto.« (Prav tam, str. 69, poud. v izvorniku)

Reinovo univerzitetno šolo, ki ni bila organizirana kot celosten šolski organizem in je bila po Petersenovem mnenju namenjena zgolj »treningu učnih tehnik in metodik« (Petersen 1925, str. 2), je novi nosilec stolice za pedagogiko ob začetku dela leta 1923 zaprl, že 1. aprila 1924 pa je odprl univerzitetno vadnico in poskusno šolo; ta je delovala po lastnem programu, ki predstavlja zametek poznejšega Jena-plana. (Prim. U.-K. Petersen 1991, str. 23) Toda tukaj se ni zgodil resnični prelom s herbartizmom, kar vztrajno ponavlja pedagoška historigrafija – to potrjuje *nauk o vodenju pouka* (Petersen 1937/1959), ki je bil razvit v šoli Jena-plan in objavljen leta 1937. Knjigo s tem naslovom lahko bremo kot možnost navezovanja reformske pedagogike na herbartistično teorijo in herbartistična šolskopraktična prizadevanja.

Tako že v prvem poglavju *Nauka o vodenju pouka* najdemo zvezo med Jena-planom in šolskim konceptom Herbartovega učenca Karla Volkmarja Stoya, saj

Petersen tukaj zapiše: »Danes, ko smo v Jeni znova spoznali celotno podobo šolskega življenja v stari Stoyevi šoli (Johann-Friedrichs-Schule), vemo, da je /.../ ustvaril šolsko življenje, ki mu je uspelo vse sposobnosti otrok razviti na podlagi izkušnje in druženja. V njegovi šoli so namreč ob običajnem pouku (ki je bil metodološko res izpiljen) potekali še: 1. telovadba celotne šolske skupnosti kot skupinska telovadba; samostojno in skupinsko delo na vrtu, skupaj z ročnim delom; pohodi in letni šolski izleti; 2. šolska praznovanja: dan šole, božični praznik, telovadni praznik, prireditev ob začetku in koncu tedna; 3. s šolskim redom določenih šest delovnih skupin: 'krožek' /Verein/ za pastoralo, telovadbo, naravoslovno zbirko in botanični vrt, knjižnico, potovanja in ekskurzije, glasbo; 4. različne učiteljske konference.« (Prav tam, str. 14) Ta »celotna podoba« je bila opisana v »očarljivi knjigi« (prav tam) Johannesa Soldta³ *Karl Volkmar Stoy in šola Johanna Friedrichsa v Jeni* (Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena) (1935), s katero je Petersen začel svojo zbirko z naslovom *Pedagoške študije in kritike* (Pädagogische Studien und Kritiken).

Petersen tukaj ni osvetlil samo povezav med Stoyevim konceptom šolskega življenja in Jena-planom, temveč razkriva tudi navezavo na herbartistični teoretski sistem. Stoy je v metodološki *Enciklopediji* (prim. Stoy 1861/78) razvil didaktiko in hodegetiko⁴ kot nujen sestavni del nauka o vzgoji. To, kar je (tudi v današnji problemski zastavitvi) pedagoško pomembno v prepletanju obče didaktike in nauka o vodenju pouka (prim. Coriand 2007), je mogoče na kratko opisati takole: Stoyeva hodegetika se ukvarja predvsem s konsekvencami naučenega. Tematizira pedagoško nujnost, da se stvarno znanje uporabi v

³ Johannes Soldt je promoviral 22. julija 1933 pri Petersenu z disertacijo Dejavnost C. V. Stoya kot vodje šole Johanna Friedrichsa v Jeni, čeprav pri njem nikoli ni delal niti kot učitelj niti kot asistent. Knjiga, ki jo tukaj citramo, je javna objava te disertacije. (Prim. U.-K. Petersen 1992, str. 570) Ni mogoče odgovoriti na vprašanje, ali je zgolj naključje, da Petersen v tej knjigi ni napisal niti uvoda niti sklepne besede, ali pa je to odklonil zaradi Soldtovega sklepa, v katerem ta argumentirano podpre vzgojni program Ernesta Kriecka in priporoča njegovo knjigo o šoli Johanna-Friedrichsa kot prispevek »k izgradnji vzgojnega sveta nacionalsocialistične države« (Soldt 1935, str. 200). Ne glede na to pa Uwe-Karsten Petersen na podlagi dokumentacije iz očetove zapuščine dokazuje, da je Soldtov sklep sprožil nemajhen politični spor, za katerega Uwe-Karsten Petersen meni, da je bil napad na delo in osebnost Petra Petersena (prim. prav tam, str. 570 ss).

⁴ Karl Volkmar Stoy je »hodegetiko« definiral kot »nauk o vzgojnem vodenju« (1861/78, str. 39), s čimer je želel izpostaviti medosebno stran vzgoje v komunikaciji med vzgojiteljem in gojencem. Stoy je s pojmom vodenje /Führung/ označil tisto, kar je Herbart zajel s pojmom vzgoja v ožjem pomenu /Zucht/. Herbart je pod tem pojmom razumel »odnos vzgojitelja do gojenca« (1814/1982, str. 263), v katerem je bistveno, da »je ta odnos neposredno podrejen zahtevi, da naj se oblikuje krepost« (prav tam). Stoy je pri formuliranju naloge vodenja izhajal iz občega, idealnega vzgojnega cilja: vzpostavitev harmonije med razumevanjem /Einsicht/ in hotenjem. Vodenje je usmerjeno v »šolanje volje«, pri čemer si v veliki meri pomaga s »poukom kot šolanjem razumevanja«. Pri tem je Stoy izpostavil značaj kot temeljni pojem nauka o vodenju (prim. prav tam, str. 86). Skladno s Herbartovim razlikovanjem objektivnega in subjektivnega dela značaja (prim. Herbart 1806/82, str. 103 ss) je Stoy razdelil vodenje na skrb za objektivno, na zunanje objekte usmerjeno voljo ter na subjektivno, ki je usmerjena v posameznikovo notranjost. Pri tem pa je treba upoštevati »zdrav razvoj in idealno podobo /.../ stopenj in oblik volje v formiranju lastne identitete«. (Stoy 1878, str. 88 s) Stoy je pri tem (kot temeljni metodični princip vodenja) povsem zavestno in vedno znova izpostavil skrb: »Toda skrb /kot temeljna poteza vodenja, R. C./ ne bo vsiljiva. Kakšno vrednost bi imela gojenčeva volja, če ne bi izhajala iz izbire.« (Prav tam, str. 90, poud. v izvorniku; prim. tudi Coriand 2007, str. 30 ss)

strpni medčloveški komunikaciji. Hodegetika je teoretski okvir za razmislek o dejavnostih, potrebnih za oblikovanje institucionalnih okvirnih pogojev, ki bi omogočili priložnosti za takšno komunikacijo – gre za priložnosti, v katerih lahko odraščajoči izkusi relevantnost tega, kar se je naučil, za skupno bivanje. Tista obča načela hodegetike, ki so bila (na primer) uresničena v konceptih šolskega življenja, upoštevajo dejavnost učenk in učencev v vseh mogočih »vzgojnih življenjskih oblikah« (Stoy 1929, str. 9) šole. Ta dejavnost se začne pri skupni razpravi in določitvi pravil skupnega bivanja /*Lebensordnungen*/, ki regulirajo sobivanje na šoli tako z disciplinskimi kot tudi etičnimi vidiki, določajo pa tudi organizacijo življenja v šoli, npr. šolska društva (krožki), šolske izlete, opremo šolskih prostorov, praznovanja in počitnice, odmore, pouk, soodgovornost učencev, študijske dneve idr. (prim. prav tam, str. 33).

3 Petersenov reformskopedagoški motiv – od metodike do pedagogike pouka

Peter Petersen je pojem *vodstvo* prevzel iz Stoyeve hodegetike in v *Nauku o vodenju pouka* je za šolsko področje ohranil celosten pogled na vzgojo. To je naredil tako, da je didaktiko postavil v pedagoški kontekst: »[*Nauk o vodenju pouka*, R. C.] torej vstopi na mesto dosedanje 'didaktike' in nenehno kaže, kako se lahko 'metodike' dalje razvijajo šele po tem, ko so vpete v določeno *pedagogiko* pouka.« (1937/59, str. 5, poud. v izvirniku) Nasprotoval je metodizaciji pouka tako v stari podobi Zillerjevih *formalnih stopenj* kot tudi v novi podobi *delovne šole* ali učnih stopenj »doživeti, razumeti, ustvariti« (prav tam, str. 11) v smislu Diltheyeve šole. (Prim. prav tam, str. 9 ss) Nove metode se ne uvajajo zaradi samih sebe; to po Petersenu pomeni, da se kakovost šole in pouka ne določa po inovativnosti uporabljene metode. »Vse je strukturirano bolj improvizacijsko, podrejeno pedagoškemu in vzgojnemu namenu /.../.« (Prav tam, str. 12) Vsaka življenjska situacija, integrirana v šolski prostor – naj bo to pouk, šolski izlet ali proslava – se kaže vedno v drugačni podobi. V interesu skupnega – pedagoškega – je Petersen zahteval: »Pedagog mora razviti vednost in občutek za to, kar se neprenehoma spreminja in kako naj se kot pedagog temu prilagaja oziroma kako naj se vede kot voditelj /Führer/ učencev. Prva naloga bo torej prefinjeno poznavanje temeljne strukture in pravega bistva vsake situacije – samo pod tem pogojem je situacijo mogoče ustrezno pedagoško razložiti in zgraditi, ji dati pedagoški naboj in jo obvladovati. /.../ čas receptov in shem je seveda dokončno minil.« (Prav tam, str. 13)

To je ozadje, ki pojasnjuje Petersenov interes za Stoyevo univerzitetno šolo. Petersenovo pozornost so pritegnile predvsem teoretsko utemeljene pedagoške situacije,⁵ ki jim je Stoy podredil organizacijo svoje šole, ter njihova obravnava v

⁵ Pojem pedagoška situacija je osrednji pojem Petersenovega koncepta vzgoje. Tako jo je definiral: »Pedagoška situacija je tista namerno izoblikovana in vzdrževana problemska (in hkrati pojasnjujoča) situacija, katere namen je zagotoviti najboljše okolje za vsestranski razvoj, formiranje in zorenje čisto človeških dispozicij in duhovnih moči otrok in mladostnikov. Pred mladino postavlja najrazličnejše vrste nalog in ji predstavlja izziv, ki vsakega prisiljuje, da se izrazi kot celosten človek, kot celostna osebnost, da postane dejaven, ukrepa in se odziva z relativno izoblikovanimi stališči ter prizadevno.« (Petersen/Petersen 1965, str. 109, poud. v izvirniku; prim. tudi Petersen 1937/59, str. 20)

okviru izobraževanja učiteljev: »In ta nadarjeni pedagog /Stoy, R. C/ je imel talent, da je znal vsako od številnih pedagoških situacij v svoji šolski organizaciji oceniti in izkoristiti v njeni posebnosti.« (Prav tam, str. 14) V Jena-planu se ponovijo značilne pedagoške situacije, ki jih najdemo že v Stoyevi šoli: šolski izleti, delo v šolskem vrtu (prim. Petersen 1927/1946, str. 45), telovadba, proslave (prim. prav tam, str. 89). Vse to dopolnjuje npr. delo v skupinah, skupinski pogovori. Vendar so te dejavnosti v šolskem življenju Petersenove šole razporejene tako, da omogočajo preseganje tradicionalnega urnika in tradicionalne razvrstitve učnih predmetov. Petersen je pedagoške situacije razvrstil po »temeljnih oblikah« /Grundformen/, »v katerih je človek *navzven* dejaven *v skupnosti z drugimi*« (Petersen 1937/59, str. 98, poud. v izvorniku): sproščeni pogovori (npr. skupinski pogovori v različnih variantah, pogovori v šolskem vrtu ali na učnih sprehodih), igre (npr. učne igre, športne, gledališke igre), delo (npr. delo v skupinah, nivojske skupine, krožki), proslave (npr. jutranja slovesnost ali skupna slovesnost ob koncu tedna). (Prim. prav tam, str. 98 ss)

Če povzamemo zapisano, lahko ugotovimo, da se Jena-plan kot reformskopedagoški program ni distanciral od herbartizma, saj se je Petersen (selektivno) navezoval na herbartistično teorijo in prakso. Kako močno je Karl Volkmar Stoy vplival nanj, je še posebno očitno v njegovem prvotnem (zgoraj skiciranem) reformskopedagoškem motivu, povzetem v sklepnem poglavju knjige *Od pedagogike do metodike pouka* (Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts) (prav tam, str. 217 ss), kjer v izostreni obliki vidimo, da je didaktiko in hodegetiko pojmoval kot dva (med seboj nujno povezana) dela teorije vzgoje. Predvsem pa v tej Petersenovi zahtevi izstopi znanstvena in praktičnopedagoška aktualnost njegove pozicije; očitno je bil odločen nasprotnik tistih, ki so relativirali pomen obče didaktike kot temeljne pedagoške discipline in podprli prizadevanja za profiliranje didaktike kot čiste »posredovalne znanosti« /Vermittlungswissenschaft/.⁶ Zanje je posredovanje ena od »temeljnih kompetenc, ki ni vezana na določeno področje« (Terhart 2005, str. 2, poud. v izvorniku). Takšen univerzalistični pogled didaktiko razvezuje od njenega tradicionalnega občepedagoškega orientacijskega okvira in jo podreja posamezni znanstveni disciplini v obliki čiste predmetne didaktike. V ozadju tega diskurza (apliciranega na praktične konsekvence reformnega prizadevanja) je odtujitev didaktike od pedagogike oziroma razumevanje vzgoje in predmetnega pouka kot ločenih dejavnosti (podrobneje o tem v Coriand 2007, str. 33 ss). To je v popolnem nasprotju s Petersenovim apelom Od metodike do pedagogike. Peter Petersen je (kot smo pokazali v 3. pogl.) nasprotoval zgolj metodičnim pedagoškim reformam. Učnih metod in šolskih konceptov ni mogoče preprosto posnemati – njihovi akterji jih morajo pedagoško legitimirati, to pomeni, da njihova uporaba predpostavlja določeno razumevanje vzgoje oziroma razmislek o vzgoji: »Preobrat k novi šoli se lahko zgodi le, če mislimo resno s *preobratom šolskega življenja*, kar pomeni skupno življenje učiteljev in učencev ob sodelovanju staršev. Za to pa je potrebno razumevanje resnične vzgoje ter tega, kaj naj kot vzgojni cilj obvelja

⁶ Primerjaj z aktualnim diskurzom o tej temi v Nemčiji (Terhart 2002 in 2005).

v šolah. Če torej pouk *podredim* takšni vzgoji (ga torej postavim na drugo mesto), potem korak za korakom stopam od metodike k *pedagogiki pouka*.« (Petersen 1937/1959, str. 225, poud. v izvirniku)

Naj ob koncu opozorimo, da je nekoliko sporno naše sklepanje, ki na podlagi ugotovljenega nesorazmerja med številom izdaj Petersenovih knjig (*Mali Jena-plan* nasproti *Nauku o vodenju pouku*) predpostavi nesporazum med pedagoško teorijo in pedagoško prakso. Kljub temu pa je smiselno vprašati ne samo privrženca šol Jena-plan, temveč tudi šolske reformatorje nasploh, ali so pri svojih reformnih prizadevanjih resnično sledili poti, ki jo je zahteval Petersen – *Od metodike do pedagogike pouka*. Je čas receptov res presežen? Peter Petersen je vsaj študiral šole in teorije svojih predhodnikov, se odločil za možnosti navezovanja in odklanjanja ter tako teoriji in praksi utrl lastno pot.

Literatura

- Coriand, R. (2007). Zum Verhältnis von Didaktik und Hodegetik in der Rezeption Herbarts – und – Moderner Zillerianismus. V: Bolle, R., Weigand, G. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart 1806–2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse. Münster u. a.: Waxmann, str. 25–38.
- Böhm, W. (2002). Der pädagogische Placebo-Effekt. V: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, str. 100–120.
- Herbart, J. F. (1806/1982). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. V: Asmus, W. (ur.), Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd. 2. Stuttgart, str. 9–155.
- Herbart, J. F. (1814/1982): Replik auf Jachmanns' Rezension der »Allgemeinen Pädagogik«. 1814. V: Asmus, W. (ur.), Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd. 2. Stuttgart, str. 260–266.
- Keim, W. (1990). Peter Petersen und sein Jena-Plan – wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. Pädagogik und Schulalltag, 45, str. 928–936.
- Koerrenz, R. (2004). Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Jena: IKS Garamond.
- Niemeyer, C. (2001). Über die sozialphilosophischen Grundlagen der Jena-Plan-Pädagogik oder: Nietzsche und Petersen. V: Koerrenz, R., Lütgert, W. (Hrsg.): Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim und Basel: Beltz, str. 97–110.
- Petersen, P. (1924/25). Die »Erziehungswissenschaftliche Anstalt der Thüringischen Landesuniversität«. V: Petersen, P.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar: Böhlau Nachfolger, str. 55–73.
- Petersen, Peter (1925). Einführende Mitteilungen und Betrachtungen. Teil 1. V: Petersen, P., Wolff, H. (Hrsg.): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Weimar: Böhlau Nachfolger, str. 1–20.
- Petersen, P. (1927/46). Der Kleine Jena-Plan. Langensalza: Beltz.
- Petersen, P. (1932/73). Pädagogik der Gegenwart. Reprint der 2. Auflage 1937. Weinheim und Basel: Beltz.
- Petersen, P. (1937/59). Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig: Westermann.

- Petersen, P., Petersen, E. (1965). Die Pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh.
- Petersen, U.-K. (1991). Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersen. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Petersen, U.-K. (1992). Peter Petersen und die Herbartianer in Jena. Ein biographischer Beitrag. Zur Erinnerung an den 40. Todestag meines Vaters am 21. 3. 92. Pädagogische Rundschau, 46, str. 565–576.
- Soldt, J. (1935). Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena. Weimar: Böhlau Nachfolger.
- Stoy, K. V. (1861/78). Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig: Engelmann.
- Stoy, K. V. (1929). Diktate über Gymnasialpädagogik. Hrsg. von G. E. Wagner. Beiträge zur historischen Pädagogik. Frauenstein i. Erzgeb.: Geißler.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, str. 77–86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik 51, str. 1–13.

Prevedel: dr. Edvard Protner

CORIAND Rotraud, Ph.D.

PEDAGOGIC REFORM ACCORDING TO THE JENA PLAN – DISAGREEMENT BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Abstract: In his reform pedagogy efforts, Peter Petersen relied on the creative power of the teacher and in the work representing the basis of the Jena Plan (Führungslehre des Unterrichts) he expressed his hope that the time of pedagogical recipes had passed. Was that and is that true?

So far, interest in methodical issues has primarily been preserved in connection with reform pedagogy. The article shows with the case of the Jena Plan that such a reception is contrary to Petersen's original reform pedagogy ideas. We prove this on the basis of Petersen's book Führungslehre des Unterrichts which, for pedagogical historiography, represents an extremely interesting example of reform pedagogy linked with the Herbartist pedagogical theory and practical school efforts.

Keywords: Jena Plan, reform pedagogy, Herbartism, general didactics, hodegetics, class management science.