

A. S. Makarenko jako osobnost sociální pedagogiky

Bc. Leoš Šmídek

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Leoš Šmídek**
Osobní číslo: **H140357**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **A. S. Makarenko jako osobnost sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti života, díla a myšlenek A. S. Makarenka s vazbou na současnou sociální pedagogiku.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy vybraných publikací A. S. Makarenka i jiných autorů píšících o životě a díle A. S. Makarenka.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MAKARENKO, A. S. Začínáme žít: Pedagogická poéma. Praha: Lidové nakladatelství, 1973.

MAKARENKO, A. S. Vlajky na věžích. Praha: Československý spisovatel, 1953.

MAKARENKO, A. S. Spisy: 1-7. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.

MEDYNSKIJ, J. N. Anton Semjonovič Makarenko: jeho život a pedagogická tvorba. Praha: Dědictví Komenského, 1950.

PECHA, Libor. Krutá poema: Makarenko jak ho neznáme. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-027-9.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

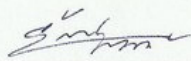
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16.2.2016

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o osobnosti pedagoga a spisovatele A. S. Makarenka. Nejen v pohledu na jeho pracovní i osobní život, ale především se snahou správně pochopit dílo a akcentovat zajímavé myšlenky. Diplomová práce také poukazuje na publikace autorů, v nichž se odráží zájem o odkaz A. S. Makarenka. Zdůrazněny jsou ty pedagogické postupy a zásady, které mají vazbu na aktuální dění ve společnosti a současnou sociální pedagogiku.

Klíčová slova: výchova, kolektiv, pedagogika, sociální pedagogika

ABSTRACT

The thesis discusses the personality of the educator and writer A. S. Makarenko. Not only in view of his business and personal life, but especially with the effort to properly understand his work and accentuate interesting ideas. The diploma thesis also points out the work of authors, in which the interest in the legacy of A. S. Makarenko is reflected. There are highlighted the pedagogical practices and principles that are linked to current events in society and to contemporary social pedagogy.

Keywords: education, collective, pedagogy, social pedagogy

Poděkování:

Velice děkuji, panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za vždy laskavý a vstřícný přístup. Zároveň za podnětné připomínky a cenné rady k této diplomové práci.

Motto:

Uměním všech umění je vzdělávat člověka, tvora ze všech nejvšestrannějšího a nejzáhadnějšího. (J. A. Komenský)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	13
1.1 STAV ZKOUMÁNÍ TÉMATU V DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERAURE.....	15
1.1.1 Domácí literatura.....	16
1.1.2 Zahraníční a cizojazyčná literatura.....	18
1.2 VZTAH K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	19
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY	20
2 OSOBNOST A. S. MAKARENKA	22
2.1 ŽIVOT	24
2.2 DÍLO	32
2.3 MAKARENKO A JEHO VÝZNAM PRO SOUČASNOST	36
3 MAKARENKO JAKO SOCIÁLNÍ PEDAGOG A SPISOVATEL	38
3.1 MAKARENKOVA PEDAGOGICKÁ ČINNOST	38
3.2 MAKARENKO JAKO VYCHOVATEL.....	40
3.3 MAKARENKO JAKO SPISOVATEL	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	50
4.1 CÍL VÝZKUMU	50
4.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	50
4.3 METODY VÝZKUMU A SBĚRU DAT	51
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	51
4.5 REALIZACE VÝZKUMU	52
5 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	53
5.1 INTERPRETACE DAT	53
5.1.1 Kategorie <i>Organizace kolektivu</i> se vztahuje k pomocné otázce: Jaké základní prvky ve složení kolektivu naležeme v Makarenkově pojetí výchovného kolektivu?	55
5.1.2 Kategorie <i>Vedení kolektivu</i> se vztahuje k pomocné otázce: Jaké základní prvky ve složení kolektivu naležeme v Makarenkově pojetí výchovného kolektivu?	56
5.1.3 Kategorie <i>Kázeň a kolektiv</i> se vztahuje k pomocné otázce: Jak Makarenko chápal kázeň ve vazbě na kolektivní výchovu?	56
5.1.4 Kategorie <i>Tresty a kolektiv</i> se vztahuje k pomocné otázce: Jak Makarenko chápal kázeň ve vazbě na kolektivní výchovu?	57

5.1.5	Kategorie <i>Význam perspektivy</i> se vztahuje k pomocné otázce: Jaký význam při výchově přikládal Makarenko perspektivě?.....	58
6	PEDAGOGICKO-VÝCHOVNÉ NÁZORY A. S. MAKARENKA	60
6.1	PEDAGOGICKÉ NÁZORY A POSTUPY	61
6.1.1	Význam kolektivu	62
6.1.2	Význam perspektivy a radosti	65
6.2	VÝCHOVNÉ POSTUPY A METODY	66
6.2.1	Funkce kolektivu	67
6.2.2	Funkce kázně a trestů	69
6.3	AKTUÁLNOST NÁZORŮ A. S. MAKARENKA PRO SOUČASNOU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU	72
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
	SEZNAM TABULEK.....	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Významný ukrajinský pedagog A. S. Makarenko byl v období existence Sovětského svazu jednoznačně řazen mezi největší světové pedagogy. A to jak na vlastním území Sovětského svazu, tak též na území bloku spřátelených států, které mu mocensky podléhaly. K tomu lze jen doplnit malou poznámku, že k takové prezentaci jeho osobnosti dochází až po jeho smrti...

Právě nános určité politizace A. S. Makarenka, který především v minulosti ulpěl na pedagogických postupech a díle tohoto autora, vedl jednoznačně k současnému pohledu na jeho osobnost. V této souvislosti dochází až k tomu, že na jeho názory a přístupy k výchově se v dnešní době trochu zapomíná. Bohužel v některých případech nejde jen o zapomínání, ale přímo o jistou programovou nechuť, která je vyvolána již zmiňovanou politizací a reminiscencí na uplynulý režim.

Prvotním důvodem, který vedl k volbě tohoto tématu diplomové práce, bylo poukázat na trochu nespravedlivé opomíjení A. S. Makarenka. Nejen z pohledu na něj jako významnou osobnost pedagogiky, ale především na jeho myšlenky a názory v oblasti pedagogiky i výchovy. Proto lze označit za hlavní důvod této diplomové práce snahu oživit zájem o osobnost A. S. Makarenka, ale též se pokusit nalézt v jeho díle styčné body a spojnice k současným postupům i postojům v sociální pedagogice.

Cílem diplomové práce je využít metody užívané A. S. Makarenkem ve výchově jak jednotlivce, tak celého kolektivu. Nejde o všeobecně známou metodu *výchovu kolektivem*, ale o související vztah, který se ve výchovné práci tohoto pedagoga objevuje. Lze je s určitou nadsázkou nazvat jako *výchovu kolektivu kolektivem*. Tedy, že nejde o socializaci a začlenění jedince do společnosti pomocí kolektivu, ale o začlenění kolektivu do společnosti pomocí jiného kolektivu. Domníváme se, že zvláště v dnešní turbulentní době plné napětí a opakovaných migračních vln, snad bude volba tohoto cíle diplomové práce přínosem.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří základních kapitol. První kapitola se zabývá vztahem našich a zahraničních autorů k dílu i samotné osobnosti A. S. Makarenka. Což se děje prostřednictvím zpracování rešerše, studiem i následnou analýzou textů dostupných publikací a dokumentů. Dále jsou zde načrtnuta určitá propojení zvoleného tématu k problémům, které řeší soudobá sociální pedagogika.

Tedy aby výchova jedince, skupiny či kolektivu směřovala nejen k vlastní výchově, ale též k následnému a především bezproblémovému začlenění do celé společnosti. Poslední část kapitoly vymezuje základní pojmy použité v diplomové práci. Zároveň jsou zde jednotlivé pojmy popsány a vysvětleny. Druhá kapitola se zcela věnuje životním osudům A. S. Makarenka. Nejen popisu jeho vlastního života, ale především jeho děl, myšlenek a postojů. Následně je zde nastíněn význam jeho osobnosti pro současnost. Třetí kapitola ve svých jednotlivých částech popisuje A. S. Makarenka jako pedagoga, vychovatele a spisovatele. Snahou je podchytit a popsat důležité momenty a názory, jež v jednotlivých částech svého díla A. S. Makarenko prezentoval. Každá část se také zabývá publikacemi, dokumenty a díly, které z těchto oblastí jeho činnosti vznikly.

Praktická část je znovu rozdělena do tří základních kapitol. V nich se pomocí kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy budeme zabývat jednotlivým vybraným úsekům z publikací A. S. Makarenka, které jsou uvedeny v teoretické části. V první kapitole je popsána metodologie výzkumu, tedy technika otevřeného kódování a analýza dat. Budeme vycházet z metodologie otevřeného kódování dle Švaříčka a Šed'ové. Základní snahou je pomocí pojmů obsažených ve vybraných textech z dokumentů a knih, tedy výzkumného souboru, určit i popsat jaké pedagogicko-výchovné postupy a přístupy ve vztahu ke kolektivu A. S. Makarenko používal. Druhá kapitola obsahuje vlastní kódování dat. Přiřazení kódů do jednotlivých kategorií a jejich následnou interpretaci. V poslední, tedy třetí kapitole, na základě získaných dat a především pomocí jejich interpretace, dochází k odpovědi na výzkumnou otázku a vzniku zakotvené teorie, tedy určení a popisu pedagogicko-výchovné metody, vhodné pro *výchovu kolektivu kolektivem*. Pro zvýšení validity získaných názorů na zjištěnou metodu, budou v diskuzi navazující na interpretaci získaných dat, uvedeny názory autorů, jež se zabývají pedagogickým dílem A. S. Makarenka. Jak doufáme, bude výstup tohoto výzkumu prospěšný nejen pro soudobou pedagogickou praxi, ale především pro oblasti, jimiž se zabývá současná sociální pedagogika.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

A. S. Makarenko byl svým vzděláním především pedagog, tedy hlavním polem jeho činnosti byla výchova. Výchova je předmětem pedagogiky. Pedagogiku lze definovat jako vědu o permanentní výchově, zároveň musíme výchovu jedince vnímat jako celoživotní proces. (Jůva, 2001, s. 10)

Výchova, což platí pro každého, nás vlastně doprovází celým našim životem. Určitá záměrná a cílevědomá výchova osobnosti se v lidské společnosti objevuje od její raných počátků. V ruku v ruce s výchovou osobnosti člověka jde výchova sociální, tedy správné začlenění jedince v sociální skupině, komunitě a v celé společnosti. A zde lze nalézt určité zárodky sociální pedagogiky. Historie nás utvrzuje, že počátky sociální pedagogiky jsou již v dávné minulosti. Pokud již starořeční filozofové vyzdvihují zásadu, že výchova má přihlížet a přijmout zájmy společnosti, tak lze předpokládat, že tyto tendence se vyskytovaly již i v dřívějších vyspělých kulturách.

Pokud zůstaneme ve starém Řecku, tak na význam výchovy pro správné uplatnění jedince ve společnosti, upozorňoval ve svém díle *Politika* známý učenec Aristoteles (384–322 př. n. l.). V něm uvádí názor, že diferencovaná příprava lidské osobnosti má probíhat s ohledem na platnou ústavu a zákony. Význam výchovy pro uplatnění jedince ve společnosti se odráží i v názorech myslitele Platóna (427 – 322 př. n. l.). Ten akcentuje myšlenku, že výchovu lze považovat za jednu z forem, jak může stát působit na jedince a následně tak zajistit bezproblémový chod státu. Platón však ve svých názorech zcela opomíjel oblast lidské sounáležitosti a soucitu, tedy schopnost podat pomocnou ruku těm, kteří to potřebují. V období antického Říma se myšlenkou, že stát není schopen jen zákony a způsobem svého vládnutí měnit morálku lidí, zabýval filozof Seneka (4 – 65). Nabádal k mezilidské pomoci, což formuloval jako potřebu podat pomocnou ruku trosečníkovi. Na něho navazuje další římský učenec Quntilianus (35 – 96), který vyzdvihoval vliv školní výchovy a kladl velký důraz na mravní výchovu. Období středověku je určováno křesťanskou vírou, jejíž hlavním myšlenkovým proudem je scholastika. Známým představitelem vrcholné scholastiky byl Tomáš Akvinský (1225 – 1274), který zastával názor, že nejvyšší zákon je ten boží, kterým se musí řídit i společnost. Ve vztahu k chudým zastává názor, že chudoba je vlastně výrazem společenského pořádku, proto kdo nevlastní žádný majetek je povinen pracovat. Následující období renesance a humanismu se více než o Boha zajímá o člověka. Je zdůrazňován přirozený vývoj a nutnost individuálního rozvoje

každého jedince. Pro toto období je typický nástup humanismu a individualismu. Značný význam výchově přikládají i utopičtí socialisté T. More (1477/8 – 1535) a T. Campanella (1568 – 1639). Posledně zmíněný ve svém díle *Sluneční stát* prosazuje výchovu založenou na názornosti, ale také pracovní výchovu.

Nepřehlédnutelnou osobností humanismu je filozof a pedagog J. A. Komenský (1592 – 1671), který výchovu chápe nejen jako prostředek ke kultivaci jedince, ale zároveň jako nástroj pro nápravu světa. Ve svých výchovných přístupech prosazoval myšlenku rovnosti v přístupu ke vzdělání. Ve svém díle *Informatorium školy mateřské*, poukazyval na velký význam vlivu prostředí na výchovu. (Kraus, 2008, s. 9 – 20)

Následující osvícenství a především encyklopedisté D. Diderot (1713 – 1784) a F. Voltaire (1649 – 1778) prosazují myšlenky občanské svobody, rovnosti, demokracie a lidských práv. Do tohoto období patří i J. J. Rousseau (1712 – 1778) jehož ideálem je výchova k přirozenosti. Jeho cílem je vychovat svobodného člověka při respektování věkových a individuálních zvláštností.

K předešlému lze v souvislosti s počátky sociální pedagogiky ve střední Evropě poznamenat, že pokaždé narazíme na výchovné odkazy a praktické postupy ze zařízení, které pochází ze zemí západní Evropy. Především vliv německých autorů je naprosto zřejmý. Klaus Mollenhauer, jenž je považován za jednoho zásadních autorů německé sociální pedagogiky poukazuje na fakt, že počátky sociální pedagogiky lze hledat právě v období osvícenství.

Zlomovým časovým úsekem pro Evropu byla doba po třicetileté válce. Tehdy nastupuje snaha o hospodářský rozvoj a racionalitu, což se projevuje postupným rozvojem průmyslové výroby se všemi dopady pro společnost. Nastává potřeba řešit problémy se zanedbanou a toulající mládeží či s dospělou částí populace, která páchala trestné činy a žebřala. Počátky řešení směřují do západní Evropy a Německa hlavně z toho důvodu, že se právě zde rodily nové hospodářské a myšlenkové poměry, což dokládá i literatura konce 17. a celého 18. století. Tyto nové proudy se postupně šířily i na naše území. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5 – 17)

Podle názorů Krause lze chápání sociální pedagogiky vnímat z různých pohledů. Toto tvrzení plyne z jejího pojmání, tedy zda jako obor teoretický, nebo se jedná o praktickou oblast. Praktická rovina sociální pedagogiky se soustřeďuje na praktickou pomoc a její

ideje jsou namířeny na zakládání ústavů, zařízení, institucí a především vytváření cest k poskytování podpory potřebným. Sociální pedagogika nemá prozatím jednotné pojetí a rozdíly jsou nejen mezi jednotlivými zeměmi, ale též v přístupech autorů k této pedagogické oblasti. (Kraus, 2008, s. 8 – 25)

Mezi autory, kteří sociální pedagogiku chápou spíše v jejím širším pojetí, patří K. Mollenhauer, jenž hovoří o tom, že sociální pedagogika pojmově označuje skupinu pedagogických opatření a institucí, které vznikly jako reakce na problémy moderní společnosti. Přičemž je jejím úkolem vytvářet rovnováhu mezi potřebami a motivy jedince a strukturou nároků, jež jsou dané společností. (Kraus, 2008, s. 39 – 44)

J. Schilling chápe výchovu jako pomoc pro všechny věkové kategorie v různých životních situacích a také do ní zahrnuje i oblast využití volného času. Upozorňuje na fakt, že sociální práce má určité pedagogické aspekty, které tyto obory navzájem spojují. Podobně Kraus píše, že k sociálním objektům už nepatří okrajové a problémové skupiny obyvatel, ale v postupech a metodách se pedagogizuje celá lidská populace. (Kraus, 2008, s. 41 – 44)

Ze všeho zde uvedeného nám jasně vyplývá, že výchova prostupuje celou existencí lidské společnosti. Tedy je patrné, že v pojetí výchovy a vzdělání se zrcadlí dějinný náhled na postavení jedince ve společnosti, jeho práva a povinnosti.

1.1 Stav zkoumání tématu v domácí, zahraniční a cizojazyčné literatuře

„Nového člověka je třeba dělat novým způsobem.“ (Makarenko, Pedagogická poema)

Reakce na pedagogickou i literární činnost A. S. Makarenka byla již za jeho života velice mohutná. Nejen svým obsahem, ale též různorodostí z hlediska záběru výběru témat. Mohutnost kladných či záporných reakcí, vždy vycházela z jeho neortodoxního až novátorskému přístupu k výchově. V jeho pojetí mizí zaměřenost na jednotlivého žáka, jenž je nahrazena výchovou kolektivem. Kolektiv je v jeho pojetí výchovy vnímán jako mnohotvárný, ale pevný celek. Ten pak formuje své jednotlivé části i jedince, tedy kolektiv je jedinec a jedinec je kolektiv. Takové nové pojetí výchovy muselo vyvolat ohlas u mnohých Makarenkových současníků, ale i následovníků...

Z historického pohledu byl zcela jiný náhled na Makarenka i jeho dílo v období vzniku a po jeho smrti. Tedy v období existence Sovětského svazu. Než je tomu dnes o půl století

později po pádu železné opony a následných mnohých politických i společenských změnách.

1.1.1 Domácí literatura

Hlubokou studnici poznatků o životě, díle a odkazu A. S. Makarenka jsou dokumenty od našeho uznávaného makarenkologa docenta Libora Pechy. Publikace z této oblasti jeho odborné činnosti mají nejen vysokou úroveň, ale jsou i mezinárodně uznávané. Ve svých jednotlivých publikacích se zaměřuje na probádání výchovných a pedagogických přístupů, které Makarenko používal. Velmi důležitou složkou jeho výzkumů je i studium Makarenkových životních osudů a profesních cest, což se nutně odrazilo i v jeho pedagogické činnosti.

V průběhu let uplynulých od zveřejnění a uplatnění Makarenkových myšlenek či výchovných postupů došlo, k mnoha zkratkovitým zjednodušením nebo změnám významu. Ve své knize *Makarenko a současná kolektivní výchova* (1968), autor právě na to poukazuje vývojem známého označení Makarenkovy výchovné metody *výchovy kolektivu a kolektivem za výchovu kolektivu kolektivem pro kolektiv*. Takové nevhodné zásahy do významu pak vedly k mnoha mylným formulacím a závěrům ve výchovné činnosti. Obecně docházelo často k vytržení jen určité části Makarenkových výchovných postupů a názorů, které souvisejí s kolektivní výchovou. Často se to stávalo v uplynulých obdobích a občas se to stává i dnes. V dřívější době to jednoznačně bylo z tendenčních důvodů a záměrů. Nelze však vytrhávat části Makarenkových myšlenek ve vztahu ke kolektivní výchově. Makarenkova metoda kolektivní výchovy se skládala z mnoha dílčích prvků, které však vedou k výsledku jen ve společné vazbě a návaznosti. (Pecha, 1968, s. 10 – 11)

V další publikaci *A. S. Makarenko ze života a díla revolucionáře v pedagogice* (1975), pak Pecha poukazuje nejen na jednotlivé zajímavé práce a ukázky z Makarenkova díla, ale též se široce rozepisuje o přínosu pro pedagogiku. Zdůrazňuje, že Makarenko dal vztahu subjektu a objektu výchovy jiný rozměr. Tedy objektem výchovy není samotný jedinec, ale kolektiv. Načež ten samý kolektiv je v tomto vztahu i subjektem výchovy. Makarenko tak jednosměrný vztah subjekt – objekt proměnil v obousměrný, tedy ve vzájemnou interakci. (Pecha, 1975, s. 41)

Zajímavým počinem z hlediska diskuze na téma kolektivní výchovy v naší odborné veřejnosti byl celostátní seminář, který se konal ve dnech 17. – 18. 3. 1983 v Olomouci.

Z tohoto semináře vznikl sborník, *Kolektivní výchova v práci třídního učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele*. V jeho první části *Makarenkova koncepce kolektivní výchovy a dnešek* Pecha poukazuje na skutečnost, že z hlediska pedagogiky a výchovy lze kolektiv vnímat jako určitý výchovný prostředek. Tedy pak jej lze označit jako výchovný kolektiv, který lze všeobecně využít jako pomoc při výchově. Zvláště v oblasti výchovy k mravním a společenským hodnotám je kolektiv vhodným specifickým prostředkem. Nelze opomenout, že kolektiv v Makarenkově pojetí kolektivu, musí mít výraznou vedoucí osobnost. Ta pak svou energií i aktivitou kolektiv stmeluje. Tato osobnost pomocí dělby pedagogické kompetence v rámci kolektivu, tak zajišťuje potřebné a záměrné směřování kolektivu k plnění zvolených cílů. Program, tedy souhrn cílů a perspektivních linií je základním konstruktem ve fungování kolektivu. (In *Kolektivní výchova v práci učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele*, 1983, s. 6 – 10)

Monografii, která se mimo jiné zabývá i analýzou osobnosti Makarenka nazval Pecha *Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti* (1985). V této publikaci se snaží použít Makarenka jako příklad tvořivé osobnosti, jenž je formována životními a pracovními peripetemi. Autor poukazuje na obrovský pracovní tlak, který na Makarenka při práci v koloniích dopadal. Což mělo, jak autor podotýká, zásadní vliv na jeho osobní život. Především jeho soukromí bylo potlačeno na minimum.

Důležité místo v Pechově díle, které se zabývá osobností Makarenka, má komentovaný výbor z díla *A. S. Makarenko pedagog, spisovatel, člověk* (1988). V této publikaci je nutné poukázat na její zajímavou část, která se zbývá metodologickým přístupem k Makarenkově stěžejnímu dílu *Pedagogická poema*. Je zde konstatováno, že dosud nebyla k výchovným problémům v díle zmíněných vypracovaná vhodná metodika. Často se toto dílo bralo jako hotový návod i vzor. Avšak svým zpracováním a popisem událostí je spíše vhodné jako inspirace a podnět pro tvůrčí objevování nových postupů. (Pecha, 1988, s. 186 – 187)

Na závěr z přehledu důležitých publikací, které Libor Pecha zaměřil na Makarenkovy životní osudy, musíme uvést jednu z nejucelenějších monografií o jeho osobě *Krutá poema. Makarenko – jak ho neznáme* (1999). V této publikaci autor velice široce a do hloubky popisuje nejen Makarenkův osobní život, ale především ho propojuje s jeho pedagogickou a výchovnou činností, která v mnoha ohledech měla punc novátorského experimentování. Není ani opomenuta velice důležitá Makarenkova kariéra spisovatele i přátelství s Maximem Gorkým. Mimo ucelenost a detailnost obsahu je nesporně zásadním

faktem, že publikace vznikla až po společenských změnách, které v naší zemi proběhly na počátku devadesátých let minulého století. Autor proto ve své předmluvě k této publikaci konstatuje, že od smrti Makarenka nebyl vytvořen ucelený a především nic nezamlčující životopis. Zásadní překážkou bylo především dogmatické myšlení totalitního systému. (Pecha, 1999, s. 5)

1.1.2 Zahraniční a cizojazyčná literatura

Jako příklad zahraniční literatury o A. S. Makarencovi můžeme uvést životopisný spis, jehož autorem je profesor J. N. Medynskij. Tuto publikaci pod názvem *A. S. Makarenko – jeho život a pedagogická tvorba* (1950) do českého jazyka přeložil jeden z prvních propagátorů Makarencova díla v naší zemi Petr Denk. Tato publikace je protknuta duchem doby svého vzniku, tedy období počátku padesátých let minulého století, kdy vrcholila glorifikace Makarenka a jeho díla. Šlo především o čistě politickou propagandu, která ve svém důsledku spíše odkazu Makarencova díla uškodila. Jeho životní osudy jsou zde líčeny naprosto tendenčně, tedy dosti jednostranně. Daleko nejvíce se tento přístup projevuje v popisu jednotlivých Makarencových publikací. Zde je zdůrazňována především vazba na tehdejší vládnoucí sovětskou garnituru. Makarencovy výchovné metody jsou považovány za dítko sovětské revoluce a vymožeností nové sovětské pedagogiky...

Součástí této publikace je předmluva, kterou napsala G. S. Makarencová vdova po A. S. Makarencovi. (Medynskij, 1950, s. 5) Ta po jeho smrti vedla v bývalém Sovětském svazu instituci s názvem *Laboratoře pro studium Makarencovy pedagogické pozůstalosti*. Tato instituce pracovala především díky velkému úsilí V. J. Gmurmana, který se velice zajímal o Makarencovu osobnost a dílo. Především díky jemu jsou vydávány ucelené Makarencovy spisy. Jeho dílo i osobnost je zde stylizováno do podoby naprosto poplatné komunistické ideologii.

V oblasti cizojazyčné literatury je nutné se zmínit o badatelském působení německého pracoviště srovnávací pedagogiky při *Filippově univerzitě* v německém městě Marburgu nad Lahnem. V rámci tohoto pracoviště byl založen *Makarenko-Referat*, který je veden Götzem Hilligem autorem mnoha publikací o životě a díle A. S. Makarenka.

Právě na výše uvedenou popularizační činnost *Laboratoře pro studium Makarencovy pedagogické pozůstalosti* reaguje Hillig ve své stati *A. S. Makarenko – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*. (Hillig, 1987, s. 5) Zde uvádí, že obecná známost

Makarenkova díla byla víceméně dílem G. S. Makarenkové a blízkého okruhu přátel. Zajisté se domníváme, že to určitě nebyl jediný důvod známosti Makarenkova odkazu.

V souvislosti s činností pracoviště *Makarenko-Referat* je jistě nutné poukázat na odborný časopis *Opuscula Makarenkiana*, jenž vydávalo. Díky tomuto počínu se rozšířila oblast znalostí, které využívali další badatelé a odborníci na tomto poli působící. K makarenkologům, kteří byli v přímém kontaktu s pracovištěm *Makarenko-Referat* a věnovali pozornost jeho autorům a publikacím patří i náš docent Libor Pecha.

1.2 Vztah k sociální pedagogice

Pokud máme vyjádřit vztah názorů a díla A. S. Makarenka k sociální pedagogice, tak se nejprve musíme podívat na historické souvislosti. Především na ty souvislosti, které se vztahují k období vzniku Makarenkových výchovných postupů.

Zásadním bodem, kterým se v době svého vzniku jeho koncepce lišila, byl přístup k výchově dětí. Tehdejší oficiální koncepce výchovy dětí byla koncipována tak, že v ní je dítě středem pozornosti pedagoga. Při tom se spoléhalo na sebeorganizovanost a sebekázeň dítěte. Byl zcela zavržen systém jakýchkoliv trestů s odvoláním na tehdejší linii, že trest může vychovat pouze otrocka. Výchovný postup byl směřován od osobnosti a její individualitě ke kolektivu. Makarenkův přístup byl přesně obrácený. On se odmítal spoléhat na to, že bude jedinec samoorganizován, nebo že bude mít takovou sebekázeň, aby se závadového jednání vůbec nedopouštěl. Odmítal teorie, které se přibližovaly k teoriím C. Lombrosa, že je jedinec k závadovému jednání předurčen a vlastně se s ním nedá nic dělat. To byl jeden z důvodů, proč odmítal při přijetí nového dítěte převzít jeho osobní složku. Fakt, že by se mělo jednat o nenapravitelného recidivistu, odmítal naprosto akceptovat. Vyhlásil zcela obrácený přístup. Přístup od kolektivu k osobnosti. V rámci něho jednoznačně prosazoval výchovu jednotlivce kolektivem. Pokud tedy byl jednotlivec členem nějakého kolektivu, pak musel řádně plnit povinnosti a funkce, které mu byly uloženy a plnit požadavky, které od něj kolektiv očekával. V případě, že se jednatel nechtěl zhostit svých povinností a odmítal pomoc kolektivu, následovala sankce. Vyloučení z kolektivu byl však až krajní trest, který se ukládal ve chvíli, kdy jednotlivcovo jednání začínalo vážně narušovat strukturu kolektivu samotného.

Tedy Makarenkova výchovná metoda koresponduje se specifícností přístupu sociální pedagogiky k *objektu výchovy*. (Kraus, 2008, s. 48) Ta stejně jako Makarenko klade důraz především na sociální skupinu, tedy určitý kolektiv a nikoliv na jedince. Podobně je tomu tak v případě *metod a prostředků*, které sociální pedagogika využívá. Jde o nepřímé působení na jedince pomocí podmínek, prostředí a režimu, který v tomto prostředí platí. (Kraus, 2008, s. 49) Tak podobně i Makarenko upřednostňuje působení kolektivu a prostředí, které je tímto kolektivem utvářené na samotného jedince, tedy člena kolektivu.

1.3 Základní pojmy

Výchova: nemá pevně danou a jasnou definici. Nejčastěji se popisuje jako cílevědomá a záměrná činnost, která směřuje k všestrannému rozvoji osobnosti, jejímž cílem je rozvíjet a usměrňovat aktivitu vychovávaného, rozvíjet jeho osobnost i jeho odpovědný vztah ke světu a společnosti.

Tuto obecnou definici lze doplnit poznámkou, že výchova v současnosti je chápána jako permanentní proces. Snaží se být univerzální, tedy není záležitostí jen určité skupiny, instituce nebo oboru, ale dotýká se každého. (Jůva, 2001)

Kolektiv: jde o skupinu lidí se společným cílem, podobnou hodnotovou orientací, společnými úkoly a vnitřní organizovaností. V oblasti výchovy je kolektiv významným výchovným prostředkem. (Kolář, 2012)

Pedagogika: naprosto přesná definice není k dispozici, protože pedagogika je chápána jako věda s širokým spektrem zájmů a obrovským polem působnosti. Každá z možných definic se odlišuje dle svého autora:

- **Věda a výzkum zabývající se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže. V zahraničí se významu *pedagogika* často užívá termín *pedagogická věda*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)**
- **Obor vzdělávání na pedagogických fakultách a jiných fakultách připravující učitele, respektive předmět v rámci tohoto studia. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)**

- **Pedagogika je věda o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých.** (Jůva, 2001)

Sociální pedagogika: pokud budeme tento pojem hledat v příslušném slovníku, potom zde nalezneme vysvětlení, že se jedná o aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Sociální pedagogika je dnes vnímána ve dvou rovinách:

Širší rovina, ve které je chápána jako vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, to nejen v souvislosti s problémy rizikových a potencionálně deviantně jednajících či ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale i v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by měla podle této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti. (Kraus, Poláčková, 2001) Podobně to chápe Cipro (2001), který užití vidí spíše v oblasti prevence než represe, což je ovšem v současnosti o to těžší, protože mnohdy nezodpovědné jednostranné zdůrazňování a prosazování práva na svobodu jedince není provázeno stejným důrazem na povinnost respektovat svobodu druhých.

Užší rovina, ta již vymezuje obor konkrétněji než v předchozí širší rovině, která je pojata všeobecněji. Procházka (2012) uvádí, že se sociální pedagogika v užší rovině váže na problematiku sociálně patologických jevů. Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi a dalšími problémy. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto takto postiženým skupinám, jedincům a nalezení výchovných postupů vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci. (Procházka, 2012, s. 66)

Za významné také považujeme to, že se sociální pedagogika snaží odhalit sociální procesy, které narušují či znesnadňují socializaci jedinců či ohrožených skupin a vedou ke vzniku společenských rozporů i problémů. Na prahu 21. století je patrné, že nástup společenských problémů není pouhým specifíkem období transformace české společnosti, ale že celá lidská civilizace prožívá řadu změn, které kladou na jedince stále se zvyšující nároky. (Procházka, 2012, s. 63)

2 OSOBNOST A. S. MAKARENKA

Hloubku a odkaz osobnosti A. S. Makarenka jistě nelze pojmut v rámci této diplomové práce. Především díky vědomí toho jak velkou práci Makarenko za svůj vcelku krátký život vykonal. Naší snahou je podat přiměřeně ucelený pohled na jednotlivé složky, které postupně utvářely Makarenka jako člověka a osobnost pedagogiky.

Na úvod této kapitoly je vhodné osvětlit historické a politické souvislosti, které panovaly v tehdejší carském Rusku. Tedy zemi, do které patřila i Makarenkova rodná Ukrajina. Carský absolutismus, který ještě stále na konci 19. a počátku 20. století vládl pevnou a tvrdou rukou se pozvolna začínal otrásat v základech. Vliv politických a ekonomických změn, které během 19. století změnily sociální a ekonomickou tvář Evropy se začal projevovat i v Rusku. Je pravdou, že pozvolně, ale o to urputněji. Sice jako v Evropě poslední, ale nakonec bylo i v Rusku zrušeno nevolnictví. Podnět k tomuto kroku dala potřeba dělníků ve vznikajících průmyslových podnicích na území Ruska. Ti však byli v době nevolnictví vázání na venkovských šlechtických velkostatech. Tedy nově vznikající průmyslová výroba urychlila tuto pro ruskou společnost hlubokou změnu. Bohužel carská vláda přistupovala k změnám velice vlažně, tím se však jejich postup nezastavil, ale byl jen o to překotnější a bolestivější. Velice rychle se tak vytvořila nová sociální vrstva, která nevladnila žádné pozemkové fondy a nabízela pouze svoji práci, tedy vrstva dělníků.

Navzdory změnám, které rozvoj průmyslu v carském Rusku nastaly, nevladnila průmyslové podniky nová ruská buržoazie, ale zůstávaly v rukou dosavadní šlechty a starého caristického vládnoucího systému. V tom se Rusko lišilo od podobné situace, která v rámci Rakouského císařství nastala na našem území. Rakouské císařství přistupovalo k změnám podobně vlažně, ale nová vládnoucí třída bez šlechtických kořenů se zde však vytvořila poměrně brzo. Vlastní buržoazní revoluce s následnými politickými bouřemi zde proběhla již kolem roku 1848. V carském Rusku se tak stalo o bezmála půl století později, tedy až v roce 1905. Vlastní vývoj během revolučního roku 1905 uspíšila v té době probíhající Rusko-Japonská válka. Situace v zemi se dále radikalizovala a 9. ledna 1905 se v Petrohradě odehrála takzvaná Krvavá neděle, při které dostala armáda povel střílet do žen pochodujících v protiválečné demonstraci. Následkem této události se protiválečné demonstrace a stávky v sílicích vlnách rozšířily po celé zemi. Vcelku přirozeně se tyto události dotkly i kraje odkud A. S. Makarenko pocházel. Revoluční rok 1905 pak vrcholil 23. srpna 1905 podepsáním míru mezi válčícím Ruskem a Japonskem. V reakci na tyto

události carská vláda přislíbila nové volby do státní dумы, načež revoluční hnutí prakticky skončilo. Následkem toho byla nově zvolená státní дума po krátkém čase rozehnána vojskem a její členové, kteří se hlásili k sociálně-demokratické příslušnosti, byli zatčeni. (Pecha, 1999, s. 25)

V létě roku 1914 propukla v Evropě I. světová válka. Přes jisté počáteční úspěchy se vývoj na bojištích pro Rusko nevyvíjel dobře. S délkou trvání válečné vřavy se zhoršovaly podmínky ruského obyvatelstva. Především šlo o nedostatek potravin a jiné útrapy, které válka přinášela. Jako odezva na tento neudržitelný stav se počátkem roku 1917 znovu vzedmula vlna stávkového hnutí, které zasáhlo celou zemi. Bohužel díky této stávkové činnosti se zásobování obyvatelstva potravinami ještě více zhoršilo. V reakci na tyto revoluční události 25. února 1917 abdikoval car, ale vládu měl převzít jeho bratr. Vývoj šel však jiným směrem a nakonec se vlády ujala sociálně-demokraticky orientovaná Prozatímní vláda vedená knížetem Lvovem. Mezi členy této nově ustanovené vlády také patřily levicové strany Menševiků a Eserů.

Na Ukrajině, která v té době stále patřila do státního celku carského Ruska, se revoluční hnutí dalo trochu jiným směrem. V mnoha částech Ruska bylo revoluční hnutí původně vyvolané protiválečnými postoji vnímáno jako boj za národní sebeurčení. Proto se v ukrajinském Kyjevě ujala vlády takzvaná Ústřední rada, ale ta novou vládu v Petrohradu neuznávala. Vyvrcholením revolučního dění v Petrohradě byla dne 25. října 1917 svržena Prozatímní vláda knížete Lvova a vlády se ujala Bolševická strana vedená V. I. Leninem. Ukrajina na tyto události zareagovala 7. listopadu 1917 tím, že vyhlásila Ukrajinskou nacionální republiku, která odmítla uznat bolševické Sovětské Rusko. Následně došlo 11. prosince 1917 k vyhlášení všeukrajinského sjezdu sovětů v Charkově, který vyhlásil Ukrajinskou sovětskou republiku. V té době do ní patřil jen Charkov a jeho blízké okolí. Následně byla dne 6. ledna 1918 vyhlášena sovětská republika i v Makarenkově Krjukově a sousední Poltavě. Načež ke konci ledna 1918 se stal součástí Ukrajinské sovětské republiky i Kyjev. Vše se změnilo v únoru 1918, kdy velkou část Ukrajiny obsadila Německá a Rakousko-Uherská vojska. Potom po uzavření Brestlitevského míru obsadili Ukrajinu bělogvardějská jednotka petljurovci. Následně během ledna 1919 byl Krjukov a sousední Poltava dobita Rudou armádou, která počátkem května také obsadila i Kyjev. V květnu téhož roku z jihu obsadila Ukrajinu jiná bělogvardějská jednotka vedená atamanem Grigorjevem. Následně během července 1919 byla celá Ukrajina ovládnuta

Bílou armádou generála Děnikina. Aby toho nebylo málo, tak v dubnu 1920 vpadla na Ukrajinu polská armáda. Na štěstí byl v říjnu 1920 s Polskem uzavřen mír a tato chaotická situace se postupně začala stabilizovat. Po této události během listopadových dní roku 1920 Ukrajinu definitivně ovládla Rudá armáda.

Na konci této části, která je věnována historickým událostem jistě zasahujících do osudů A. S. Makarenka se dotkneme ještě jednoho často uváděného pohledu na jeho osobnost. V dokumentech zpracovávaných k osobě A. S. Makarenka v období Sovětského svazu se často a jednoznačně uvádí, že se Makarenko zúčastnil revolučního dění již v roce 1905 v ukrajinském Krjukově. Což je dosti nereálné, protože v té době byl žákem krjukovské školy. Jak víme z výzkumů, které proběhly v pozdější době, již zbavené socialistického patosu jasně vyplývá, že ani samotný Makarenko, ale ani jeho otec se revolučních událostí aktivně neúčastnili. (Pecha, 1999, s. 25)

Podobné je to i s domnělou Makarenkovou účastí v revolučních aktivitách na Ukrajině během revolučního roku 1917 a v letech následujících. Především v té době zavládl na ukrajinském území solidně ostrý politický guláš. Proto je nemyslitelné, že by se v takové politické situaci přikláněl k jedné či druhé straně. Když ne z jiného důvodu tak už jen proto, že političtí odpůrci jedné i druhé strany náhle mizeli bez soudů do neznáma. Tedy z pozdějších výzkumů opakovaně vyplývá, že Makarenko si uvědomoval toto nebezpečí a pečlivě dbal na svou nestrannost a bezpartijnost. Tento postoj zastával skoro po celý svůj život. Až skoro na samém konci jeho života v roce 1939, ho v té době probíhající stalinské čistky donutily k čistě pragmatickému kroku, tedy že si podal přihlášku do komunistické strany. K vlastnímu vstupu do ní však nikdy nedošlo...

2.1 Život

Anton Semjonovič Makarenko se narodil 1. března 1888, ale dle starého juliánského kalendáře platícího v tehdejším Rusku, to byl až 13. březen. Následně dne 12. března byl pravoslavně pokřtěn. Narodil se v obci Bělopolí, která leží v sumské oblasti poblíž dnešních hranic Ukrajiny a Ruska. V rodině Semjona Grogorieviče a Taťány Michajlovny Makarenkových. Jeho otec pracoval jako dělník v místních železničních dílnách a později zde zastával pozici dílenského vedoucího. Matka, která pocházela ze zchudlé šlechty, tak jak bylo tehdy běžným zvykem, se starala o domácnost. Tedy jejímu vedení a především svým dětem. Anton byl v pořadí již třetím dítětem, které se do této rodiny narodilo. První

dítě, dcera Serafína zemřela již v raném věku. Proto při narození měl Anton jen jediného sourozence a to starší sestru Alexandru. V dalších letech se rodina postupně rozrostla o další dvě děti. Šlo o sestru Natálii a bratra Vitalije, ke kterému měl Anton zvláštní a po celou jeho života trvající vztah. Naneštěstí sestra Natálie jako malé dítě se nešťastně vážně zranila a přišla o nohy. Následkem toho záhy zemřela a to pouze ve věku čtyř let. Rodina Makarenkových byla tradiční patriarchální ruskou rodinou. Otec byl věřící a dodržoval s tím spojené zvyklosti. V politických ohledech však neměl nijak vyhraněný názor.

Již od mládí Tosja, jak byl zdobně Anton osloven, trpěl na různé nemoci a projevovala se u něj celková fyzická slabost. Matka o něj vždy trpělivě pečovala a starostlivě se ho snažila ochraňovat. Což se projevilo i později ve vztahu, který Makarenko měl k ženám. (Pecha, 1999, s. 12 – 13)

Od sedmi let započal základní školní docházku v bělopolské dvoutřídní škole s pětiletou délkou trvání výuky. Během roku 1900 byl jeho otec z pracovních důvodů přeložen do nedalekého města Krjukov ležícího na řece Dněpr. Rok na to se do Krjukova přestěhovala celá Makarenkova rodina. Tehdy byl Krjukov na Dněpru ještě menším městečkem než Bělopolí. Zpočátku Makarenkovi vystřídalí několik nájemních domů. Po přestěhování rodiny začal Anton navštěvovat čtyřtřídní školu v sousedním větším městě Kremenčugu, která měla šestiletou docházku. Co do kvality se však nevyrovnala tehdejšími školami reálnými nebo gymnáziím, které později navštěvoval Antonův bratr Vitalij. V té době si to ještě Makarenkovi rodiče z finančních důvodů nemohli dovolit. Přibližně v čtrnácti letech se Anton zamiloval do dcery majitele nájemního domu, ve kterém v té době bydleli. Jmenovala se Polja Mironovová a dá se říci, že to byla první velká Antonova láska. Tou dobou jeho otec začal přemýšlet, jaká bude synova další životní a pracovní dráha. Logicky předpokládal, že by se syn mohl vyučit řemeslem, které dělal on sám, tedy natěračstvím. Ale Antonovi se v této práci nedařilo, protože neměl potřebnou manuální zručnost a také se mu tato práce nelíbila. Také proto po ukončení základní školní docházky, kterou ukončil v roce 1904 s vyznamenáním, ho otec nechal zapsat na jednoletý učitelský kurz. Po jeho absolvování v roce 1905 mohl Anton vyučovat na vesnických dvoutřídních školách ministerstva lidové osvěty. Tehdy otci oznámil, že se chce oženit s jeho první velkou láskou Poljou Mironovovou. Je nutno poznamenat, že v té době bylo Antonovi jen šestnáct let. Antonův otec zareagoval zcela kategorickým zákazem této svatby a nakonec mu jeho

nápad celá rodina rozmluvila. V té době byl Makarenkův otec v zaměstnání povýšen, načež si mohli dovolit postavit vlastní rodinný domek, do kterého se v roce 1905 nastěhovali.

Prvním zaměstnáním již více méně soběstačného Makarenka byla práce pomocného učitele na dvoutrídni železničářské škole v Krjukově. V tomto období nijak nevyčínal mezi svými kolegy z učitelského sboru. Mimo práci rád vyhledával společnost stejně smýšlejících lidí. Jednalo se o místní učitele, lékaře a kněze, v jehož domácnosti se tato společnost setkávala. Společně tak prožívaly čas společnou diskuzí, kterou si krátili večery. Bylo by omylem se domnívat, že jediné diskuze bylo to, co ho na těchto večerech zajímalo. Po nějaké době začal Makarenko častěji než ostatní navštěvovat domácnost místního kněze-popa Dmitrije Ivanoviče Grigoroviče. Hlavním důvodem byla jeho velmi přitažlivá žena Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová. Zanedlouho začaly kolovat po Krjukově takové zvěsti, že otec Makarenka požádal, aby přerušil kontakt s popovou ženou. Když tento požadavek syn odmítl, požádal ho, aby se odstěhoval. V jeho očích působil ostudu celé rodině. Ale po nějakém čase přijal syna zpět a nad jeho vztahem k popově ženě přivíral oči.

Roku 1911 Makarenko požádal o převedení na železničářskou školu do Dolinské, kam se předtím přesunul i jeho přítel Michail Grigorjevič Kompancev, který dříve zastával funkci ředitele na železničářské škole v Krjukově. Zde pak zastává nejen funkci učitele, ale též vychovatele. Během letních prázdnin se vracel do Krjukova za rodiči. Nadále také udržoval vztah s Jelizavetou Fjodorovnou Grigorovičovou, ačkoliv byla o sedm let starší než on. Ona v té době již od svého manžela odešla. Sama žila v Poltavě, kde mezitím absolvovala Vyšší pedagogický institut pro ženy a stala se učitelkou. Následně v roce 1914 se ona stává ředitelkou obecné školy v Poltavě. Makarenko ji v Poltavě pravidelně navštěvoval a udržoval s ní v podstatě volný vztah. To mu však vůbec nebránilo se zamilovat do dcery místního železničního zaměstnance v Dolinské a následně požádat o její ruku. Její otec však se sňatkem rozhodně nesouhlasil. Pro něj byl učitel v místní škole s nízkým příjmem nevhodným partnerem pro jeho dceru.

Vysokoškolské vzdělání bylo jedním z mnoha Makarenkových cílů. Proto se v roce 1914 zapsal na přijímací zkoušky do Poltavského učitelského institutu. Vlastní zkoušky složil bez jakýchkoliv problémů. Během jeho vysokoškolského studia však vypukla I. světová válka. Smutnou rodinou událostí byla smrt jeho otce v roce 1916, načež matka zůstala závislá na synově pomoci. Byl nucen přerušit studium. A k tomu v prosinci téhož roku obdržel povolávací zeměbrancecký rozkaz. Vzhledem k jeho tělesné konstituci byl dán do

druhé kategorie a zařazen k výcviku u 147. pěší Voroněžské družiny působící v Kyjevě. Tato jednotka nakonec do vlastních bojů nezasáhla. Díky osobní intervenci Makarenkova bratra Vitalije byl v březnu 1917 demobilizován a navrátil se do Poltavy. Zde pokračoval ve svém vysokoškolském studiu v rámci Poltavského učitelského institutu. Nadále udržoval vztah s Jelizavetou Fjodorovnou Grigojevičovou, jenž společně s dvěma sestrami Kostěckými, které byly též učitelky, žila ve společném podnájmu. Často se jeho návštěv účastnil i jeho bratr Vitalij, který měl velmi blízký vztah k jedné ze sester. Makarenko ukončí vysokoškolské studium na poltavském institutu absolutoriem v červnu roku 1917, načež byl jmenován učitelem vyššího stupně základních škol. Je nutné poznamenat, že závěrečnou zkoušku složil s výborným prospěchem a získal za to zlatou medaili. Pedagogická rada institutu uvedla tuto Makarenkovu charakteristiku: „Makarenko A. – je to vynikající chovanec svými schopnostmi, vědomostmi, rozvojem a láskou k práci; zvláštní zájem projevil o pedagogiku a humanitní vědy, v nichž velmi mnoho četl a předkládal skvělé práce. Bude velice dobrým učitelem všech předmětů, zvláště pak dějepisu a ruského jazyka“. (In Pecha, 1999, s. 44)

Popsané události pak vedly z počátku k jmenování Makarenka písařem v kanceláři institutu a posléze k jmenování ředitelem krjukovské železničářské školy. Tuto funkci zastával do roku 1919 a následně pracoval jako ředitel prvního stupně poltavské školy. Toto období bylo v této části Ukrajiny velmi zmatečné a překotné. Jak bylo výše v části popisující historické souvislosti uvedeno, tak se moc střídala v rukou různých vojenských a politických skupin. Jeho bratr Vitalij jako bělogvardějský důstojník odešel bojovat na Krym a následně byl nucen přes Bulharsko uprchnout do Francie, kde nakonec trvale zůstal. Situace se celkově ustálila až po trvalém příchodu Rudé armády.

Kupodivu určitá stabilita situace, Makarenkovi klid nepřinesla. Pro bolševické funkcionáře byl spíše nepřítelem a navíc mu byl vyčítán jeho vztah s Jelizavetou Fjodorovnou Grigorovičovou, která se pohybovala v náboženském prostředí. Proto byl rád, když právě ona ho doporučila jako vhodného člověka k organizaci kolonie pro defektní a bezprizorné děti. Tedy na toto doporučení byl Makarenko Národním komisariátem osvěty (Narkopros) opravdu vybrán a jmenován jako vedoucí kolonie v obci Triby poblíž města Poltavy. Mezi vychovateli byla i Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová, která Makarenka přirozeně do kolonie následovala. Takto vznikl nový výchovný ústav, který nakonec nesl přesný název kolonie pro defektní děti v Tribách. Skupinku prvních pěti chovanců, kterou tvořili čtyři

chlapci a jedna dívka, do kolonie přivedl Makarenko počátkem prosince 1920. Kolonie byla rozdělena na několik organizačních jednotek, které se dle vojenského způsobu označovaly za oddíly. Od března roku 1921 se změnil název na kolonii Gorkého, který byl vybrán samotnými kolonisty. Vlastní kolonie se postupně rozrůstala. V roce 1922 již tu bylo několik dílen, kde se prováděly zámečnické, kovářské, kolářské, košíkářské i ševcovské práce. Tou dobou se v kolonii převychovávalo a vzdělávalo celkem třicet dětí.

V létě roku 1922 si Makarenko podal žádost o možnosti studia na Ústředním institutu organizátorů lidové osvěty v Moskvě. Tento krok je často vnímán jako určitý útěk od rozdělaného díla. Zajímavý náhled k tomu uvádí Pecha, který polemizuje o tom, zda byl Makarenkův odchod z kolonie opravdu útekem a nebo záměrným výchovným experimentem... (Pecha, 1999, s. 77)

Na moskevských studiích dlouho nepobyl, protože již po měsíci a půl dostal telegram od svých nadřízených, kteří ho povolali zpět do kolonie. Důvod byl prostý, celý systém kolonie se po jeho odchodu začal drolit. S návratem do kolonie se pojí další zajímavý vztah, který sice nebyl nikdy z pohledu milostného naplněn, ale byl daleko duševně hlubší a trvající celých devatenáct let. Šlo o Makarenkovu novou lásku Olgu Petrovnu Rakovičovou. Ta v letech 1923 až 1926 pracovala přímo v kolonii ve funkci instruktora. Z kolonie odešla až těsně před jejím stěhováním do Kurjaže. Tou dobou se mohla kolonie Gorkého pochlubit, že měla více jak sto deset chovanců a okolo sto padesáti jich vrátila převychovaných do běžného života. Velice v té době neobvyklou věcí bylo, že mezi chovanci kolonie byl jak chlapci tak dívky. Tento způsob společného soužití byl na svou dobu naprosto výjimečný.

Polovinou roku 1925 lze označit za počátek budoucího přátelství Makarenka a Maxima Gorkého. Tehdy mu totiž Makarenko poslal první dopis se žádostí, aby se stal patronem kolonie, která nese jeho jméno. Nakonec se Maxim Gorkij stal patronem rád a to přesto, že se dozvěděl až zpětně o rozhodnutí kolonie dát do svého názvu jeho jméno. V následujících letech byla jejich korespondence pravidelná a společná náklonnost se prohlubovala.

Rok 1926 byl zlomovým v existenci kolonie Gorkého. Tou dobou již přestaly budovy kolonie kapacitně stačit a Makarenko se začal poohlížet po jiné lokalitě. Původně vybral usedlost nedaleko Alexandrovskaja v Záporoží, ale ta mu nadřízenými orgány nebyla

nakonec přidělena. Naopak mu bylo nabídnuto převzetí kolonie pro mladistvé provinilce v Kurjaži.

Obrovským problémem však bylo, že celkový stav v této kolonii byl po všech stránkách velice zoufalý. Místní chovanci neměli skoro žádné návyky a to jak z hlediska organizace jejich převýchovy tak hygieny. Kolonie neměla dostatečné množství toalet, přesněji neměla žádné. Vůbec byla tato kolonie naprosto nepřipravená převzít naráz všechny kolonisty z kolonie Gorkého, kteří si hrdě říkali gorkovci. Z těchto zřejmých důvodů se Makarenko rozhodl, že přesun z Trib do Kurjaže bude organizován v několika vlnách. První skupina se tam vydala v květnu 1926 a další následovaly. Právě pomocí postupného přesunu menších kvalitně organizovaných skupin gorkovců do chaotické a nedisciplinované velké skupiny kurjažských kolonistů nastal kupodivu zvrát kladným směrem. Následkem toho se budovatelský duch vybudovaný a rozvíjený v kolonii Gorkého přenesl i do kurjažské kolonie. Makarenko toto úspěšné období hodlal završit návrhem, který by dále šířil jeho výchovné a organizační poznatky. Navrhl proto koncepci společného řízení a propojení podobných zařízení v rámci celé Ukrajiny. Tento návrh však nebyl nikdy realizován...

Tyto nesporně pozitivní výsledky přinesly mnoho kladných ohlasů od nadřízených a kontrolních orgánů. Proto byl v červenci roku 1927 Makarenko jmenován instruktorem všech dětských domovů v charkovské oblasti. V ten stejný rok se Makarenko seznámil se svou budoucí ženou Galinou Stachijevnou Salkovou. Ta pracovala v rámci vládního výboru sociální výchovy Narkopros ve funkci předsedkyně charkovské okresní komise pro péči o mladistvé. Od ledna 1928 pak konsolidovaný a úspěšně se rozvíjející kurjažský ústav byl přejmenován na komunu Felixe Edmundoviče Dzeržinského.

Jak se velice často stává, může dobrý záměr být katalyzátorem velmi záporné reakce. Tak tomu bylo i s článkem Naděždy Felixovny Ostromencké, která v létě roku 1926 požádala Makarenka o možnost pobýt nějaký čas v kolonii a získávat zkušenosti. Načež zde po nějakou dobu pracovala jako vychovatelka. Následně své dojmy a zkušenosti zahrnula do statě s názvem *Životu vstříc*, kterou ji počátkem roku 1928 otiskl pedagogický časopis *Narodnyj učitel*. V ní upřímně a s nadšením popisuje dění v kolonii i výchovné postupy, které jsou v ní používány. Vše bylo jistě dobře míněné až na nevhodně formulovanou zmínku o trestech, kterých se v kolonii užívalo. Především však nechtěně upozornila na fyzické tresty, které nejspíš Makarenko v kolonii skoro nikdy nepoužil. Tím to dobře míněným nadšením však spustila lavinu, která ve svém důsledku sebou strhla i samotného

Makarenka. V květnu 1928 se uskutečnil VII. všesvazový sjezd Leninského komsomolu. Na něm vystoupila vdova po V. I. Leninovi a tehdejší první dáma Sovětského svazu N. K. Krupská. Ve svém projevu poukázala na některé pasáže z článku Naděždy Felixovny Ostromencké. Aniž by se o Makarenkovy výchovné metody kdy hlouběji zajímala či dokonce navštívila některou z kolonií, tak konstatovala, že je neschvaluje a považuje za ponižující. Následky pro Makarenka byly zdrcující. Jeho výchovné metody, které ještě nedávno byly kladně hodnoceny a oceněny jsou rázem uvrženy na periferii zájmu. V té souvislosti byl Makarenko nucen okamžitě vytvořit zprávu o stavu a činnosti komuny Dzeržinského. Tato zpráva pak byla projednána na dvoudenním zasedání. Na konci byla celá jeho výchovná koncepce tvrdě zkritizována. Následně byla ustanovena komise, která měla zpracovat rezoluci k projednaným bodům. Nakonec musel Makarenko sám tuto rezoluci vypracovat.

V létě roku 1928 se zpět z Itálie vrátil Maxim Gorkij. Během své okružní cesty po Sovětském svazu se samozřejmě zastavil i v kolonii Gorkého. V té době již Makarenko pracoval v komuně Dzeržinského, to ho však neodradilo a přivítal Gorkého osobně. Následovala exkurze po jednotlivých částech kolonie a shlédnutí divadelního představení, které bylo předem pečlivě připraveno. Makarenko se však o svých pracovních problémech Gorkému nezmínil.

Během září 1928 je Makarenko odvolán ze své vedoucí funkce v kolonii Gorkého. Maxim Gorkij, který nic netušil, byl velice překvapen rychlým sledem událostí. Po Makarenkově odvolání se ve vedení kolonie vystřídal několik různě vhodných osob. Situace v kolonii se prudce změnila. Nastávají časté úteky a množí se krádeže. Naopak tomu bylo v komuně Dzeržinského v níž Makarenko nadále pracoval. Nakonec stav rozkladu organizace v kolonii Gorkého dosáhla takového stupně, že v roce 1932 kolonie sama požádala o spojení s komunou Dzeržinského. Tato prosba však nikdy nebyla uskutečněna.

Komuna Dzeržinského zpočátku byla závislá na darech, ale od roku 1930 již byla schopna být ekonomicky nezávislou. K čemuž jistě napomohlo spuštění výroby elektrických vrtaček. V roce 1931 již není Makarenko vedoucím celé komuny Dzeržinského, ale jen vedoucím pedagogického úseku komuny. Během léta roku 1931 Makarenko zorganizoval velký poznávací pochod Kavkazem, ale během něho byl informován o úmrtí své matky.

Rok 1932 znamenal pro komunu další rozšíření, protože byla v jejím rámci spuštěna výroba fotoaparátů pod značkou FED. (Pecha, 1988, s. 290) V létě roku 1933 znovu zorganizoval poznávací pochod, který zamířil do oblastí okolo řeky Volhy a Černého moře. Během listopadových dnů téhož roku se u Makarenka ve vší síle projevil onemocnění srdce a byl nucen odjet k dlouhodobému léčení do lázní v Kislovodsku. V roce 1934 se prohlubují problémy v komuně Dzeržinského. Šlo o vyhocené vztahy komunardů a nově přichozích civilních zaměstnanců, kteří pracovali v mohutně se rozvíjející výrobě. Tentýž rok se uskutečnil letní pochod do okolí hornického Donbasu. Nejspíše na přimluvu svého dlouholetého přítele i rádce Maxima Gorkého a zaslouženého úspěchu *Pedagogické poemy* byl v červnu roku 1934 přijat do Svazu sovětských spisovatelů SSSR. V březnu následujícího roku podstoupil léčbu v Oděském kardiologickém ústavu. Dále v témže roce, tedy v roce 1935 byl jmenován náměstkem náčelníka oddělení pracovních kolonií Lidového komisariátu vnitra Ukrajiny v Kyjevě. (Pecha, 1988, s. 271) V září 1935 si po několikaletém soužití, bere svou životní láskou Galinu Stachijevnu Salkovou za svou manželku. Na podzim roku 1936 se pokusil ještě jednou vést kolonii. Šlo o brovarskou kolonii, která v té době neměla vedoucího. Za necelý rok Makarenko kolonii zkonsolidoval a předal ji nově jmenovanému vedoucímu.

Nadále pokračovaly útoky na jeho výchovnou koncepci. Mnoho pedagogů napadalo jeho teorie a označili je za pavědecké. Někteří neváhali sáhnout k udáváním a donášením na jeho osobu. Kupodivu, ale nastal jeden světlý moment, to když Ústřední výbor VKS vyhodnotil dosavadní používané výchovné metody jako nevhodné a přímo byl vyhlášen program k jejich likvidaci.

Počátkem roku 1937 se v moskevské Lavrušinské uličce dokončoval bytový dům. A v něm byl jeden vcelku velký byt, který Makarenko zajistil pro svou rodinu. Ta se do něj přestěhovala během měsíce února 1937. Tak se splnilo jedno z Makarenkových přání, být v centru dění, tedy žít v Moskvě. Zde je vhodné uvést, kdo tvořil tuto rodinu. Tedy mimo Makarenka a jeho ženu Galinu Stachijevnu ji tvořil její syn z prvního manželství Lev Salko a dcera Makarenkova bratra Vitalije, která se jmenovala Vitalija Olympiada. Makarenko ji přijal do své rodiny potom, co osiřela. Mezi Lvem a Vitalijí se postupem času vytvořil velmi hluboký vztah, kterému však zcela nepřála Makarenkova manželka. Ta pro svého syna z prvního manželství chtěla jinou budoucnost než svatbu s Vitalijí. Ta nakonec pod vlivem těchto pro ni jistě bolestných událostí z rodiny trvale odešla. Ona samotná a ani

Makarenkova manželka Galina Stachijevna se s touto událostí Makarenkovi nesvěřila. O těchto událostech neměl Makarenko nejmenší tušení. Proto do konce svého života nechápal, proč jeho neteř odešla tak náhle a bez vysvětlení.

V Moskvě se Makarenko zabýval především přednáškovou činností a prací pro svaz spisovatelů. Bohužel během září 1938 se znovu přihlásilo srdečním onemocnění a Makarenko odjíždí za léčbou do kavkazského Kislovodsku. V tomto období jsou krutou realitou stalinské procesy, před kterými si nemohl být nikdo jistý. O to více se musel obávat Makarenko, který měl bratra s bělogvardějskou minulostí a navíc emigranta. K tomu se mohly připočítat jeho názory na výchovu, které byly ještě donedávna označovány jako pavědecké. Dá se říci, že od těchto nepříjemností ho zachránilo udělení Řádu rudého praporu práce a to za vynikající úspěchy na poli sovětské literatury. Protože i nadále si nemohl být jist, tak Makarenko z jasně obranných důvodů podal v únoru roku 1939 žádost o vstup do komunistické strany. Nikdy však k tomu nedošlo, protože osud tomu chtěl jinak. Ráno dne 1. dubna 1939 se vracel do Moskvy z Golicina, ve kterém byl Dům tvůrčí práce pro spisovatele Svazu sovětských spisovatelů SSSR. Odjížděl do Moskvy vlakem, ale ihned po vstupu do vagónu dostal silný srdeční záchvat, jemuž po krátké chvílce podlehnul. (Pecha, 1988, s. 275)

Na závěr této kapitoly o životních osudech A. S. Makarenka je vhodné uvést slova S. A. Kalabalina, který byl předlohou literární postavy Karabanova z *Pedagogické poemy*. Ten v rámci své účasti na Makarenkově pohřbu pronesl toto: „Ztráta je nenahraditelná, tragická, nelze vyjádřit slovy to, co by bylo třeba. Mně i tisícům jiných dal cestovní příkaz do života, ale do jakého života! Mluví se dost těžko. Jestliže se nedostává slov, odpovíme činy. Sbohem otče!“ (In Pecha, 1999, s. 7)

2.2 Dílo

Vnitřní osobnost A. S. Makarenka byla velice mnohohrstvá, tvořivá, umělecky založená a vlastnila nadání k mnoha oblastem vědění. Podobně je tomu s jeho myšlenkami a především odkazem, který jeho dílo přineslo. Velice pěkně tuto hutnost Makarenkovy osobnosti popisuje docent Pecha (1988), jenž ji vykresluje jako dvojedinost, která pomocí řeči umělce popisuje události a poznatky, které by jinak byly jen soupisem suše vědeckých terminologií.

Makarenkovy vlohy sahaly od pedagogiky a výchovy přes literární tvorbu až po schopnosti výtvarné a hudební. Jen díky jeho neutuchající touze stát se spisovatelem, jenž po mnoha peripetiích a neúspěších nakonec převládla, víme o jeho poznacích i zkušenostech tolik inspirativního. Je těžké jednoznačně určit, zda hlavní hnací silou jeho práce byla touha literární či úspěchy na poli výchovném, které literární formou chtěl prezentovat odborné i široké veřejnosti. Dnes můžeme jistě a jednoznačně potvrdit reálnost faktu, že se mu to dozajista neotřele a velice úspěšně podařilo. K jednotlivým oblastem, ve kterých nalzáme jasné stopy Makarenkovy působnosti, se budeme v této diplomové práci věnovat v další části, která je k tomuto účelu vyhrazena.

V následujících řádcích shrneme jeho dílo, tak jak se zrcadlilo v toku času. Pokud je naším záměrem popsat vývoj jakékoliv osobnosti, tak vždy musíme začít u jeho dětských let. A. S. Makarenko byl od svého brzkého mládí zvědavý a dychtící po vědění. Velice rád četl a sál z knih tolik vytoužené znalosti a poznatky. V těchto počátcích se seznamuje s dílem Maxima Gorkého, kterého si jako autora zamiluje a nevědomky tak pokládá základy svého v budoucnu vytvořeného přátelství s tímto světově uznávaným literátem. Postupem času se tímto svým neutuchajícím zájmem stává sečtělou a erudovanou osobou.

Již na kremenčugské měšťanské škole ve svých patnácti letech psal satirické verše, které cílil na své spolužáky, ale též na učitele. Své nadání pro kresbu a rýsování v dalších následujících letech uplatnil, když jako pomocný učitel působil na dvouleté železničářské škole v Krjukově. Zde vyučoval mimo oblíbený ruský jazyk také kreslení a rýsování. Během studia na poltavském učitelské institutu napsal povídku, která nesla nejen znaky autentického popisu skutečných událostí, ale i autobiografické stopy. Toto jeho prvotní literární dílko neslo název *Hloupý den* a Makarenko ji poslal Maximu Gorkému. Gorkij mu kupodivu odpověděl a povídku zhodnotil takto: „Povídka má zajímavé téma, ale je napsána slabě, dramatičnost popových prožitků je nejasná, není dokresleno pozadí a dialog není zajímavý. Zkuste napsat něco jiného.“ (In Pecha, 1999, s. 33) Studium na poltavském institutu úspěšně ukončil a byl oceněn zlatou medailí. Toto ocenění dosáhl díky závěrečné práci *Krise současné pedagogiky*, která se bohužel nedochovala do dnešních dnů. Po svém ustanovení vedoucím kolonie bezprizorných v Tribách, kterou následně přejmenoval na *Kolonii Gorkého* a pozvolných začátcích, napsal do poltavských novin *Golos truda* první článek, o kterém je povědomí s názvem *Kolonie M. Gorkého*. (Pecha, 1988, s. 287)

V následujících letech začal Makarenko pracovat na svém stěžejním díle *Pedagogická poema*. Příprava, která tomuto dílu předcházela, byla velice důkladná. Makarenko důkladně a do všech detailů studoval povahové rysy a aspekty svých svěřenců, na jejichž základě pak tvořil jednotlivé literární postavy. Přes všechny klady a nepopiratelné kvality měla *Pedagogická poema* neobvykle dlouhou a klikatou cestu k svému vydání. Makarenko na poemě začal pracovat již během roku 1925, ale přes několikrát a neúspěšné pokusy byla celá vydána po všech těchto peripetiích až v roce 1933. V této souvislosti je nutné zmínit podporu, kterou Makarenko měl v osobě Maxima Gorkého. Makarenko od začátků práce na *Pedagogické poemě* svou práci s ním konzultoval. Gorkij ho nejen podporoval v jeho spisovatelské práci na ní, ale velice se zasloužil o její konečné vydání. V knize jsou s literárním přístupem popisovány jednotlivé události v kolonii Gorkého. Od osobních osudů přes budování kolonie až po vlastní užívání výchovných metod a postupů.

Makarenko po svém přesunu do komuny Dzeržinského, která vznikla z kolonie pro mladistvé provinilce v Kurjaži byl zpočátku vedoucím pracovníkem jak v kolonii Gorkého tak i v komuně Dzeržinského. Ale následkem kritiky jeho metod ze strany N. K. Krupské byl napřed odvolán z vedoucí funkce v kolonii Gorkého a po několika letech i v komuně Dzeržinského. Z období jeho činnosti v obou komunách vznikla kniha *Pochod třicátého roku*. V ní popisuje život v obou komunách a byla vydána až po mnoha odkladech v roce 1932. V témže roce ještě Makarenko napsal povídku ze života komunardů v komuně Dzeržinského o výrobě elektrických vrtaček *FD-1*. Název povídky se shodoval s označením vyráběných vrtaček. Tuto povídku státní nakladatelství vůbec nevydalo. Proto následujícího roku pod pseudonymem Andrej Galičenko zaslal Makarenko do celostátní soutěže divadelní hru *V tónině dur*. Kupodivu byla hra hodnotící komisí vybrána a doporučena k divadelnímu nastudování. (Pecha, 1988, s. 290) Na tomto případě je názorně patrné, že Makarenko byl cílem jasných a jednoznačných ústrků.

Během roku 1936 vychází *Metodika organizace výchovného procesu*. Tento metodický návod napsal Makarenko již v nové funkci náměstka náčelníka oddělení pracovních kolonií Lidového komisariátu vnitra Ukrajiny v Kyjevě. Byl určen pro zařízení a ústavy, které podléhaly jeho kompetenci. V následujícím roku začal sbírat podnětný materiál pro připravovaný román *Cesty pokolení* a publikaci *Knihy pro rodiče*. Rovněž započal práce na románu *Vlajky ve věžích*, který byl dějově situován do období budování komuny Dzeržinského. Následujícího roku definitivně ukončil vychovatelskou činnost a plně se

věnuje dráze spisovatele. Ještě koncem tohoto roku, tedy v roce 1937 mu začaly v časopise *Okťabr* otiskovat po částech nový román *Čest*. V tomtéž roce dokončil *Knihu pro rodiče*.

V letech 1938 až 1939 absolvuje několik přednáškových turné. Jednalo se o cyklus přednášek pod názvem *Problémy školní sovětské výchovy*. Tyto přednášky ve formě jednotlivých lekcí byly určeny pro pracovníky Lidového komisariátu osvěty RSFSR. Následně přednáší učitelům v Leningradě na téma *Několik závěrů z mých pedagogických zkušeností*. Další pak na Charkovském pedagogickém institutu s tematikou, která se odrazila i v názvu *Mé pedagogické názory*.

Koncem roku 1938 začíná vycházet jeho román *Vlajky ve věžích* v časopise *Krasnaja nov*. Finální podobu tomuto románu pro knižní vydání dává Makarenko až počátkem roku 1939. Následuje další práce na rozpracovaných dílech, která pokračovala za jeho pobytu v Domu spisovatelů v osadě Golicino.

Nic více už mu nebylo dopřáno dokončit. Unavený a osamocený zemřel uprostřed své rozdělané práce v první dubnový den roku 1939. Z výčtu mnoha nápadů a titulů, které měl rozpracované, lze zmínit druhý díl *Knihy pro rodiče*, romány *Cesty pokolení*, *Člověk*, *Čapajevci*, *Kolonisté*, *Voročilovci* či divadelní hru *O sovětské mládeži a dětech*.

Jen pro ilustraci přetlaku na jeho tvůrčí činnost, kterému musel Makarenko na sklonku svého života čelit, předkládáme jeho vlastní časový plán očekávané práce, jenž on sám označil za realistický:

1. *Newtonovy kruhy*. Je nutno dopsat v konceptu 20 tiskových archů, což vyžaduje 80 pracovních dní a na konečnou úpravu 30 archů – 40 pracovních dní. Celkem 120 pracovních dní.
2. *Knihy pro rodiče*. Pro 10 tiskových archů je potřebí pro plán 10 pracovních dní, pro koncept 40 pracovních dní a pro druhý text 14 pracovních dní. Celkem 64 pracovních dní.
3. *Knihy povídek* – stejný přesný rozpočet.
4. Příběhy pro Almanach 6 tiskových archů: Plán 7 pracovních dní, první text 24 pracovních dní, druhý text 8 pracovních dní, úhrnem 39 pracovních dní.

5. *Oděský scénář* – 4 tiskové archy. Plán 4 dny, 1. text 16 dní, 2. text 6 pracovních dní, celkem 26 pracovních dní.

6. *Moskevský scénář* – stejný rozpočet.

7. *Leningradská hra* – stejný rozpočet.

Tedy celý rok úmorné, ale hlavně nepřetržité spisovatelské práce. V plánu není místo pro žádný odpočinek nebo možné onemocnění. Sám Makarenko pak takto komentoval průběh plnění tohoto plánu: „I takový plán se neplní. Každý den se tříští na drobnosti: návštěvníci, začátečníci, celé moře rukopisů, hosté, cesty a schůze a dopisy... Co je nejdůležitější – nedá se pracovat.“ (Pecha, 1999, s. 225 – 226)

2.3 Makarenko a jeho význam pro současnost

Pokud se budeme zamýšlet na přínosem A. S. Makarenka pro současnost a soudobou společnost nebo ještě konkrétněji pro současnou pedagogiku, tak si musíme určit co je to důležité a přetrvávající. Každá koncepce a názor vychází z jistého vnitřního přesvědčení té určité osobnosti. Potom z hlediska vztahu k pedagogice a výchově je především nutné se zmínit o několika důležitých Makarenkových zásadách, které v celé své práci zdůrazňoval a následně cílevědomě prosazoval.

Především stejně jako klasik naší i světové pedagogiky J. A. Komenský kladl důraz na pedagogický optimizmus a humanizmus v celé šíři chápání těchto pojmů. Tedy nejen v pohledu na jednotlivce a rozvoj jeho osobních schopností, ale i v pohledu k většímu celku, tedy ke kolektivu. Též důsledně zastával názor, že žádný člověk není nevychovatelný, nezměnitelný a především nepotřebný. Tedy věřil v to, že každého jde vzdělat a vychovat. Podobný názor zastával ke kolektivu, který vnímal jako jeden živoucí organizmus, jenž lze přetvářet, formovat a morálně upevňovat.

Makarenko ve svém způsobu výchovy prosazoval názor, že hybným momentem života má být zítřejší radost a její dosažení. Ona představa nás pak žene dál k novým cílům a dalším zítřejším radostem. Tuto základní myšlenku pak přeformuloval do určité formy metodiky, kterou nazýval systém perspektivních linií. Lze ji chápat jako určitou neustálou výzvu a touhu se zlepšovat, klást si další a další cíle, protože nejhorší možnou věcí je ustrnout a rezignovat na své přání a touhy.

Další velice důležitým Makarenkovým přístupem ve výchově je využití pracovní výchovy. Podobně jako J. H. Pestalozzi jedna ze zásadních osobností, která stála při vzniku oboru, který nazýváme sociální pedagogikou. Stejně jako on i Makarenko klade velký důraz na názornost, smyslové vnímání a pozorování. Především však zdůrazňoval, že pracovní výchova musí jít ruku v ruce se vzděláváním. Zdůrazňoval kladné dopady práce na převýchovu a začlenění jedince do kolektivu. Tedy již tehdy bral v potaz oblast, která i dnes je stále velice aktuální.

Na závěr této kapitoly můžeme dosti jednoznačně uvést, že význam Makarenkových názorů a přístupů je stále živý. Především z hlediska současnosti a reality posledních dnů, které jsou ovlivněny prudkými geopolitickými změnami a zvraty. Uprchlická krize a s ní spojený tlak na Evropskou unii, ale především na jednotlivé evropské státy i národy, tak vyžaduje přehodnotit současné postoje a názory. Původní prosazovaná forma multikulturalismu se pod tíhou těchto skutečností ukazuje jako neúčinná a jednostranná. Je třeba hledat jiné způsoby jak se s touto migrační vlnou vyvolávající mnoho obav důstojně vypořádat. Domníváme se, že jednou z možností je nový náhled na potenciál, který se skrývá ve využití Makarenkových výchovných metod a postojů.

3 MAKARENKO JAKO SOCIÁLNÍ PEDAGOG A SPISOVATEL

„Makarenko Antonij – student vynikající svými schopnostmi, vědomostmi, vyspělostí a pracovitostí; zvláštní zájem projevoval o pedagogiku a vědy humanitní...“

(Z charakteristiky, kterou o Makarenkovi podal poltavský učitelský ústav v roce 1917.)

A. S. Makarenko byl již od svého útlého mládí člověkem, který projevoval zájem o mnohé oblasti vědění a umění. Ve svém mládí byl velice snivé povahy a rád se věnoval zájmům, které byly spojené s kulturou. Psal drobné satirické verše, kreslil a snil o dráze spisovatele. Neustále měl touhu a potřebu směřovat někam dále a výše, což bylo určujícím faktorem pro vývoj jeho dalšího životního i profesního směřování.

3.1 Makarenkova pedagogická činnost

Na začátku je vhodné osvětlit důvody a motivace Makarenkovy volby učitelské kariéry. Při rozhodování o jeho budoucí volbě povolání, tak jak bylo v těch časech běžným zvykem, měl rozhodující slovo jeho otec. Ten naštěstí nebyl žádný rodinný despota, ale vcelku pragmatický a uvážlivý člověk. Po poznání, že Makarenkova manuální zručnost je velice nedostačující aby se živil manuální prací, tak i s přihlédnutím na finanční schopnosti jejich rodiny navrhl studium na jednoletém pedagogickém kurzu pro přípravu učitelů. Makarenko vzhledem k situaci a svým představám o vlastní budoucnosti, vcelku rád na tento návrh přistoupil. (Pecha, 1999, s. 19)

Makarenko tento kurz úspěšně absolvoval v roce 1905 s výborným hodnocením. Následovalo jeho první zaměstnání, kterým bylo místo pomocného učitele v Krjukově. Mezi svými učitelskými kolegy nijak nevystupoval z běžného průměru. V tomto roce, který byl v Rusku rokem revolučním, lze o postoji mladého učitele Makarenka poznamenat, že byl politicky neutrální. Byl sice pravoslavně pokřtěn, ale jak šel čas, tak se propracoval k určité osobní formě bezvěrectví. Z tohoto období není mnoho použitelných informací o jeho práci učitele. Jde jen o pár časově roztržitých vzpomínek. Z nich se dá vysledovat, že si byl dobře vědom potřeby rozvíjet písemné a literární schopnosti svých žáků slohovými pracemi. Ty pak většinou měly volné téma. Dále pro rozvíjení estetického citění přinášel do svých vyučovacích hodin různé reprodukce obrazů ruských malířů. Rád a dle tvrzení svých žáků přitažlivě předčítal z děl ruských klasiků literatury. Zatím se v jeho pedagogické

a výchovné činnosti nijak zvlášť neprojevoval jeho budoucí novátorský duch. Na jeho obranu musíme jasně uvést, že to byla pro Makarenka léta sbírání profesních zkušeností a tříbení názorů na výchovu.

Během roku 1911 Makarenko požádal o převedení na železničářskou školu do Dolinské, kam se předtím přesunul i jeho přítel Michail Grigorjevič Kompancev, který dříve zastával funkci ředitele na železničářské škole v Krjukově. Makarenko si s novým ředitelem, který po jeho příteli zastával tuto funkci, ale vůbec nerozuměl. Dokonce ho obvinil z úplatkářství. Je jasné, že z mnoha důvodů byl tento přestup vcelku pochopitelným krokem. Na dolinské železničářské škole Makarenko zastává nejen funkci učitele, ale též vychovatele. Jako vychovatel dohlížel na chlapecký internát, který patřil k této škole. Tato skutečnost a mnoho společného času tráveného se svými svěřenci, rozvíjela u Makarenka tvořivého výchovného ducha. Započal se starat o volnočasové aktivity svých žáků, kteří pobývali na internátě. Organizoval různé výlety, v nichž se pokoušel o různé tábornické dovednosti. Snad již tehdy vznikaly v jeho vědomí poznatky a nápady o kolektivu, které v budoucích letech měl náležitě rozvinout.

Jedním z vysněných Makarenkových cílů bylo vysokoškolské vzdělání. Proto se v roce 1914 zapsal na přijímací zkoušky do Poltavského učitelského institutu. Vlastní zkoušky složil bez jakýchkoliv problémů. Během jeho vysokoškolského studia však vypukla I. světová válka a navíc mu zemřel otec. Ztráta živitele rodiny a nutnost pomáhat své matce vedla Makarenka v roce 1916 k přerušení tohoto studia. Navíc vzápětí obdržel povolávací zeměbranecký rozkaz a narukoval. Demobilizován byl na počátku roku 1917 a navrátil se do Poltavy. Po svém návratu pokračoval ve svém vysokoškolském studiu v rámci učitelského institutu. Makarenko ukončil vysokoškolské studium v létě 1917, načež byl jmenován učitelem vyššího stupně základních škol. Je nutné poznamenat, že závěrečnou zkoušku složil s výborným prospěchem a získal za to zlatou medaili. Pedagogická rada institutu uvedla tuto Makarenkovu charakteristiku: „Makarenko A. – je to vynikající chovanec svými schopnostmi, vědomostmi, rozvojem a láskou k práci; zvláštní zájem projevil o pedagogiku a humanitní vědy, v nichž velmi mnoho četl a předkládal skvělé práce. Bude velice dobrým učitelem všech předmětů, zvláště pak dějepisu a ruského jazyka.“ (In Pecha, 1999, s. 44)

Popsané události pak vedly z počátku k jmenování Makarenka písařem v kanceláři institutu a posléze k jmenováním ředitelem krjukovské železničářské školy. Během svého působení

na této škole během jara roku 1918 uspořádal slavnostní pochod, ve kterém užil polovojenského pořadového uspořádání. Následně byly tyto pochody s úspěchem opakovány. Ohlas těchto akcí znamenal pro Makarenka potvrzení vhodnosti užití této formy organizace. Také založil dramatický kroužek, který byl určen pro dospělé. Poslední akcí výchovného charakteru, kterou Makarenko organizoval za působení v krjukovské železničářské škole bylo vytvoření pracovní skupiny. Ta byla tvořena žáky školy a jejím pracovním cílem byla rekultivace blízkého ovocného sadu. Své působení na této škole ukončil v létě 1919. Toto období bylo z hlediska tehdejšího historického vývoje dosti chaotické. Proto Makarenko změnil místo svého působení. V mnohem klidnější Poltavě nastoupil jako ředitel prvního stupně poltavské městské školy. Do této nové funkce se vrhl se vší silou svých dosavadních organizačních zkušeností. Vedle svých povinností, které plynuly z funkce ředitele, také vyučoval ruský jazyk a aritmetiku. Rovněž se zapojil a to nemalou měrou do ustavení Dětského domu v Poltavě. Pak nastala reorganizace poltavských škol a jejich slučování. Vyučovací podmínky a v té souvislosti i pedagogické prostředí se natolik zhoršilo, že Makarenko je považoval za zcela neúnosné. Zároveň v té době narůstal tlak ze strany tehdejších politických funkcionářů vůči Makarenkově osobě. Byl pro ně jako nestraník možným nepřitelem a navíc mu byl vyčítán jeho nemanželský vztah s Jelizavetou Fjodorovnou Grigorovičovou.

Makarenko v této nepříjemné životní a pracovní situaci velice rád přijal nabídku, kterou mu zprostředkovala právě Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová. Ale to už je téma pro následující kapitolu.

3.2 Makarenko jako vychovatel

Počátek kariéry Makarenka jako vychovatele je nerozlučně spjata s kolonií Gorkého. Osudy této kolonie později on sám a mistrně popsal ve svém nejznámějším díle *Pedagogická poema*. Pro osvětlení nabídky, která ho nakonec přivedla do funkce vedoucího této kolonie, musíme uvést některá fakta. Makarenko dostal toto místo díky tomu, že Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová, která původně od nadřízených orgánů byla do této funkce vedoucí kolonie vybrána, prohlásila, že se jako žena na tuto funkci necítí a doporučila právě Makarenka. Tedy na toto doporučení byl Makarenko Národním komisariátem osvěty (Narkopros) opravdu vybrán a jmenován jako vedoucí kolonie v obci Triby poblíž města Poltavy. Mezi vychovateli byla i Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová,

kteřá Makarenka přirozeně do kolonie následovala. Takto vznikl nový výchovný ústav, který nakonec nesl přesný název kolonie pro defektní děti v Tribách. (Pecha, 1999, s. 70)

Skupinku prvních pěti chovanců, kterou tvořili čtyři chlapci a jedna dívka, do kolonie přivedl Makarenko počátkem prosince 1920. Kolonie byla později rozdělena na několik organizačních jednotek, které se dle vojenského způsobu označovaly za oddíly. Uvnitř těchto oddílů probíhal proces výchovy kolektivem tedy působení příkladů a názorů, které ve svém důsledku formovaly jedince. Tento typ výchovy má název kolektivní výchova. Od března roku 1921 si kolonie změnila název na kolonii Gorkého. Tuto změnu si vybrali sami kolonisté a Makarenko ji přijal s velkým povděkem. Ještě během toho roku byl stav vychovatelů doplněn o osoby, které Makarenko znal a důvěřoval jejich výchovným schopnostem. Právě do prvních let fungování kolonie je datován vznik výchovného postupu, který Makarenko později označoval jako metodu výbuchu. Tedy prudký psychický otřes s cílem ohromit vychovávaného.

Kolonie se postupně rozrůstala. Tou dobou se v kolonii převychovávalo a vzdělávalo celkem třicet dětí. Vlastní výchova se skládala jak z výuky tak z praktické činnosti. V roce 1922 tu bylo již několik dílen, kde se prováděly zámečnické, kovářské, kolářské, košíkářské i ševcovské práce. V této době byla kolonie již rozčleněna na vícero oddílů, které korespondovaly s počtem pracovišť. Každý oddíl měl svého velitele, svou ložnici a přináleželo mu určené místo v jídelně. Makarenko při celkové koncepci výchovy v kolonii používá svou myšlenku, že hybným momentem života má být zítřejší radost a její dosažení. A s tím následně souvisí vznik určitého metodologického postupu výchovy, který později označil za systém perspektivních linií. V témže roce byla kolonie podrobena inspekci. Výsledkem bylo toto hodnocení oblastního inspektora M. N. Kotělníkova: „S pocitem osobního uspokojení musím dosvědčit tvůrčí práci kolektivu. Je vidět, že celý život kolonie je proniknut bodrou pracovní atmosférou, která sjednocuje personál i vychovávané do družné rodiny...“ (In Pecha, 1999, s. 76)

V létě roku 1922 si Makarenko podal žádost o možnosti studia na Ústředním institutu organizátorů lidové osvěty v Moskvě. V říjnu na tento institut nastoupil, ale již v listopadu téhož roku jako reakci na prosbu od kolonistů své studium končí. Tento odchod na studia je často vnímán jako určitý útěk od rozdělaného díla. Nejsou zcela známé důvody, které Makarenka k tomuto kroku vedly. Možná touha získat studiem další poznatky a nebo osobní problémy, těžko posoudit. Zajímavý náhled k tomu uvádí Pecha, který polemizuje

o tom, zda byl Makarenkův odchod z kolonie opravdu útekem a nebo záměrem. Jehož cílem byl další výchovný experiment založený na přirozenosti situace, která Makarenkovým odchodem v kolonii nastala. Jednoznačné je, že Makarenkův odchod na studia spustil v kolonii určitý chaos. (Pecha, 1999, s. 77) To potvrzuje, že kolektiv v jeho pojetí výchovy musí mít silnou a morálně zralou osobnost vedoucího vychovatele. Během roku 1923 jsou v rámci kolonie ustanoveny první samosprávné orgány pod názvy rada velitelů, soudružský soud, ale i jiné orgány, které se skládaly z kolonistů. Makarenko měl však vždy dohled nad rozhodování těchto orgánů.

Koncem roku 1924 se kolonie Gorkého mohla pochlubit mnoha dobrými výsledky. Tou dobou bylo kolonii více jak sto deset chovanců a okolo sto padesáti jich během své dosavadní existence převychovaných vrátila do běžného života. V té době velice neobvyklou věcí bylo, že mezi chovanci kolonie byl jak chlapci tak dívky. Tento způsob společného soužití byl na svou dobu naprosto výjimečný. V polovině následujícího roku napsal Makarenko dopis Maximu Gorkému do Itálie. V něm jej prosí o přijetí patronátu nad kolonií, která hrdě nese jeho jméno. Touto událostí se tak odstartovala budoucí hojná korespondence a nakonec i vzniklé přátelství mezi Makarenkem a Gorkým.

Velké změny nastaly pro kolonii Gorkého v roce 1925. V ten čas se již zcela projevila nedostatečná kapacita budov kolonie. Proto se Makarenko začal poohlížet po jiné lokalitě. Původně vybral usedlost nedaleko Alexandrovsk v Záporoží, ale ta mu nakonec nadřízenými orgány nebyla po dlouhém a složitém vyjednávání přidělena. Naopak mu bylo nabídnuto převzetí kolonie pro mladistvé provinilce v Kurjaži. Jejím obrovským problémem však byl celkový stav v této kolonii. Po všech stránkách se jednalo o stav zcela zoufalý. Místní chovanci neměli skoro žádné návyky a to jak z hlediska organizace jejich převýchovy tak hygieny. Kolonie neměla dostatečné množství toalet, přesněji neexistovaly skoro žádné. Tedy z těchto jasných důvodů nebyla schopna tato kolonie převzít naráz všechny kolonisty z kolonie Gorkého, kteří si již touto dobou běžně a hrdě říkali gorkovci. Z těchto zřejmých důvodů se Makarenko rozhodl, že přesun z Trib do Kurjaže bude organizován v několika vlnách. První skupina se tam vydala v květnu 1926 a další následovaly. Právě pomocí postupného přesunu menších kvalitně organizovaných skupin gorkovců do chaotické a nedisciplinované velké skupiny kurjažských kolonistů nastal kupodivu zvrat kladným směrem. Následkem toho se budovatelský duch vypěstovaný a rozvíjený v kolonii Gorkého přenesl i do kurjažské kolonie. Makarenko toto úspěšné

období hodlal završit návrhem, který by dále šířil jeho výchovné a organizační poznatky. Navrhl proto koncepci společného řízení a propojení podobných zařízení v rámci celé Ukrajiny. Šlo o dosti megalomanský plán, který byl Makarenkem znovu koncipován v armádním stylu. Tento jeho plán nebyl nikdy realizován.

Nesporně kladné výsledky Makarenkovy výchovné činnosti, také přinesly mnoho pochvalných ohlasů od nadřízených a kontrolních orgánů. Proto byl v červenci roku 1927 Makarenko jmenován instruktorem všech dětských domovů v charkovské oblasti. Koncem tohoto roku je kolonie v Kurjaži slavnostně otevřena a Makarenko se tak stává vedoucím jak kolonie Gorkého tak i kurjažské kolonie. Ve stejném roce se Makarenko seznámil se svou budoucí ženou Galinou Stachijevnou Salkovou. Ta pracovala v rámci vládního výboru sociální výchovy Narkopros ve funkci předsedkyně charkovské okresní komise pro péči o mladistvé. Od ledna 1928 pak konsolidovaný a úspěšně se rozvíjející ústav byl přejmenován na komunu Felixe Edmundoviče Dzeržinského. Ještě v tom samém měsíci roku 1928 byla v rámci komuny provedena volba její správy.

Bohužel do cesty slibně se rozvíjejícího výchovného projektu se postavila lidská a politická nabubřelost. Vše spustila stať Naděždy Felixovny Ostromenkové, která s názvem *Životu vstříc* byla počátkem roku 1928 otištěna v pedagogickém časopise *Narodnyj učitel'*. V ní upřímně a s nadšením popisuje dění v kolonii i výchovné postupy, které jsou v ní používány. Jistě vše bylo ze strany autorky míněné dobře až na nevhodně zvolenou a barvitě vykreslenou zmínku o fyzických trestech, které Makarenko snad ani nikdy příliš nepoužil. Tím se odstartoval děj událostí, které měly na konci pro Makarenka a jeho výchovné metody smrtící účinek. Totiž v měsíci květnu roku 1928 se uskutečnil VII. všesvazový sjezd Leninského komsomolu. Na něm vystoupila vdova po V. I. Leninovi a tehdejší první dáma Sovětského svazu N. K. Krupská. Ve svém projevu poukázala na některé pasáže z článku Naděždy Felixovny Ostromenkové. Bez ohledu na to, že se nikdy o Makarenkovy výchovné metody hlouběji nezajímala a dokonce ani nenavštívila některou z kolonií, tak konstatovala, že je neschvaluje a považuje za zcela ponižující. Následky pro Makarenka byly zdrcující. Jeho výchovné metody, které ještě nedávno byly kladně hodnoceny a oceněny jsou rázem uvrženy na periferii zájmu. V té souvislosti byl Makarenko nucen okamžitě vytvořit zprávu o stavu a činnosti komuny Dzeržinského. Tato zpráva pak byla projednána na dvoudenním zasedání. Na konci byla celá jeho výchovná koncepce tvrdě zkritizována. Jako následek této kritiky byla ustanovena komise, která měla

zpracovat rezoluci k projednaným bodům. Makarenko byl také členem této komise a během jejího zasedání byl často napadán za svou výchovnou koncepci. Nakonec on sám tuto rezoluci vypracoval.

V létě roku 1928 se zpět z Itálie vrátil Maxim Gorkij. Po svém návratu se vydal na okružní cestu po Sovětském svazu. Během ní se samozřejmě zastavil i v kolonii Gorkého. V této době již Makarenko pracoval v komunitě Dzeržinského. Makarenko při svém osobním setkání s Gorkým se mu ani slůvkem nezminil o svých problémech. Gorkij během exkurze po jednotlivých částech kolonie také shlédnul divadelní představení, které bylo pro něho předem pečlivě připraveno. Během září 1928 je Makarenko odvolán ze své vedoucí funkce v kolonii Gorkého. Maxim Gorkij, který nic netušil, byl velice překvapen rychlým sledem událostí.

Na řízení kolonie Gorkého se po Makarenkově odvolání vystřídal několik různě nevhodných či částečně vhodných osob. Situace v kolonii se prudce změnila k horšímu. Nastávají časté útoky a množí se krádeže. Naopak tomu bylo v komunitě Dzeržinského v níž Makarenko nadále pracoval. Nakonec stav rozkladu organizace v kolonii Gorkého dosáhla takového stupně, že v roce 1932 kolonie sama požádala o spojení s komunitou Dzeržinského. Tato prosba však nikdy nebyla uskutečněna.

Komuna Dzeržinského zpočátku byla závislá na darech, ale od roku 1930 již byla schopna být ekonomicky nezávislou a je zavedena mzda pro komunardy, která se odvíjela od jejich pracovních výkonů. K čemuž jistě napomohlo odsouhlasení zkušební výroby elektrických vrtaček. Byla zrušena funkce vychovatelů a zcela nahrazena činností samosprávných orgánů. V roce 1931 již není Makarenko vedoucím celé komunity Dzeržinského, ale jen vedoucím pedagogického úseku komunity. Během léta roku 1931 Makarenko zorganizoval velký poznávací pochod Kavkazem, ale během něho byl informován o úmrtí své matky.

Nastávající rok 1932 znamenal pro komunitu Dzeržinského další velké rozšíření, protože byla v jejím rámci spuštěna výroba fotoaparátů pod značkou FED. (Pecha, 1988, s. 290) Ještě v létě roku 1933 znovu zorganizoval poznávací pochod, který zamířil do oblastí okolo řeky Volhy a Černého moře. Během listopadových dnů téhož roku se u Makarenka ve vší síle projevovalo závažné onemocnění srdce a byl nucen odjet k dlouhodobému léčení do lázní v Kislovodsku. V roce 1934 se prohlubují problémy v komunitě Dzeržinského. Šlo o vyhrčené vztahy komunardů a nově příchozích civilních zaměstnanců, kteří pracovali

v mohutně se rozvíjející výrobě. Tyto konflikty Makarenko velice těžce nese. Tentýž rok se uskuteční letní pochod do okolí hornického Donbasu.

Z výše uvedených důvodů tak v roce 1935 velice rád a s povděkem přijal své jmenování náměstkem náčelníka oddělení pracovních kolonií Lidového komisariátu vnitra Ukrajiny v Kyjevě. (Pecha, 1988, s. 271) V září 1935 si po několikaletém soužití, bere svou životní láskou Galinu Stachijevnu Salkovou za svou manželku. Na podzim roku 1936 se pokusil ještě jednou vést kolonii. Šlo o brovarskou kolonii, která v té době neměla vedoucího. Za necelý rok Makarenko kolonii zkonsolidoval a předal ji nově jmenovanému vedoucímu. To však již byla jen labutí píseň jeho výchovné práce. Počátkem roku 1937 zanechává vychovatelské činnosti.

Přesto, že útoky na jeho osobu i výchovnou koncepci dále pokračovaly, i tak dosáhl Makarenko určitého zadostiučinění. A to díky závěru, kterým Ústřední výbor VKS vyhodnotil dosavadní používané výchovné metody jako nevhodné a přímo byl vyhlášen program k jejich likvidaci. Tedy přesně ty metody, které prosazovali Makarenkovi odpůrci a kritici. Po ukončení svého působení jako vychovatel se stěhuje do Moskvy kde v Lavrušinské uličce získává pro sebe a svou rodinu byt. Od teď se již trvale věnuje spisovatelské činnosti.

3.3 Makarenko jako spisovatel

A. S. Makarenko od mládí niterně toužil se především stát spisovatelem. I proto si z počátku vybral dráhu pedagoga, kterou považoval jako možný odrazový můstek pro spisovatelskou kariéru.

Snad úplné začátky pokusů o literární činnost lze najít v jeho patnácti letech během studia na kremenčugské měšťanské škole. Tehdy psal satirické verše, které cílil na své spolužáky, ale též na učitele. Další pokus již daleko více propracovaný proběhl v létech studia na poltavském učitelské institutu. V roce 1914 napsal povídku, která nesla znaky autentického popisu skutečných událostí odrážející soudobé dění. Navíc jsou v ní jasné autobiografické stopy. Toto jeho prvotní literární dílko neslo název *Hloupý den* a Makarenko ji poslal Maximu Gorkému, kterého již v té době velice obdivoval. Gorkij mu kupodivu odpověděl a povídku zhodnotil takto: „Povídka má zajímavé téma, ale je napsána slabě, dramatičnost popových prožitků je nejasná, není dokresleno pozadí a dialog není zajímavý. Zkuste

napsat něco jiného.“ (In Pecha, 1999, s. 33) Výsledkem toho hodnocení bylo, že Makarenko své další dílka již nezveřejňoval, ale nadále na svém stylu pracoval. V létě 1917 ukončil úspěšně studium na poltavském institutu a byl oceněn zlatou medailí. Toto ocenění dosáhl díky závěrečné práci *Krize současné pedagogiky*, která se bohužel nedochovala do dnešních dnů. Po svém ustanovení vedoucím kolonie bezprizorných v Tribách, kterou následně přejmenoval na kolonii Gorkého a jejích pozvolných začátcích, napsal článek s názvem *Kolonie M. Gorkého*. Na počátku roku 1923 jej zaslal k otištění do poltavských novin *Golos truda*. (Pecha, 1988, s. 287) V březnu téhož roku v ukrajinském odborném časopise *Novymi stežkami* uvedl svou stať *Zkušenosti ze vzdělávací práce v poltavské kolonii M. Gorkého*.

Následující období již Makarenko přemýšlel o napsání knihy, která by se věnovala dění v kolonii Gorkého. Ta ho následně proslavila po celém světě pod názvem *Pedagogická poema*. Vlastní práci na tomto díle předcházela široce pojatá příprava. Makarenko důkladně a do všech detailů studoval povahové rysy a aspekty svých svěřenců, na jejichž základě pak tvořil jednotlivé literární postavy. V knize jsou s literárním přístupem popisovány jednotlivé události v Kolonii Gorkého. Od osobních osudů přes budování kolonie a peripetie s tím spojené až po vlastní užívání výchovných metod a postupů. Kniha je rozdělena do tří velkých na sebe navazujících dílů. Přes všechny klady a nepopiratelné kvality měla *Pedagogická poema* neobvykle dlouhou a klikatou cestu k svému vydání. Makarenko na poemě začal pracovat již během roku 1925, ale přes několikrát a neúspěšné pokusy byla celá vydána po těchto peripetiích až v roce 1933. V této souvislosti je nutné zmínit podporu, kterou Makarenko měl v osobě Maxima Gorkého. Makarenko od začátku práce na *Pedagogické poemě* svou práci s ním konzultoval. Gorkij ho nejen podporoval v jeho spisovatelské práci na ní, ale velice se zasloužil o její konečné vydání.

Makarenko po svém přesunu do komuny Dzeržinského, která vznikla z kolonie pro mladistvé provinilce v Kurjaži byl zpočátku vedoucím pracovníkem jak v kolonii Gorkého tak i v komunitě Dzeržinského. Ale následkem kritiky jeho metod ze strany N. K. Krupské byl napřed odvolán z vedoucí funkce v kolonii Gorkého a po několika letech i v komunitě Dzeržinského. Z období jeho činnosti v obou komunitách vznikla kniha *Pochod třicátého roku*. V ní popisuje život v obou komunitách a byla vydána až po mnoha odkladech v roce 1932. V témže roce během své dovolené, kterou trávil v Moskvě, zvládl Makarenko napsat povídku ze života komunardů v komunitě Dzeržinského. Povídka pojednávala o výrobě

elektrických vrtaček *FD-1*. Název povídky se shodoval s označením vyráběných vrtaček, ale nakonec nebyla povídka státním nakladatelstvím vůbec vydána. V reakci na tuto událost Makarenko následujícího roku odeslal do celostátní soutěže pod pseudonymem Andrej Galičenko divadelní hru *V tónině dur*. Asi není s podivem, že byla tato hra hodnotící komisí vybrána a doporučena k divadelnímu nastudování. (Pecha, 1988, s. 290) Tento příklad jasně dokumentuje s jakým přístupem se Makarenko v tomto období setkával.

Trochu radosti mu přineslo přijetí do Svazu sovětských spisovatelů SSSR v roce 1934. Bylo to jak výsledkem úspěchu jeho *Pedagogické poemy*, ale také s velkou pravděpodobností na přímluvu svého dlouholetého přítele i rádce Maxima Gorkého. Ten však bohužel v létě roku 1936 umírá. V osobě Maxima Gorkého ztrácí Makarenko nejen rádce a přítele, ale i velkou záštitu, kterou v jeho osobě měl.

Až během roku 1936 vychází *Metodika organizace výchovného procesu*. Tento metodický návod napsal Makarenko již v nové funkci náměstka náčelníka oddělení pracovních kolonií Lidového komisariátu vnitra Ukrajiny v Kyjevě. Byl určen pro zařízení a ústavy, které podléhaly jeho kompetenci. Má velký dopad na pochopení a praktické užití Makarenkových metod ve výuce a výchově. Byl napsán již v roce 1935, tehdy ve stejném roce začal sbírat podnětný materiál pro připravovaný román *Cesty pokolení* a publikaci *Knihy pro rodiče*. Rovněž započal práce na románu *Vlajky ve věžích*, který byl dějově situován do období budování komuny Dzeržinského. Následujícího roku definitivně ukončil vychovatelskou činnost a plně se již věnuje jen dráze spisovatele. Ještě koncem tohoto roku, tedy v roce 1937 mu začaly v časopise *Okt'abr* otiskovat po částech nový román *Čest*. V tomtéž roce dokončil *Knihu pro rodiče*. Tato publikace je považována za druhé nejpodatřejší Makarenkovo dílo. Nejde o nějakou suchou teoretickou práci, ale příklady běžných situací, které ve výchově dětí rodiče potkávají. Je rozdělena do devíti tématických kapitol. V každé kapitole se Makarenko věnuje určitému tématu a problému v oblasti rodinné výchovy.

V letech 1938 až 1939 absolvuje několik přednáškových turné. Jednalo se o cyklus přednášek pod názvem *Problémy školní sovětské výchovy*. Tyto přednášky ve formě jednotlivých lekcí byly určeny pro pracovníky Lidového komisariátu osvěty RSFSR. Následně přednáší učitelům v Leningradě na téma *Několik závěrů z mých pedagogických*

zkušeností. Další pak na Charkovském pedagogickém institutu s tematikou, která se odrazila i v názvu *Mé pedagogické názory*.

Koncem roku 1938 začíná vycházet jeho román *Vlajky ve věžích* v časopise *Krasnaja nov*. Finální podobu tomuto románu pro knižní vydání dává Makarenko až počátkem roku 1939. Následuje další práce na rozpracovaných dílech, která pokračovala za jeho pobytu v Domu spisovatelů v osadě Golicino. Po jeho náhlém a nečekaném úmrtí zůstalo mnoho prací nedokončeno. Jde například o druhý díl *Knihy pro rodiče*, romány *Cesty pokolení*, *Člověk*, *Čapajevci*, *Kolonisté*, *Voročilovci* či divadelní hru *O sovětské mládeži a dětech*.

Za Makarenkova života jistě z mnoha příčin i důvodů nedošlo k vydání všech publikací, jenž napsal. Proto první vcelku kompletní souhrn jeho děl vychází až díky institutu Laboratoře pro studium Makarenkovy pedagogické pozůstalosti, o jehož zřízení a vedení se zasloužila Makarenkova vdova Galina Stachijevna. Vydatnou pomoc jí v této činnosti poskytoval V. J. Gmurman, který se zajímal o Makarenkovo dílo. Tak teprve až několik let po Makarenkově smrti vycházejí poprvé ucelené *Makarenkovy spisy*.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se bude zabývat obsahovou analýzou vybraných kapitol z publikací A. S. Makarenka a též i jiných autorů, které jsou uvedené v teoretické části této práce. Bude použita technika otevřeného kódování a analýza dat. Základní snahou je pomocí pojmů obsažených ve vybraných textech z dokumentů a knih, tedy výzkumného souboru, určit a popsat jaké pedagogicko-výchovné postupy a přístupy ve vztahu ke kolektivu, A. S. Makarenko používal. Vlastní realizace a postupy jsou popsány v kapitole číslo 5 pod názvem: **Otevřené kódování a analýza dat**.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je využít metody užívané A. S. Makarenkem ve výchově jak jednotlivce, tak celého kolektivu. Zjištění pedagogicko-výchovných postupů a metod jím užívaných a popsaných. Následně určit jak všeobecně známou metodu *výchovu kolektivem*, propojit se souvisejícím vztahem, který se ve výchovné práci tohoto pedagoga objevuje. Lze jej nazvat jako *výchovu kolektivu kolektivem*. Tedy, že nejde o socializaci a začlenění jedince do společnosti pomocí kolektivu, ale o začlenění kolektivu do společnosti pomocí jiného kolektivu. Domníváme se, že zvláště v dnešní turbulentní době plné napětí a přistěhovaleckých vln, snad bude volba tohoto cíle diplomové práce přínosem.

4.2 Formulace výzkumných otázek

Otázka č. 1

Hlavní výzkumná otázka: Lze Makarenkovu metodu *výchovu kolektivem* použít i ve vazbě k *výchově kolektivu kolektivem*?

Hlavní výzkumná otázka bude podepřena třemi pomocnými otázkami.

Otázka č. 1.1

Jaké základní prvky ve složení kolektivu nalezneme v Makarenkově pojetí výchovného kolektivu?

Otázka č. 1.2

Jak Makarenko chápal kázeň ve vazbě na kolektivní výchovu?

Otázka č. 1.3

Jaký význam při výchově přikládal Makarenko perspektivě?

4.3 Metody výzkumu a sběru dat

Jako metodu výzkumu a sběru dat použijeme metodologii otevřeného kódování dle Švaříčka a Šed'ové. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211) Základní snahou je pomocí pojmů obsažených ve vybraných textech z dokumentů a knih, tedy výzkumného souboru, určit i popsat jaké pedagogicko-výchovné postupy a přístupy ve vztahu k vlastní výchově a následně ke kolektivu, A. S. Makarenko používal.

4.4 Výzkumný soubor

Pro účely výzkumu byly vybrány kapitoly z této publikace:

A. S. MAKARENKO, *Metodika organisace výchovného procesu*.

Tato publikace byla poprvé v ruském originálu vydána na přelomu let 1935 a 1936. Makarenko ji vytvořil v rámci své funkce náměstka náčelníka oddělení pracovních kolonií Lidového komisariátu vnitra Ukrajiny v Kyjevě. Jde o jistý metodický návod, jak zakládat a spravovat pracovní kolonie. (Pecha, 1988, s. 290) Tato publikace je jedna z mála, v které Makarenko převádí své výchovné a pedagogické názory do teoretické roviny a rozvádí je i metodicky. Publikace je rozdělena do sedmnácti jednotlivých kapitol. Jsou uspořádány tak, že čtenáře vlastně provádějí bod po bodu od vzniku kolektivu, ustanovení a rozvoji jeho jednotlivých prvků až po praktické Makarenkovy názory i rady na výchovu.

Určitě lze namítnout, že v Makarenkově díle lze najít více všeobecně známé publikace, v kterých je zmíněn proces vzniku výchovného kolektivu. A to se všemi peripetemi, které tento proces provází. To zcela určitě ano. Ihned nás napadnou dva tituly, které Makarenko zasvětil vyjádření takových dějů a procesů. Jsou to *Pedagogická poema* a *Vlajky na věžích*. Musíme však namítnout, že tyto publikace jsou samotným Makarenkem psány jako literární díla, tedy některé skutky a fakta jsou literárně stylizována a upravena.

Makarenko k problematice *Pedagogické poemy* a její hodnověrnosti se vyjádřil na literárně pedagogickém večeru, který se odehrál 9. března 1939 v Charkově:

Při jedné diskusi jsem se zeptal: „Proč říkáte, že je to faktografie?“ Kritik mi odpověděl: „Protože jste napsal všechno, co se stalo. Není tu výmyslu, nejsou tu syntetické obrazy.“

Udělal jsem tehdy vážný obličej a povídám: „Dovolte, jak víte, že tam není výmysl? Jaké máte důkazy, že je to všechno pravda?“ Odpověděl mi: „To je přece vidět. Třeba na vašem Zadorovovi je vidět, že skutečně existoval a že vy jste ho uhodil.“ „Kdepak,“ povídám „Zadorov neexistoval a já jsem ho nebil, to je vše výmysl.“

Mohl mi věřit nebo ne – to je jeho věc. Ale dokázat mi, že nemám pravdu, nemohl. Mám právo vymýšlet si? Mám. A proto se nikdo nemůže se mnou hašteřit: je to výmysl, nebo to není výmysl. Nikdo nemá právo žádat, abych mu z toho skládal účty. Ale vám jako přátelům řeknu, že ani v *Pedagogické poemě* ani ve *Vlajkách ve věžích* není výmyslu kromě jednotlivých příjmení a jednotlivých situací... (Makarenko, 1954, s. 208)

4.5 Realizace výzkumu

Právě z těch důvodů, které byly popsány v předešlé výše uvedené kapitole, tak proto jsme zvolili pro náš účel daleko vhodnější věcně a metodicky Makarenkem pojatou publikaci *Metodika organizace výchovného procesu*.

Z této publikace půjde o tyto určité kapitoly:

- *Organizační složení kolektivu a Samospráva v oddíle* – tento výběr kapitol se vztahuje k pomocné otázce č. 1.1
- *Kázeň a režim a Tresty a prostředky nátlaku* – tento výběr kapitol se vztahuje k pomocné otázce č. 1.2
- *Perspektiva* – tato vybraná kapitola se vztahuje k pomocné otázce č. 1.3

Po přečtení a předběžné analýze vhodnosti této publikace jsme vybrali uvedené kapitoly, které jsme přiřadily k jednotlivým pomocným otázkám. V rámci těchto kapitol budeme provádět vlastní kódování. Déle jsme pokračovali výběrem jednotlivých pojmů, z kterých jsme následně vytvořili kategorie. Takto vzniklé kategorie jsme dále podrobili hlubší analýze, která nás dovedla až k vlastní interpretaci dat a jejich závěrečnému shrnutí.

5 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Otevřené kódování, jak ho pojmají ve své odborné publikaci Švaříček a Šed'ová (2007) je procesem, kdy jsou jednotlivé údaje rozebrány, konceptualizovány a následně složeny novým způsobem. Při vlastním otevřeném kódování vytváříme pojmy, které mají za úkol označit určitou část textu, tedy jednotky textu. Tyto pojmy označujeme za kódy. Následně jsou takto vzniklé kódy mající vazbu na určitý jev seskupovány. Tímto seskupováním vzniknou jednotlivé konkrétní kategorie. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211 – 212)

5.1 Interpretace dat

Postupovali jsme dle výše popsané obsahové analýzy textů pomocí otevřeného kódování. Takto jsme získali jednotlivé kódy a ty jsme seskupili v jednotlivých kategoriích. V rámci přehlednosti a schematičnosti procesu jsme jednotlivé kódy barevně označili. Barvy jednotlivých kódů v jejich popisu korespondují s barvou, která je použita u textů uložených v Příloze P III až P V. Kategorie a k nim patřící kódy jsou přehledně seřazeny v tabulkách. Sečtené počty jednotlivých kódů ve spojení k určitým kategoriím nám pak umožní odpovědět na pomocné výzkumné otázky. Odpovědi na pomocné výzkumné otázky a jejich interpretace, nám následně dovolí vyvodit odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

Tabulka č. 1: Kategorie a kódy

KATEGORIE	KÓDY
Organizace kolektivu	Oddíl Organisace Tón Věk Základní kolektiv
Vedení kolektivu	Člen Kolektiv Velitel
Kázeň a kolektivu	Formy Chápat Chápání Kázeňský tón
Tresty a kolektiv	Kolektiv Rozhovor Pravidla
Význam perspektivy	Blízká Daleká Linie Radost Střední

5.1.1 Kategorie *Organizace kolektivu* se vztahuje k pomocné otázce: Jaké základní prvky ve složení kolektivu naležeme v Makarenkově pojetí výchovného kolektivu?

Kategorie **Organizace kolektivu**: z výše uvedených kódů vyplývá, že ve vybrané kapitole *Organisační složení kolektivu* z díla *Metodika organizace výchovného procesu* je nejčastějším kódem kategorie *Organizace kolektivu* kód **oddíl**, který se v textu opakoval celkem 28krát. Kód **organisace** se vyskytl v daném textu 21krát. Kód **základní kolektiv** se ve vybraném textu opakoval 10krát. Další kód **věk** se v daném textu vyskytl 3krát a kód **tón** je jednou.

Shrnutí: kód *Organisace* se v kategorii *Organizace kolektivu* objevuje ve vazbě na skutečnost jak Makarenko chápal složení a vlastní postup utváření kolektivu. Tyto mnohé poznatky měl podepřené bohatou praktickou činností v rámci svého výchovného působení. Kód *Oddíl* se vyskytl v textu nejčastěji a odkazuje na výrazný prvek v organizaci Makarenkovy výchovy, tedy o prvek povojenštění kolektivu. Tento prvek se odrážel v celkové organizaci kolektivů a formě uspořádání. Na tuto skutečnost má vazbu další kód *Základní kolektiv*, jenž se v textu objevuje jako druhý nejčastější. Makarenko pro označení základního kolektivu, který je základním kamenem struktury kompletního kolektivu ve vazbě na povojenštění a pracovní zařazení používal právě výraz oddíl. Základní kolektiv jako ústřední prvek v Makarenkově pojetí výchovy má mít od sedmi do patnácti členů. Pokud je počet členů vyšší, tak potom se špatně podřizuje jednotnému vedení a také hůře vytváří své vnitřní vazby. Kód *Věk* má vazbu na rozčlenění jednotlivých oddílů podle věku. Makarenko zastával názor, že pokud není ještě základní kolektiv správně stmelený, tak je vhodné dělit jej dle věku. Avšak v případě, že je již základní kolektiv pevně semknutý a sžitý tedy potom je vhodné, aby v něm byli jedinci různého věku. K těmto skutečnostem se váže kód *Tón*, kterým Makarenko označoval stmelenost a spořádanost v chování kolektivu. Přímou to označoval pojmy kázeňský tón, společný tón kolektivu.

Závěrem k shrnutí této výzkumné kategorie lze konstatovat, že v Makarenkově pojetí výchovy měl ústřední místo základní kolektiv-oddíl, který po utvoření svých vnitřních vazeb tak svou jednotou a kázní působil jak na jedince, ale i na jiné kolektivy v rámci kompletního kolektivu.

5.1.2 Kategorie *Vedení kolektivu* se vztahuje k pomocné otázce: Jaké základní prvky ve složení kolektivu naležeme v Makarenkově pojetí výchovného kolektivu?

Kategorie **Vedení kolektivu**: z výše uvedených kódů vyplývá, že ve vybrané kapitole *Samospráva v oddíle* z díla *Metodika organizace výchovného procesu* je nejčastějším kódem kategorie *Vedení kolektivu* kód **velitel**, který se v textu opakoval celkem 38krát. Kód **kolektiv** se vyskytl v daném textu 16krát. Kód **člen** se ve vybraném textu opakoval celkem 8krát.

Shrnutí: kód *Velitel* se v kategorii *Vedení kolektivu* objevuje nejčastěji. Což zdůrazňuje postavení velitele v základním kolektivu. Makarenko osobnost velitele popisuje jako osobnost s pevným charakterem, čestnou a s přirozenou autoritou. Musí být pro členy svého kolektivu příkladem. Velitelova autorita je podpořena skutečností, že sám je členem kolektivu, který má vést a je zvolen volbou členů kolektivu. Kód *Kolektiv* se ve vybraném textu vyskytuje jako druhý nejčastější. Má vazbu nejen k sobě samému jako základnímu prvku Makarenkovy výchovy, ale především ve vztahu k svému veliteli a systému vedení. Tedy systému vlastní samosprávy. Kompletní kolektiv obsahuje určitou množinu základních kolektivů, které mají své volené velitele a ti tvoří ústřední orgán samosprávy – radu velitelů, tedy ústřední složku samosprávy. Posledním kódem v této kategorii je kód *Člen*. Ten zdůrazňuje důležitost každého člena v kolektivu a jeho práva i povinnosti vůči němu. Zároveň jeho aktivní činnost při volbě samosprávy, kterou se podílí na tvorbě prostředí kolektivu.

Závěrem při shrnutí této výzkumné kategorie musíme konstatovat, že v Makarenkově pojetí výchovy měla důležité místo samospráva kolektivu. Tedy, že orgány a velitelé jednotlivých kolektivů-oddílů byli voleni volbou členů kolektivu. Tím se tak dosahovalo vnitřní soudržnosti v kolektivu.

5.1.3 Kategorie *Kázeň a kolektiv* se vztahuje k pomocné otázce: Jak Makarenko chápal kázeň ve vazbě na kolektivní výchovu?

Kategorie **Kázeň a kolektiv**: z výše uvedených kódů vyplývá, že ve vybrané kapitole *Kázeň a režim* z díla *Metodika organizace výchovného procesu* je nejčastějším kódem kategorie *Kázeň a kolektiv* kód **formy**, který se v textu opakoval celkem 10krát. Kód **kázeňský tón** se ve vybraném textu opakoval 4krát. Kódy **chápat** a **chápaní** se oba vyskytly v daném textu vždy 3krát.

Shrnutí: kód *Formy*, který se v kategorii *Kázeň a kolektiv* vyskytoval nejčastěji. Zdůrazňuje, v jakých formách byla kázeň dříve vnímána a jak ji chápe Makarenko. Tedy nejen jako prostředek pro výchovu, ale jako její cíl a jako konečný výsledek snažení kolektivu. Makarenko uvádí, že formy režimu mají mít určitý smysl a logiku. Jde především o účelnost, přesnost, obecnou závaznost a určitost. S tím souvisí významově si podobné kódy *Chápat* a *Chápání*, ale právě ta malá významová rozdílnost je velice důležitá k pochopení kázně v kolektivní výchově. Vlastně zastupují poznání, že kázeň musí být uvědomělá, zvnitřněná a má různé formy jejího vyjádření. Makarenko zdůrazňuje, že jen takové chápání kázně vede k požadovaným povahovým vlastnostem, které napomáhají k překonávání překážek a dosažení vytčených cílů. Kód *Kázeňský tón* souvisí s atmosférou v kolektivu. Výchova k němu má úspěch jen tehdy pokud půjdou velitelé a vedoucí pracovníci příkladem. Tedy mají snášet společné strasti i radosti s kolektivem. K tomuto kódu se váže i jakým způsobem je veden každodenní styk s kolektivem. Má jít o tón prostý, vážný, rozhodný a přesný, ale i zároveň chovancům nakloněný a pokud možno doprovázený úsměvem.

Závěrem k shrnutí této výzkumné kategorie lze konstatovat, že Makarenko kladl velký důraz na kázeň v kolektivu. Nechápal ji však jako pouhé trestání, ale jako komplexní přístup k životu a práci. Kázeň v jeho pojetí je vlastně jednou z nevyšších morálních hodnot.

5.1.4 Kategorie *Tresty a kolektiv* se vztahuje k pomocné otázce: Jak Makarenko chápal kázeň ve vazbě na kolektivní výchovu?

Kategorie **Tresty a kolektiv**: z výše uvedených kódů vyplývá, že ve vybrané kapitole *Tresty a prostředky nátlaku* z díla *Metodika organizace výchovného procesu* je nejčastějším kódem kategorie *Tresty a kolektiv* kód **kolektiv**, který se v textu opakoval celkem 27krát. Kód **rozhovor** se ve vybraném textu opakoval 14krát. Kód **pravidla** se vyskytl v daném textu jen jednou.

Shrnutí: kód *Kolektiv* se v kategorii objevuje nejčastěji. Je tomu jednoznačně tak, že v Makarenkově metodě výchovy kolektivem má právě kolektiv zásadní místo při rozhodování o trestu. Kolektiv má být východiskem a proto je trest jistou formou nátlaku kolektivu na člena. Kód *Pravidla* je sice v textu obsažen jen jednou, ale ve velice zásadní

souvislosti. Tou souvislostí jsou určité zásady a požadavky jak má trest vypadat. Dle Makarenka (1954) jde o tyto zásady:

- Cílem trestu nemá být fyzická bolest a ani ji skutečně nemá způsobit.
- Trest má smysl jen pokud trestaný chápe proč je trestán
- Trest se má ukládat jen pokud jsou opravdu porušena pravidla.
- Trest je možno za určitých podmínek zrušit.
- U trestu není důležitý obsah, ale důvod jeho uložení.
- Cílem trestu je vychovávat.

Poslední kód *Rozhovor* má velice důležitou vazbu k trestu a jeho ukládání. Makarenko zdůrazňuje, že před vlastním uložením jakéhokoliv trestu je nutné provést s viníkem rozhovor. Dokonce rozlišuje několik typů rozhovoru, které jsou dělené dle jejich důrazu. Také hovoří o faktoru času, jenž může mít důležitý výchovný dopad.

Závěrem při shrnutí této výzkumné kategorie je nezbytné zdůraznit funkci kolektivu při trestání a postihu jednotlivců v kolektivu. Důležitým zjištěním je, že Makarenko se snažil ve svém pojetí výchovy vždy dbát na důstojnost člověka a považoval trest až za poslední možné řešení.

5.1.5 Kategorie *Význam perspektivy* se vztahuje k pomocné otázce: Jaký význam při výchově přikládal Makarenko perspektivě?

Kategorie **Význam perspektivy**: z výše uvedených kódů vyplývá, že ve vybrané kapitole *Perspektiva* z díla *Metodika organizace výchovného procesu* je nejčastějším kódem kategorie *Význam perspektivy* kód **linie**, který se v textu opakoval celkem 12krát. Kód **blízka** se ve vybraném textu opakuje 10krát. Kód **radost** se vyskytuje v daném textu 7krát. Kód **střední** se v textu nachází 4krát. A poslední kód **daleká** je v daném textu jen 2krát.

Shrnutí: kód *Linie* se vyskytuje ve vztahu k této kategorii nejčastěji. Tato skutečnost jen potvrzuje důležitost jakou Makarenko přikládal vytváření perspektivních linií v životě člověka a kolektivu. Perspektivní linie rozděloval do tří základních skupin, které se liší časovou vzdáleností jejich perspektivy. S první skupinou koresponduje kód *Blízka*, který v sobě nese název této skupiny perspektiv. Jde o první krok v chápání perspektivních linií o nejbližší horizont zítřejšího dne. Druhá skupina linií je zastoupena v textu kódem

Střední, jenž je totožná s názvem následující skupiny perspektiv. Tato skupina zastupuje již vzdálenější perspektivu, kterou můžeme zhruba ohraničit délkou jednoho roku. Poslední skupina linií je označena kódem *Daleká*, která zastupuje závěrečnou skupinu perspektiv. Tyto perspektivy jsou charakterizovány výhledem do celého dalšího života a rozvoje jedince. Podobně tyto perspektivy působí i v případě kolektivu, tedy jde o dlouhodobý výhled činnosti kolektivu. Posledním kódem v této kategorii je kód *Radost*. Právě radost je klíčovým momentem v Makarenkově pojetí jeho metody tvoření perspektivní linií. Perspektiva má přinášet v rámci příchodu daleké či blízké budoucnosti podnět, který Makarenko tak výstižně označil jako zítřejší radost.

Závěrem k shrnutí této výzkumné kategorie je nutné zdůraznit důležitost pedagogického optimismu, na kterém je celá Makarenkova koncepce perspektivních linií postavena. Pojem zítřejší radost jasně odhaluje lidskost a optimismus, s kterým Makarenko přistupoval k člověku jako osobnosti. Pro něj není žádný člověk předem ztracený a nevychovatelný.

6 PEDAGOGICKO-VÝCHOVNÉ NÁZORY A. S. MAKARENKA

Jak bylo v úvodu této diplomové práce zmíněno, jejím cílem je zdůraznit možnost využití metod užívané A. S. Makarenkem ve výchově jak jednotlivce, tak celého kolektivu. Budeme se věnovat nejen těm povšechně známým a používaným, ale pokusíme se najít jejich nové užití ve vztahu ke kolektivu. Tedy nepůjde přímo o všeobecně známou metodu *výchovu kolektivem*, ale o související vztah, který se ve výchovné práci tohoto pedagoga objevuje. Jenž lze s určitou nadsázkou nazvat jako *výchovu kolektivu kolektivem*. Tedy, že nejde o socializaci a začlenění jedince do společnosti pomocí kolektivu, ale o začlenění kolektivu do jiného většího kolektivu nebo společnosti a to pomocí jiného kolektivu.

V teoretické části jsme již popsali vztah našich a zahraničních autorů k dílu i samotné osobnosti A. S. Makarenka. Již v této části diplomové práce byla načrtnuta určitá propojení zvoleného tématu k problémům, které řeší soudobá sociální pedagogika. Tedy aby výchova jedince, skupiny či kolektivu směřovala nejen k vlastní výchově, ale též k následnému a především bezproblémovému začlenění do celé společnosti. Zároveň byly zdůrazněny některé Makarenkem používané názory a pojmy. Popsali jsme životní osudy a zlomové body, které Makarenka formovaly a vytvářely jeho osobnost a také postoje. Též jsme rozebrali časovou posloupnost ve vývoji Makarenka jako pedagoga, vychovatele a následně spisovatele.

Ve čtvrté a páté kapitole praktické části a to pomocí kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy jsme se zabývali vybraným úsekům z publikací A. S. Makarenka. Přičemž naší snahou bylo určit základní vazby důležité pro pochopení a následné popsání Makarenkových pedagogicko-výchovných postupů i přístupů a to ve vztahu ke kolektivu. Poslední šestá kapitola praktické části má za úkol provést obšírnější, hlubší popis a to na základě zjištěných dat, které jsme získali v páté kapitole. Budeme se zabývat jednotlivými oblastmi, kterým se Makarenko při své práci věnoval a rozvíjel je. Půjde především o oblasti pedagogických názorů a výchovných postupů i metod. Také se budeme snažit zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, tedy určit a popsat podstatu pedagogicko-výchovné metody, vhodné pro *výchovu kolektivu kolektivem*. Svá zjištění podepřeme nejen již zmíněnými a získanými daty, ale také o ukázky z textů Makarenkových děl, které mají vazbu na jednotlivé popisované metody a postupy. Zároveň pro zvýšení validity výsledků našeho zkoumání, budou provedeny diskuze autorů, kteří se zabývají Makarenkovým pedagogickým a vychovatelským odkazem. Což bude provedeno formou úryvků textů

z jejich publikací, které mají spojitost k danému tématu. V závěrečné části kapitoly shrneme zjištěné skutečnosti a pokusíme se vyzdvihnout aktuálnost těch jeho názorů, které mají vazbu na současnou sociální pedagogiku.

6.1 Pedagogické názory a postupy

Pro osvětlení počátků Makarenkovy pedagogické práce je třeba se vrátit na samý začátek. Tedy k důvodům, které Makarenka vedly k výběru stát se pedagogem.

Jak již bylo uvedeno v jedné z kapitol teoretické části, která se zabývala Makarenkem jako pedagogem, tak velký podíl na této volbě mělo několik vnějších faktorů. Za prvé Makarenko nebyl nijak zvlášť manuálně zručný a za druhé nepocházel z nikterak zámožné rodiny. Tedy studium na jednoletém pedagogickém kurzu pro přípravu učitelů bylo vcelku pochopitelným a pragmatickým krokem. Třetím důvodem, jenž zůstával skrytý v koutku jeho duše, byla Makarenkova touha proslavit se jako spisovatel. Proto volbu učitelského povolání chápal, jako určitý odrazový můstek spisovatelské kariéry.

Po absolvování tohoto kurzu Makarenko nastoupil do svého prvního zaměstnání, kterým bylo místo pomocného učitele. Z nemnoha vzpomínek na toto období lze zjistit, že Makarenko si byl dobře vědom potřeby rozvíjet písemné a literární schopnosti svých žáků slohovými pracemi. Ty pak většinou měly volné téma. Dále pro rozvíjení estetického citění přinášel do svých vyučovacích hodin různé reprodukce obrazů ruských malířů. Rád a přitažlivě předčítal z děl ruských klasiků literatury. Zatím se v pedagogické a výchovné oblasti nijak zvlášť neprojevoval jeho budoucí novátorský duch. Na jeho obranu musíme jasně uvést, že to byla pro Makarenka léta sbírání profesních zkušeností a zrání jeho budoucích názorů.

Po absolvování Poltavského učitelského institutu se Makarenko stal učitelem vyššího stupně základních škol. Následně byl jmenován ředitelem krjukovské železničářské školy a později ředitel prvního stupně poltavské městské školy. V této funkci se pozvolna začaly projevovat jeho schopnosti a vědomosti, které nasbíral během svých studií a pedagogické praxe. Ty pak byly teoretickým podkladem pro vznik a rozvíjení novátorských metod ve výchově. O jak rozsáhlé vědomosti šlo, tak k tomu nám dobře poslouží dokument *Žádost k Centrálnímu institutu organizátorů lidového vzdělání*, který Makarenko vytvořil v rámci své přihlášky na tento moskevský institut v roce 1922. V tomto dokumentu je část

Místo kolokvia, která byla vytvořena z důvodu, že Makarenko se chtěl tímto zevrubným popisem svých znalostí vyhnout osobní účasti v přijímacím řízení. V ní mimo jiné Makarenko popisuje své pedagogické znalosti takto: „O své odborné oblasti – pedagogice – jsem mnoho četl a mnoho přemýšlel. V Učitelském institutu jsem dostal zlatou medaili za velkou práci *Krise současné pedagogiky*, na níž jsem pracoval 6 měsíců.

Za základní problémy pedagogické vědy považuji:

1. Vytvoření vědecké metody pedagogického bádání. V současnosti se považuje za abecedu, že je objektem pedagogického zkoumání dítě. To se mi zdá být nesprávné. Za objekt zkoumání ze strany vědecké pedagogiky se má považovat pedagogický fakt (jev).
2. Posílení zřetele k dětskému kolektivu jako k organickému celku, k tomu je nezbytná přestavba celé psychologie školského pracovníka.
3. Úplné zřeknutí se myšlenky, že jsou pro dobrou školu nutné především dobré metody mezi stěnami třídy. Pro dobrou školu je především nutný vědecký organizovaný systém všech vlivů.
4. Psychologie se musí stát nikoli základem pedagogiky, ale jejím pokračováním v procesu realizace pedagogického zákona.
5. Ruská pracovní škola se musí naprosto znovu přebudovat, poněvadž je v současnosti svou idejí buržoazní. Základem ruské školy se musí stát ne práce-námaha, ale práce-péče. Jenom organizace školy jako hospodářství ji učiní socialistickou.“ (In Pecha, 1999, s. 44 – 47)

Tedy nám z těchto jednotlivých bodů vyplývá, že Makarenko již v době svých počátků činnosti v kolonii Gorkého měl jasnou a ucelenou představu o pedagogice a jejím dalším směřování.

6.1.1 Význam kolektivu

K významu kolektivu se vážou data získaná v rámci první pomocné výzkumné otázky, které jsme pomocí obsahové analýzy textů získali z vybrané kapitoly *Organisační složení kolektivu* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*.

V jednom z odstavců této kapitoly Makarenko uvádí: „V komuně F. E. Dzeržinského byly **organisovány základní kolektivy** – oddíly podle zásady sloučení chovanců různého **věku**. Taková **organisace** dává lepší výchovné výsledky – vytváří těsnější součinnost věkových skupin, je přirozenou podmínkou stálého hromadění a předávání zkušeností starších pokolení, mladší dostávají různé informace, osvojují si návyky chování, pracovní dovednosti, učí se vážit si starších a ctít jejich autoritu. Péče o mladší a odpovědnost za ně vychovává u starších vlastnosti nezbytné pro sovětského občana: pozornost k člověku, velkomyslnost a přísnost v požadavcích, konečně i vlastnosti budoucích rodičů a mnoho jiného.“ (Makarenko, 1954, s. 8)

Poznámka: v části Makarenkova textu z kapitoly *Organisační složení kolektivu* se jasně odráží, jakou důležitost přikládal Makarenko kolektivu. Jaké různé funkce ve svých pedagogických záměrech a při výchově mu určil. Značně velký důraz kladl na vnitřní organizaci kolektivu a věkovému složení jeho členů. Především však na jeho vnitřní stmelenost.

Diskuze

Názory jiných autorů:

Medynskij o Makarenkově výchově kolektivem píše: „V tom právě spočíval zásadní omyl oněch četných pedagogů, kteří se formálně pokoušeli následovat Makarenka, zavádějíce do svých výchovných ústavů oddíly a hlášení, avšak nevytvořili pevný kolektiv. Zaváděli Makarenkovu symboliku, svépomoc a ostatní věci, avšak nepochopili a neosvojili si z jeho soustavy to hlavní. A pak se zklamaně divili, že Makarenkova soustava jim nepřinesla očekávané výsledky.

V tom spočívá omyl i těch pedagogů, kteří se domnívali, že u Makarenka je hlavní věcí – práce. Když dosáhli jistých úspěchů v organisování kolektivu chovanců a jejich pracovní činnosti, zůstávali na prvním stadiu této organisace (na příklad na zajištění hmotné základny dětského domova kolektivní prací), neboť se domnívali, že použili Makarenkovy soustavy.“ (Medynskij, 1950, s. 54)

Pecha ve své publikaci *Makarenko a současná kolektivní výchova* (1968) uvádí: „Naše schéma člení problematiku výchovného kolektivu takto:

1. Podmínky vzniku kolektivu:

- a) vedoucí osobnost – její charakter, záměry a metody; pedagogický kolektiv,
- b) obsah činnosti – společné perspektivy,
- c) časová linie – délka trvání, vývojové fáze.

2. Podstatné charakteristické znaky kolektivu:

- a) organizační struktura,
- b) tradice – zvyklosti, symboly,
- c) veřejné mínění – morální normy, prostředky jejich prosazování.

3. Vztahy v kolektivu, upravující postoj jeho členů k sobě a okolí:

- a) základní tón – optimismus, sebedůvěra, náročnost apod.,
- b) ochrana osobnosti – jedince, všech, vedoucího,
- c) osobně výběrové (přátelské) a funkční (věcné, pracovní) vztahy.

4. Vztahy kolektivu s jiným společenským celkům:

- a) k širším lidským celkům (lidstvo, národ, obec),
- b) k vyššímu kolektivu (celek kolektivu, celá organizace),
- c) k jiným kolektivům v téže společenské rovině.“ (Pecha, 1968, s. 52–53)

Vyhodnocení:

Pro Makarenka a jeho pedagogicko-výchovný koncept je výchovný kolektiv ústředním pedagogickým pojmem a zároveň nástrojem. Ve své době šlo o naprosto originální a novátorský přístup, protože spojoval v sobě prvky pedagogické i pracovní, ale především bylo jeho cílem dosáhnout požadovaného výsledného výchovného efektu.

Z dat získaných otevřeným kódováním textu kapitoly *Organizační složení kolektivu* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*, tak jednoznačně vyplývá potvrzení zásadního postavení kolektivu i důležitost jeho vnitřní organizovanosti a složení. Skladba kolektivu i jeho struktura byla Makarenkem zamýšlena s jasným pedagogickým záměrem.

6.1.2 Význam perspektivy a radosti

K významu radosti a perspektivy, též pojmu perspektivní linie se vážou data získaná v rámci třetí pomocné výzkumné otázky. Ta jsme získali pomocí obsahové analýzy textů z vybrané kapitoly *Perspektiva* z díla *Metodika organisace výchovného procesu*.

V jednom z odstavců této kapitoly Makarenko uvádí: „Skutečným podnětem lidského života je zítřejší **radost**. V pedagogické technice je tato zítřejší **radost** jedním z nejdůležitějších objektů práce. Nejprve je nutno organisovat samu **radost**, vyvolat ji k životu a ustavit ji jako realitu. Za druhé je nutno vytrvale přetvářet prostší druhy **radosti** v složitější a lidsky významnější. Tu probíhá zajímavá **linie**: od nejsprostšího primitivního uspokojení až k nejhlubšímu citu povinnosti.“

Jen o odstavec níže v téže kapitole Makarenko píše: „Nejdůležitější, co jsme si zvykli hodnotit v člověku, je síla a krása. A obojí se vyvíjí v člověku výhradně podle způsobu jeho vztahu k **perspektivě**. Člověk, který určuje své chování nejbližší **perspektivou**, je nejslabší. Spokojuje-li se pouze svou vlastní **perspektivou**, byť i dalekou, může se jevit silný, ale nevyvolává v nás pocit krásy a opravdové hodnoty osobnosti. Čím širší je kolektiv, jehož **perspektivy** jsou pro člověka osobními **perspektivami**, tím je člověk krásnější a tím stojí výše.“ (Makarenko, 1954, s. 56)

Poznámka: v částech Makarenkova textu z kapitoly *Perspektiva*, zcela jasně vystupuje provázanost základní lidské touhy prožít co nejradostnější život a Makarenkem používaných přístupů. Makarenko pro svou pedagogický postup použil výraz – zítřejší radost. S tímto výrazem úzce souvisí výraz – perspektiva, protože perspektiva nás motivuje a stimuluje. Makarenko se tak snažil pedagogickým přístupem vytvářet určité linie, po kterých se má naše perspektiva vyvíjet. Tento postup označuje jako vytváření – perspektivních linií.

Diskuze

Názory jiných autorů:

Pecha o významu perspektivy a radosti v rámci Makarenkových pedagogických názorů píše: „Makarenkova metodika, kterou označujeme jako systém perspektivních linií, zní v jádře takto: Hodnota člověka, jeho síla a krása se vyvíjí na základě úsilí, které vynakládá. Podnětem jeho úsilí, tj. podnětem jeho života, je budoucí radost, kterou očekává, na kterou se těší a kterou hodlá svou činností uskutečňovat. Budoucí radost je jeho perspektivou.“

Dále uvádí: „Proto je perspektiva jedním z nejdůležitějších objektů pedagogické práce.“ A také píše: „Z hlediska časového můžeme hovořit o blízké, střední a daleké perspektivě. Rozlišujeme ji však také podle okruhu, na který se vztahuje, na perspektivu osobní a perspektivu užšího či širšího kolektivu.“ (Pecha, 1968, s. 69 – 70)

V jiné své publikaci na toto téma Pecha uvádí: „...je principem Makarenkova vychovatelského přístupu vedení pomocí výhledů otvírajících se na zítřejší radost, který Makarenko dost jasně i detailně vyslovil svým systémem perspektivních linií. Tento princip je některými autory zvlášť ceněn a bývá též označován jako pedagogický perspektivismus.“ (Pecha, 1975, s. 35)

V publikaci, která se věnuje dějinám výchovy Cipro konstatuje toto: „Základem Makarenkovy originální výchovné metody je princip kolektivní výchovy, s níž úzce souvisejí všechny další rysy jeho systému, jako je důraz na produktivní práci, uvědomělou kázeň a perspektivy kolektivu...“ (Cipro, 1984, s. 476)

Vyhodnocení:

Pojmy perspektivní linie a zítřejší radost, tak můžeme bez obav označit za jedny z nejdůležitějších Makarenkových pedagogických odkazů. Již jen samotné názvy těchto postupů vyvolává v člověku hřejivý pocit očekávání něčeho nového. Tyto pedagogické přístupy lze bez sebemenších pochybností s úspěchem používat i dnes.

Data získaných otevřeným kódováním textu kapitoly *Perspektiva* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*, nám jasně potvrzují jakou důležitost Makarenko výchově k zítřejší radosti a budování perspektivních linií přikládal. Nejen ve vztahu k jedinci, ale především ke kolektivu a celé společnosti.

6.2 Výchovné postupy a metody

Úvodem této části kapitoly je třeba uvést, že mnoho Makarenkových postupů a metod lze chápat jak z hlediska pedagogického, tak také z perspektivy výchovy a výchovných procesů. Bylo by velice nesprávné je striktně oddělovat, rozdělovat či škatulkovat na zvlášť pedagogické a zvlášť výchovné. Právě touto provázaností obou těchto oblastí, tak následně Makarenko dosahoval kýžených výsledků.

A proto se znovu opět vracíme k základu celé Makarenkovy výchovné koncepce, tedy ke kolektivu. Jak jsme již v předešlé kapitole uvedli, tak pro Makarenka nebyl výchovný

kolektiv jen pedagogickým pojmem, ale především funkční a výkonným nástrojem výchovy. Právě ve vztahu ke kolektivu je třeba se zmínit o dvou pojmech, které se k němu vážou. Jde o povojenštění kolektivu a zapojení fyzické práce do procesu výchovy.

Věnujme se prvnímu pojmu, tedy povojenštění kolektivu, což není úplně správné označení. To proto, že nešlo o vojenský kolektiv v pravém slova smyslu, ale o užití jen několika vojenských prvků v rámci jeho výchovného konceptu. Makarenka k použití uniforem a prvků pořadové přípravy přivedla vcelku racionální úvaha. Je všeobecně známý fakt, že uniformy se všeobecně líbí, tedy především ženám, ale hlavně imponují mládeži a obzvláště pak chlapcům. Tedy těm, kterých měl Makarenko v kolonií Gorkého a komuně Dzeržinského nejvíce.

Druhý pojem, tedy fyzická práce byla svým způsobem z počátku jen vynucená okolnost. Pro Makarenka nebyla manuální práce ústřední smysl jeho výchovné koncepce, ale šlo o způsob jak dosáhnout ekonomické soběstačnosti a možnosti přivýdělku kolektivů kolonie Gorkého i komuny Dzeržinského. Jako mnoho dalších prvků jeho výchovy, tak i důležitost zařazení výchovy prací do jeho výchovného konceptu souvisí s praktickými poznatky a zkušenostmi.

6.2.1 Funkce kolektivu

K funkci kolektivu se vážou data získaná v rámci první pomocné výzkumné otázky, které jsme pomocí obsahové analýzy textů získali z vybrané kapitoly *Samospráva v oddíle* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*.

Na počátku této kapitoly Makarenko uvádí: „V čele kolektivu-oddílu má stát velitel – jeden z členů kolektivu.“ Dále v téže kapitole píše: „Velitelem se má volit chovanec oddaný zájmům ústavu, dobrý žák ve škole, úderník ve výrobě, člen kolektivu, který je lépe kvalifikován než ostatní, chovanec mající k tomu osobní předpoklady: taktní, energický, schopný organizátor, pozorný k mladším a čestný.“ (Makarenko, 1954, s. 9 – 10)

Poznámka: ve vybraných částech Makarenkova textu z kapitoly *Samospráva v oddíle* se nejen odráží postavení kolektivu v Makarenkově konceptu výchovy, ale i důležitost samosprávy kolektivu. Ta se projevuje volbou velitele vlastními členy kolektivu, protože i on sám je jeho členem. Dále je zde patrné, jakou důležitou roli má velitel kolektivu-oddílu. Proto Makarenko důsledně popisuje jeho předpoklady. Dále stojí za povšimnutí

jasná patrnost užití určitých prvků povoještění, tedy dělení na oddíly, které mají své velitele.

Jako ukázkou Makarenkova přístupu ke kolektivu jako organickému celku, lze uvést část textu z druhé části *Pedagogické poemy* a z kapitoly s názvem *Těžké případy*. Ta popisuje smutnou událost sebevraždy jedno z kolonistů. Makarenko zde píše: „Čizma se oběsil v noci na třetího května.“ Dále pokračuje: „Na zpáteční cestě jsem se zahloubal nad cestami naší kolonie. V plné velikosti vyvstala před mýma očima jakási hrozná krize a kamsi do propasti se hrozily zřítit hodnoty pro mne nepochybné, hodnoty živé a žijící, vytvořené jako zázrak pětiletou prací kolektivu, jehož výjimečné ctnosti jsem si nechtěl ani ze skromnosti sám před sebou skrývat.“ A níže navazuje: „...najednou jsem pochopil, oč jde: no ovšem, že jsem na to už dávno nepřišel! To všechno způsobilo zastavení, ustrnutí. V životě kolektivu nesmí dojít k zastavení.“ (Makarenko, 1973, s. 265 – 269)

Poznámka: v této velice známe a často citované pasáži z nejznámějšího Makarenkova díla *Pedagogická poema*, můžeme jasně vyčíst jeden z dalších pojmů, který má vazbu na výchovu kolektivem a kolektiv samotný. Tedy jde o neustálý pohyb vpřed k dalším novým cílům a metám. Což má přímou vazbu k vytváření perspektivních linií.

Diskuze

Názory jiných autorů:

Pecha k problematice funkcí a struktury kolektivu uvádí toto: „Alfou a omegou života kolektivu je jeho program.“ Dále Pecha uvádí: „Elementární pojmem všech otázek struktury kolektivu je základní kolektiv. V základním kolektivu probíhají nejtěsnější a nejbezprostřednější mezilidské vztahy a v něm je člen kolektivu nejcitelněji formován. Základní kolektiv je nejmenší organizačně správní jednotka celého kolektivu a jeho členové žijí nejvíce pohromadě.“ (In *Kolektivní výchova v práci učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele*, 1983, s. 10 – 11)

Kraus ve vztahu k Makarenkovým výchovným metodám píše toto: „...spojoval teorii s bohatými praktickými zkušenostmi. Byl vzdělaným pedagogem, o čemž svědčí jeho nemalá publikační činnost. Ve svých dílech shrnoval bohaté zkušenosti z praxe...“ Dále uvádí: „...s úspěchem uplatňoval svůj výchovný systém založený na využívání vztahů v kolektivu, režimové metodě jako základním prostředku k utváření kázně a na pracovní výchově, která prostupovala celým výchovně-vzdělávacím procesem.“ (Kraus, 2008, s. 23)

Vyhodnocení:

Jak již bylo v předešlé kapitole věnované Makarenkovým pedagogickým názorům uvedeno, tedy pro něj a jeho pedagogicko-výchovný koncept je výchovný kolektiv ústředním bodem. Proto věnoval celkové vnitřní organizaci základního kolektivu i celé struktuře kolektivu takovou pozornost a mnoho energie. Procesy, které v kolektivu probíhají, tak mají nejzákladnější vliv na celkové úspěšnosti jeho výchovné metody. Velice důležitou stránkou základního kolektivu jsou jeho vnitřní vazby a lidské vztahy mezi jednotlivými členy kolektivu. To vše pak utváří kompaktnost základního kolektivu, která mu dává jeho sílu a pevnost.

Z dat získaných otevřeným kódováním textu kapitoly *Samospráva v oddíle* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*, tak docházíme k potvrzení důležitosti samosprávy kolektivu. Dále se ukázalo, že pro dobrou funkci kolektivu je velice zásadní vůdčí osobnosti kolektivu – velitel. Především jeho morální a charakterové vlastnosti.

6.2.2 Funkce kázně a trestů

K funkci kázně a trestů v kolektivu se vážou data získaná v rámci druhé pomocné výzkumné otázky, které jsme pomocí obsahové analýzy textů získali z vybraných kapitol *Kázeň a režim* a *Tresty a prostředky nátlaku* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*.

Na počátku kapitoly *Kázeň a režim* Makarenko uvádí: „**Kázeň** se nemá **chápat** jen jako prostředek výchovy. Kázeň je výsledek výchovného procesu, především výsledek všeho úsilí samotného kolektivu chovanců, projevující se ve všech oborech života: ve výrobním, osobním, školním, kulturním.“ Dále píše. „**Kázeň** jako **formu** našeho politického a mravního blahobytu musíme především vyžadovat na kolektivu.“ (Makarenko, 1954, s. 27)

Poznámka: těchto pár krátkých vět ukazuje jak Makarenko chápal funkci kázně. Nejenom jako určitou formu potlačování, ale jako komplexní vnitřní postoj každého člověka a také celého kolektivu. Navíc vnímá kázeň jako komplexní výchovný prostředek, který má široké pole své působnosti a mnoho dopadů. Dokonce uvádí, že kázeň má být výchovným cílem. Také podotýká, že kázeň je forma určitého režimu, která má mít svůj smysl a logiku. Tedy kázeň má mnoho forem, kterými působí na jedince, kolektiv i celou společnost.

V kapitole *Tresty a prostředky nátlaku* Makarenko uvádí: „Trest je forma nátlaku kolektivu, který se děje jeho přímými rozhodnutími nebo rozhodnutími zmocněnců zvolených, aby hájili jeho zájmy. Vyjdeme-li z tohoto základního pravidla musí náš trest nezbytně vyhovovat těmto požadavkům...“ Dále píše: „Vždy je však nutno dříve, než se uloží trest, pohovořit s chovancem. Tyto rozhovory a besedy mohou a mají se konat, zavdá-li chovanec k tomu příčinu svým chováním, ale nemají mít hned formu vnějšího trestu.“ (Makarenko, 1954, s. 33 – 34)

Poznámka: oproti vžitým stereotypům, které se vážou k trestům, které Makarenko měl používat, tak on samotný upřednostňoval pohovor a rozhodnutí celého kolektivu. Jak zdůrazňoval – trest má být až poslední možnou alternativou.

Diskuze

Názory jiných autorů:

Medynskij o Makarenkově chápání kázně píše: „Makarenko vyzývá ke kázni vysoké organisovanosti, k překonávání všeho ustrnulého, zastaralého, zevšednělého, ochablého, průměrného, k projevování iniciativy a tvořivosti. Kázeň nejen brzdí, nýbrž také dodává křídla.“ (Medynskij, 1950, s. 91)

Pecha k problematice trestů uvádí toto: „Právě metodika použití trestů je dokladem toho, jak Makarenko pracoval s veřejným míněním kolektivu, o němž mnoho nepíše, jako s reálnou silou. Jeho základní tezí bylo, že trest působí jen tehdy, když vyčlení jedince ze společné řady a je podporován souhlasem veřejného mínění. Makarenko doporučuje, abychom raději vůbec netrestali, pokud nemáme zajištěno, že bude stát veřejné mínění na naší straně. Podle tohoto doporučení sám také jednal. Zejména v prvních letech kolonie Gorkého, když ještě nemohl počítat s morální podporou chovanců, mnohé přestupky, jako krádeže, karban a bitky, přecházel bez povšimnutí, dokud neuzrála situace, aby získal veřejné mínění na svou stranu a aby s jeho souhlasem i pomocí zakročil.“ (Pecha, 1988, s. 218)

Vyhodnocení:

Kázeň Makarenko chápal a také používal, jako určitou formu cíle snažení jednotlivce i celého kolektivu. Klade důraz na uvědomělost kázně a její trvalou fixaci v mysli vychovávaného. Totéž platí i pro celý kolektiv, zmiňuje se o kolektivní kázni. Dokonce píše, že kázeň má prostupovat celou společností. Lze uvést, že kázeň je vlastně určitou formou sebevýchovy jedince, výchovy kolektivu a musí se odrazit i v celkovém chování lidské společnosti.

Tresty v pojetí Makarenkovy výchovy mají být vnímány jako rozhodnutí celého kolektivu. Makarenko také zdůrazňuje, že před vlastním trestem mají proběhnout s trestaným různé pohovory. Vlastní trest má mít za cíl především vychovávat a ne jen bezhlavě trestat.

Z dat získaných otevřeným kódováním textu kapitol *Kázeň a režim* a *Tresty a prostředky nátlaku* z díla *Metodika organizace výchovného procesu*, můžeme vyčíst určité potvrzení poznatků o Makarenkových přístupech a metodách v oblasti kázně a trestů. Dále musíme konstatovat, že získané informace spíše vyvracejí vžitou a v mnoha směrech mylnou představu o pojmu – kolektivní trest.

Na konec této kapitoly, která se na svém konci zabývá kázní a tresty v rámci Makarenkovy výchovy, se chceme zastavit u jedné metody. Ta samotná je často s Makarenkem a jeho kolektivní výchovou spojována. Jde o metodu, která nese označení – metoda výbuchu. Pro její vlastní popis je daleko nejvhodnějším to vyjádření, které zapsal samotný Makarenko. Nejen, že je autentické a podmanivé, ale především nám mnohé přiblíží. Cítíme z něj mocnou touhu po rychlé změně a nových cestách. Především však, že není žádné nutnosti otáčet se zpět do minulosti.

Tedy Makarenko o ní píše: „Výbuchem nazývám dovedení konfliktu do krajnosti, do takového stavu, kdy už není možná žádná evoluce, žádný spor mezi osobností a společností, kdy byla postavena na ostří nože otázka – buď být členem společnosti nebo z ní odejít. Nejzazší mez, silný konflikt, může mít nejrůznější formy: formy usnesení kolektivu, formy kolektivního hněvu, odsouzení, bojkotu, odporu; je důležité, aby všechny tyto formy byly výrazné, aby vytvářely dojem mocného odporu společnosti. Přitom vůbec není nutné, aby toto všechno byly projevy celého kolektivu nebo společných shromáždění. Je dokonce přípustné, aby to byly projevy jednotlivých orgánů kolektivu nebo dokonce

zplnomocněných osob, jestliže je předem známo, že za nimi stojí bezvýhradně veřejné mínění.“ (Makarenko, 1955, s. 312)

6.3 Aktuálnost názorů A. S. Makarenka pro současnou sociální pedagogiku

„Dobré v člověku nutno vždy projektovat a pedagog je povinen to činit ...“
(Makarenko, Maxim Gorkij v mém životě)

V této poslední části šesté kapitoly diplomové práce, po obširém a hlubším popisu jednotlivých oblastí Makarenkova pedagogického a výchovného přístupu, se tedy budeme věnovat aktuálnosti jeho odkazu po současnou sociální pedagogiku.

Prvním a důležitým úkolem této části diplomové práce je odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Tedy pokusit o určení důvodů a popsání vazeb, které nám osvětlí samou podstatu pedagogicko-výchovné metody, vhodné pro *výchovu kolektivu kolektivem*. Svá zjištění podepřeme nejen již získanými a výše detailně popsanými daty, ale znovu také ukázkami z textů Makarenkových děl, které mají vazbu na zkoumanou a stanovenou hlavní výzkumnou otázku. Opět pro zvýšení validity výsledků našich závěrů, bude provedena diskuze autorů, kteří se zabývají Makarenkovým pedagogickým a vychovatelským odkazem. Což bude provedeno formou úryvků textů z jejich publikací, které mají spojitost k danému tématu.

Dále bude následovat poukázání, zdůraznění a popis těch pedagogických postupů i výchovných metod, které považujeme za nadčasové, hodnotné a neustále přínosné pro současnou sociální pedagogiku.

Vlastní odpověď na hlavní výzkumnou otázku a její zdůvodnění – **pojmu a metody – výchova kolektivu kolektivem:**

Vlastní pojem vychází ze vztahu základního kolektivu vůči celku kolektivu a celé společnosti. Pro objasnění těchto vazeb, potvrzení správnosti myšlenky a popisu *výchovy kolektivu kolektivem*, napřed použijeme úryvků z Makarenkovy *Pedagogické poemy* a z textů autorů, kteří se zabývají Makarenkovým odkazem.

Makarenko se ve svém nejznámějším a zásadním díle *Pedagogická poema*, věnuje v druhé a především v třetí části, ovládnutí kurjažské komuny kolonisty z kolonie Gorkého. Tato událost vešla ve všeobecnou známost pod pojmem – dobytí Kurjaže.

Makarenko píše: „Když jsem se chystal na boj s Kurjažem, spoléhal jsem na jediný bleskurychlý úder; Kurjažské bylo třeba ovládnout rázem. Jakékoliv průtahy, spoléhání na vývoj a počítání s postupným pronikáním ohrožovaly úspěch naší operace. Věděl jsem dobře, že postupně pronikat mohou nejen naše formy, naše tradice náš způsob života...“ Dále uvádí: „V čele předsunutého kombinovaného oddílu byl Volochov.“ „...však Volochov sestavoval předsunutý kombinovaný oddíl s maximální pečlivostí. Každého kandidáta posuzoval přesně a mlčky a rozhodoval stručně: Nepotřebuju! Lehká váha.“ (Makarenko, 1973, s. 293 – 306)

Poznámka: tento předsunutý kombinovaný oddíl, jak je označován v *Pedagogické poemě*, se skládal z devíti členů kolonie Gorkého a jednoho vychovatele.

Makarenko dále uvádí: „Za hodinu letěla tři naše auta na kurjažský vrch...“ O pár odstavců dále: „Začínáme uvažovat, jakým způsobem kolonii převezmeme...“ „Rozhodujeme se, že převzetí kolonie se provede zítra ve dvě hodiny odpoledne. Všechny personál – jen vychovatelů bylo čtyřicet – je okamžitě propuštěn a do tří dnů musí uvolnit byty. K převzetí inventáře se stanoví dodatečná lhůta pěti dnů.“ (Makarenko, 1973, s. 309 – 311)

Poznámka: v tomto odstavci úryvků textů se jasně projevuje několik Makarenkových postupů. Náhlost a rychlost příchodu gorkovců do Kurjaže. Druhým zajímavým rysem je odstranění všeho dosavadního personálu a především vychovatelů.

Diskuze

Názory jiných autorů:

Medynskij o této operaci píše: „Dobyetí Kurjaže mohlo být a také bylo provedeno pouze bleskurychle. Makarenko se v této operaci ukázal velkým pedagogem-stratémem. Přitom si však byl dobře vědom toho, že vítězství je nutno zajistit. Okouzlení gorkovci, kteří vtáhli do Kurjaže v pečlivě vyřízených řadách se svou vábnou symbolikou a se svým zdravým veselím, Kurjažané byli strženi nečekaným gorkovským náparem.“ (Medynskij, 1950, s. 30)

Pecha k tomuto uvádí: „Anton Semjonovič Makarenko motivuje přesun kolonie Gorkého její vnitřní potřebou nových perspektiv, podle jeho teorie systému perspektivních linií, tedy systému postupných cílů jako hybných motivačních momentů pro udržení života kolektivu v náležité gradované, progresivní a radostné tenzi.“ (Pecha, 1999, s. 96)

Vyhodnocení:

Jak již bylo v předešlých kapitolách uvedeno, tak základní kolektiv je základním kamenem jakéhokoliv většího kolektivu. Pokud je základní kolektiv kompaktní, stmelový a jeho vnitřní struktura je pevná, tak potom je schopen ovlivňovat podobně velké kolektivy, ale i kolektivy daleko větší. Ze získaných dat a jejich následné interpretace v rámci jednotlivých kategorií můžeme tak toto tvrzení podpořit. Důležitá je forma vnitřní kázně základního kolektivu, která musí být pevně zafixovaná a pevná. Jen tak může výchovně působit na jiný, tedy vychovávaný kolektiv. Dále je velice důležitá perspektiva, protože ta dává jasné cíle základnímu kolektivu a pro ovlivňovaný kolektiv otevírá nové rozhledy i výhledy do budoucnosti. Výše popsaným je charakterizován pojem a jeho možné použití, jako určité metody – *výchovy kolektivu kolektivem*.

Jako další zde uvedeme postupy a metody A. S. Makarenka, které vnímáme jako velice přínosné i pro současnou sociální pedagogiku:

- **Perspektivní linie** – budování postupných cílů a nových perspektiv, z kterých pak vznikají hybné a motivační linie, tedy pedagogický perspektivismus. Tento postup má jistě své stálé místo i v přístupu, který zastává sociální pedagogika.
- **Pedagogický optimismus** – víra v člověka samotného, jeho vlastnosti a jeho schopnosti. Vědomí, že není možné nikoho předem zavrhnout a vyloučit. To jsou hodnoty, které zastává i současná sociální pedagogika.
- **Formy kázně** – lze pro dnešek chápat jako určitou sebekázeň. Tedy neustálou touhu se sebevzdělávat, zlepšovat a rozvíjet. A to nejen ve vztahu k sobě samému, ale především k sociální skupinám a i celé společnosti. To jsou oblasti, se kterými pracuje i sociální pedagogika.

ZÁVĚR

Můžeme uvést, že tato diplomová práce postihuje jen určitou část pedagogických a výchovných názorů A. S. Makarenka. Jeho bohatá a různorodá odborná činnost, také její širší působnosti je v rámci této diplomové práce nedosažitelná.

Doufáme, že v jisté míře bylo dosaženo našeho prvotního důvodu vedoucího k zvolení tématu této diplomové práce. Tedy poukázat na osobnost A. S. Makarenka a oživit zájem o něj jako osobnost pedagoga, vychovatele a spisovatele. Dále a to především, nalézt spojitosti a vazby k současné sociální pedagogice.

Cílem diplomové práce bylo možné využití metod užívané A. S. Makarenkem ve výchově jak jednotlivce, tak celého kolektivu. A především metody *výchovu kolektivem*, ale v jiné souvislosti a to ve vztahu, kterou jsme označili jako *výchovu kolektivu kolektivem*. Tohoto cíle, jak se skromně domníváme v rámci našich omezených schopností, snad bylo dosaženo.

Diplomová práce je dle zažitých zvyklostí rozdělena na dvě části. Tedy na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsme podrobně rozebrali názory na Makarenkovo dílo z hlediska našich i zahraničních autorů. Dále jsme v této části popsali Makarenkovy životní a pracovní osudy. A to jak v časových, taktéž i v historických souvislostech. V praktické části jsme provedli kvalitativní výzkumu formou obsahové analýzy. Ta byla provedena pomocí techniky otevřeného kódování a analýzy dat, která byla aplikována na vybraných textech z dokumentů a knih. Následně jsme získaná data interpretovali a odpověděli na výzkumnou otázku. V závěru této části jsme se pokusili nalézt vazby na oblasti, jimiž se zabývá současná sociální pedagogika.

Na úplný závěr musíme konstatovat, že osobnost A. S. Makarenka je daleko více mnohohrstvá než jsme čekali. Opravdu obdivuhodná byla jeho energie a pracovitost. Také neustálá chuť k experimentování i objevování něčeho nového a podnětného. Neohlížel se zbytečně a nostalgicky zpět, ale rovnou boural přežití zvyklosti a pedagogicko-výchovné přístupy. Stejně tak věřil v každého člověka a nezlomnou sílu kolektivu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion s. r.o. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, Gabriela LUBECOVÁ a Mária POTOČÁROVÁ, 2005. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00485-5.
- [3] BALVÍN, Jaroslav, 2013. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-47-9.
- [4] CIPRO, Miroslav, 1984. *Dějiny výchovy*. Praha: Panorama.
- [5] CIPRO, Miroslav, 2001. *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro. ISBN 80-238-6334-7.
- [6] CIPRO, Miroslav, 2002. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Dobel. ISBN 80-238-8003-9.
- [7] DISMAN, Miroslav, 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- [8] GALA, Karel, 1986. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*. Praha: SPN.
- [9] GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [10] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [11] HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- [12] HILLIG, Götz, 1987. *A. S. Makarenko – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Neubauer. ISBN 388456-031-X.
- [13] HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-072-3.

- [14] JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80–85931-43–5.
- [15] JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80–85931-95–8.
- [16] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978–80-247–3710-2.
- [17] Kolektiv autorů, 1983. *Kolektivní výchova v práci třídního učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.
- [18] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978–80-7367–383-3.
- [19] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80–731-5004–2.
- [20] KUJAL, Bohumír a kolektiv, 1967. *Pedagogický slovník 1. Díl*. Praha: SPN.
- [21] KUJAL, Bohumír a kolektiv, 1967. *Pedagogický slovník 2. Díl*. Praha: SPN.
- [22] MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1951. *O výchově dětí v rodině*. Praha: SPN.
- [23] MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1953a. *Vlajky na věžích*. Praha: Československý spisovatel.
- [24] MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1953b. *Spisy I a II a IV*. Praha: SPN.
- [25] MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1954. *Spisy II a V*. Praha: SPN.
- [26] MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1955. *Spisy VI a VII*. Praha: SPN.
- [27] MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1973. *Začínáme žít: Pedagogická poéma*. Praha: Lidové nakladatelství.
- [28] MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič, 1950. *A. S. Makarenko – jeho život a pedagogická tvorba*. Praha: SPN.
- [29] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247–1362-4.
- [30] PECHA, Libor, 1968. *Makarenko a současná kolektivní výchova*. Praha: SPN.

- [31] PECHA, Libor, 1975. *A. S. Makarenko ze života a díla revolucionáře v pedagogice*. Praha: SPN.
- [32] PECHA, Libor, 1985. *Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti*. Praha: SPN.
- [33] PECHA, Libor, 1988. *A. S. Makarenko pedagog, spisovatel, člověk*. Praha: SPN.
- [34] PECHA, Libor, 1999. *Krutá poema. Makarenko – jak ho neznáme*. Brno: Doplněk. ISBN 80–7239-027–9.
- [35] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978–80-247–3470-5.
- [36] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978–80-7367–416-8.
- [37] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80–210-3469–6.
- [38] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978–80-7367-313–0.
- [39] ŠVANKMAJER, Milan, 1995. *Dějiny Ruska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80–710-6128–X.
- [40] ZUBOV, Andrej Borisovič (ed.), 2015. *Dějiny Ruska 20. století 1. Díl*. Praha: Argo. ISBN 978–80-257–0921-4.
- [41] ZUBOV, Andrej Borisovič (ed.), 2015. *Dějiny Ruska 20. století 2. Díl*. Praha: Argo. ISBN 978–80-257–0964-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Č.	Číslo.
NARKOPROS	Národní komisariát osvěty.
Př. n. l.	Před naším letopočtem.
RSFSR	Ruská sovětská federativní socialistická republika.
S.	Strana.
SSSR	Svaz sovětských socialistických republik.
VKS	Všesvazová komunistická strana (bolševiků).

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Kategorie a kódy.....	54
-------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rešerše použitých zdrojů

Příloha P II: Slovník základních pojmů

Příloha P III: A. S. Makarenko, Metodika organizace výchovného procesu – kapitoly:
Organizační složení kolektivu a Samospráva v oddíle

Příloha P IV: A. S. Makarenko, Metodika organizace výchovného procesu – kapitoly:
Kázeň a režim a Tresty a prostředky nátlaku

Příloha P V: A. S. Makarenko, Metodika organizace výchovného procesu – kapitola:
Perspektiva

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE POUŽITÝCH ZDROJŮ

Domácí literatura

Kolektiv autorů, 1983. *Kolektivní výchova v práci třídního učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.*

Sborník z celostátního semináře, který proběhl ve dnech 17. – 18. 3. 1983 v Olomouci. Mezi organizátory semináře a příspěvatele do vzniklého sborníku, patřil i docent Libor Pecha, který v té době byl vedoucím katedry pedagogiky na FF UP v Olomouci. Sborník obsahuje čtyři základní referáty a čtyři zajímavé diskuzní příspěvky, které se zabývají využitím kolektivní výchovy v pedagogické a výchovné praxi.

PECHA, Libor, 1968. *Makarenko a současná kolektivní výchova. Praha: SPN.*

Publikace má mimo jiných kapitol, také dvě rozsáhlé a zásadní. První z nich je věnována rozboru Makarenkových postupů a názorů. Autor krok za krokem popisuje vznik kolektivu, jeho složení a strukturu. Dále jsou zde dopodrobna popsány vztahy v kolektivu. Druhá na dvou pionýrských kolektivech popisuje praktické použití Makarenkových myšlenek.

PECHA, Libor, 1975. *A. S. Makarenko ze života a díla revolucionáře v pedagogice. Praha: SPN.*

Tato publikace především obsahuje pečlivě vybrané a autorem komentované ukázky z díla A. S. Makarenka. Ale z hlediska studia Makarenkova díla je velice zajímavá a podnětná nejen první, ale především druhá kapitola. V ní autor předkládá Makarenkův přínos pro pedagogiku, který se snaží předložit ve světovém kontextu.

PECHA, Libor, 1985. *Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti. Praha: SPN.*

Autor publikace v ní představuje Makarenka jako příklad tvořivé osobnosti, jenž je formována životními a pracovními peripetemi. Autor poukazuje na obrovský pracovní tlak, který na Makarenka při práci v koloniích dopadal. Což mělo, jak autor podotýká, zásadní vliv na jeho osobní život. Především jeho soukromí bylo potlačeno na minimum.

PECHA, Libor, 1988. *A. S. Makarenko pedagog, spisovatel, člověk*. Praha: SPN.

Jedná se o komentovaný výbor z díla A. S. Makarenka. Především z jeho vrcholného díla *Pedagogická poema*. Na vlastní výbor z díla navazuje několik důležitých kapitol. V těch autor předkládá metodologický rozbor Makarenkovy koncepce výchovného kolektivu, též pedagogických postupů a technik. V závěru pak popisuje Makarenkovu životní pouť.

PECHA, Libor, 1999. *Krutá poema. Makarenko – jak ho neznáme*. Brno: Doplněk. ISBN 80–7239–027–9.

V této publikaci autor velice široce a do hloubky popisuje nejen Makarenkův osobní život, ale především ho propojuje s jeho pedagogickou a výchovnou činností, která v mnoha ohledech měla punc novátorského experimentování. Není opomenuta ani velice důležitá Makarenkova kariéra spisovatele i přátelství s Maximem Gorkým. Mimo ucelenost a detailnost obsahu je nesporně zásadním faktem, že publikace vznikla až po společenských změnách, které v naší zemi proběhly na počátku devadesátých let minulého století.

Zahraniční literatura

HILLIG, Götz, 1987. *A. S. Makarenko – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Neubauer. ISBN 388456–031–X.

Tato publikace, která je odbornou statí zabývající se osobností A. S. Makarenka. Věnuje se jak jemu samotnému a také jeho novátorství v pedagogické činnosti. Snaží se postihnout Makarenkovy praktické postupy jako pedagogiku odvozenou od zkušenosti.

MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič, 1950. *A. S. Makarenko – jeho život a pedagogická tvorba*. Praha: SPN.

Tuto životopisnou publikaci do českého jazyka přeložil jeden z prvních propagátorů Makarenkova díla v naší zemi Petr Denk. Tato publikaci je protknuta duchem doby svého vzniku, tedy období počátku padesátých let minulého století, kdy vrcholila glorifikace Makarenka a jeho díla. Snad proto jsou jeho životní osudy líčeny naprosto účelově. Především se tento přístup projevuje v popisu jednotlivých Makarenkových publikací. Zde je zdůrazňována především vazba na tehdejší vládnoucí sovětskou garnituru.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Cíle výchovy

Jsou to představy o ideálních kvalitách vychovávané osobnosti, skupiny osob či generace, jež se mají uskutečnit prostřednictvím výchovy. (Kolář, 2012)

Individuální přístup k jedinci

Individuální přístup se týká individuality jednotlivce a způsobu práce s ním. Je založen na znalosti individuálních zvláštností jedince a při práci s ním, respektování těchto specifíků. (Kolář, 2012)

Kolektiv

Skupina lidí se společným cílem, podobnou hodnotovou orientací, společnými úkoly a vnitřní organizovaností. V oblasti výchovy je kolektiv významným výchovným prostředkem. (Kolář, 2012)

Motivace

Jedná se o soubor pohnutek, které podněcují k určité činnosti. V oblasti a vzdělávání fungují především vnitřní motivy např. potřeby a zájmy, které jsou ovlivňovány vnějšími podmínkami. (Kolář, 2012)

Pedagogika

Pedagogika je věda o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých. (Jůva, 2001)

Sociální pedagogika

Aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Výchova

Výchova v současnosti je chápána jako permanentní proces. Snaží se být univerzální, tedy není záležitostí jen určité skupiny, instituce nebo oboru, ale dotýká se každého. (Jůva, 2001)

PŘÍLOHA P III: A. S. MAKARENKO, METODIKA ORGANISACE VÝCHOVNÉHO PROCESU – KAPITOLY: ORGANISAČNÍ SLOŽENÍ KOLEKTIVU A SAMOSPRÁVA V ODDÍLE

METODIKA ORGANISACE VÝCHOVNÉHO PROCESU

1. ORGANISAČNÍ SLOŽENÍ KOLEKTIVU

Organisování kolektivu v dětských výchovných ústavech se řídí různými zásadami. Děti se mohou dělit na skupiny podle školního zařazení; při tomto systému jsou v internátech ubytovány v ložnicích podle tříd nebo jejich části. Má to své přednosti: děti jsou stejného stáří, stejného stupně vývoje, snadněji a pohodlněji pracují své úkoly, mohou užívat společných pomůcek a učebnic a pomáhat opožděným žákům.

Ale má to také mnoho nedostatků: základní kolektivy vytvořené takovým způsobem se rychle uzavírají do okruhu úzkých školních zájmů, vzdalují se pracovním a výrobním otázkám, obtížkám hospodářského vývoje celého ústavu.

Základní kolektivy chovanců mohou být organisovány také podle jiných zásad, na příklad podle výrobního zařazení, podle věku a pod.

V komuně F. E. Dzeržinského bylo hlavním znakem organisace základního kolektivu hledisko výrobní. Při takové organisaci je nutno řídit se těmito zásadami:

- a) všichni chovanci se dělí na oddíly, které jsou zároveň i oddíly ve výrobě;
- b) velikost oddílu se může pohybovat od sedmi do patnácti lidí. V jednom oddílu nemůže být více než patnáct lidí. Zkušenost ukázala, že čítá-li základní kolektiv větší počet členů, podřizuje se nesnadno vedení svého bezprostředního vedoucího a vedoucí nestačí zachytit všechny členy oddílu;
- c) pracují-li chovanci ve výrobě na dvě směny, je lépe vytvořit oddíly podle směn;
- d) má-li výroba malý počet strojů, je možno vytvořit oddíly z chovanců pracujících v první i druhé směně, ale tato forma je přece jenom méně vhodná, protože v tomto případě členové oddílu z první směny neseškávají se ve výrobě s těmi, kteří patří do druhé směny;

e) dovolili podmínky výroby, je někdy žádoucí vytvořit oddíly, které obalují od začátku až do konce celý výrobní postup týchž součástek;

f) každý oddíl má být umístěn ve zvláštní ložnici nebo v skupině ložnic vedle sebe;

g) v ideálně se ukládají kolektivy podle výrobního hlediska, je nutno dbát věkových rozdílu. V ústavech, kde ještě není první a dobře organisovaný kolektiv a kde se ještě nevytvořili správní kázeňský tón, je absolutně nutno, aby základní kolektivní oddíly pro mladší věk od desíti do třinácti let byly samostatné; jenom jako výjimku je možno připustit zařazení mladších jednotlivců do oddílů starších, ale v tom případě je nutno velmi bedlivě sledovat individuální zvláštnosti: pod jaký vliv se mladší chovanec dostane, jak ho oddíl přijímá, kdo osobně odpovídá za jeho život v oddíle a za jeho práci, kdo se má o něho především starat.

Je-li tu pionýrská organisace, je nutné, aby v každém oddíle byla pionýrská vřava. Je-li dostatek pionýrů pro všechny oddíly mladších chovanců, je záhodno vytvořit speciální pionýrské oddíly. Právě tak je nutno rozložit i komсомольské síly do oddílů starších. Samostatné komсомольské oddíly jsou přípustné jen tehdy, je-li ve všech ostatních oddílech nejméně 25—30% komсомольců. To se vztahuje i na aktiv: aktiv se nesmí uzavírat v jednotlivých oddílech a ložnicích, ale musí být rozdělen do všech oddílů. Členy aktivu je nutno posílat zvlášť do zaoستالých oddílů.

Když se kolektiv organisace a kázeňsky vytvoří, když byl ustaven pŕevný režim a vypořetovaný zdravotní tradice, je velmi prospěšné organisovat věkové směšné oddíly.

V komuně F. E. Dzeržinského byly organisovány základní kolektivní oddíly podle zásady sloučení chovanců různého věku.

Taková organisace dává lepší výchovné výsledky — vytváří těsnější soudržnost věkových skupin, je přirozenou podmínkou stáje hromadění zkušenosti a předávání zkušenosti starších pokolení, mladší dostávají různé informace, osvojují si návyky chování, pracovní dovednosti, učí se vážit si starších a cítit jejich autoritu. Pŕoce o mladší a odpovědnost za ně vychovává u starších vlastnosti nezbytné pro sovětského občana: pozornost k člověku, velkomyšlnost a přisnoost v požadavech, konečně i vlastnosti budoucích rodičů a mnoho jiného.

Časť tento složité výchovný proces v kolektivu dobře organisovaném probíhá bez zvláštní námahy stálým hromaděním a navrhováním nsjmených a jemně odstíněných dojmů, činů a vztahů.

Ale tento stýl vztahů starších a mladších je již vyšší formou

1. Veliitel musí být jmenován tehdy, když ještě neexistuje pevně vytvořený kolektiv a když komсомолská organizace dostatečně neovládá veřejné mínění v kolektivu.

V tomto případě je nejdůležitějším úkolem pedagogického kolektivu, aby pomohl zesílit politický vliv komсомолské organizace, aby sjednotil aktiv, aby ho strhl do energetické práce v kolektivu a samosprávě. Veliitelé mají být jmenováni vlivní komсомолci nebo členové aktiva rozkazem vedoucího útvaru, ale kandidatury je nutno předtím prodiskutovat v pedagogické radě, ve vedení výroby, v komсомолské organizaci a v radě velitelů.

2. V kolektivě dobře organizovaných se silnou komсомолskou organizací se má přejít k volbě velitelů. V komuně F. E. Dzeržinského navrhuje oddíl svého kandidáta na velitelské místo v nejbližší shodě s výborem Komсомолu, s pedagogickým kolektivem a s radou velitelů. Kandidatura se předkládá ke konečnému souhlasu pedagogickému vedoucímu. Je-li kandidát odmítnut, dohodne se otázka s oddílem. Veliitelé se volí jednotlivě na společném shromáždění kolektivu. Hlasují pouze členové kolektivu, kteří jsou komсомолky. Veliitelé musejí stále cítit svou odpovědnost a své spojení s kolektivem, který je způsobilý k jejich funkci.

Veliitel se má volit chovanec oddaný zájmům útvaru, dobrý žák ve škole, úderník ve výrobě, člen kolektivu, který je lépe kvalifikován než ostatní chovanec, mající k tomu osobní předpoklady: taktičtí, energičtí, schopní organizátor; pozorný k mladším a čestný. Práce velitele se považuje za nejdůležitější úkol, který svěřili o důvěře vedení i kolektivu.

Ve výrobě musí velitel považovat za svůj hlavní úkol splnění výrobního plánu a rozvíjení stachanovského hnutí. Aby velitel plnil tento úkol, musí projevovat svou péči rozhodně o všechny obory práce, jako jsou: stachanovské hnutí, kázeň, zásobování materiálem, boj se zahálkou strojů a s absencí, dobrý stav nástrojů, dobrá instruktáž, organizace pracoviště, uspokojivý pracovní oblek, správné normy, správná dokumentace.

O všech vadách a nedostatcích v těchto oborech se má velitel radit s instruktorem, s vedoucím dílny, má o nich podávat zprávu vedoucímu útvaru nebo jeho pomocníkovi, má o nich jednat na společném shromáždění oddílu nebo na výrobních poradách.

Als zároveň je povinen co nejrozhodněji se starat, aby se takové poradenství a porady nekonaly v pracovním čase, aby se žádný chovanec nevzdával v pracovní době od stroje.

Veliitel sám musí mít své pracovní místo u stroje. Za práci spojenou s jeho funkcí může mu být poskytnut přídavek ve výši 10 až 20% jeho mzdy.

organizace výchovného procesu a vyžaduje kvalifikovaného a svědomitého pedagogického vedení a vůli.

Je nezbytné vždycky dbát, aby se složení oddílu podle možnosti neměnilo, aby se členové oddílu spojili v družný kolektiv. Příliš časté překládání chovanec z jednoho pracoviště na druhé, nejmenom škodí výrobnímu procesu, ale zároveň rozrušuje základní kolektivy dětí. Upevnění základních kolektivů v jejich složení na počátku možno dlouhou dobu je vůbec rozhodující okolností v celém výchovném procesu. Proto se mají děti co nejméně překládat z jednoho pracoviště na druhé.

PH rozdělení kolektivu podle výrobního hlediska zásadně platí pravidlo: přejde-li chovanec z jednoho pracoviště na jiné, má přejít i z dosavadního oddílu do jiného, t. j. má změnit ložniční i místo v jídelně.

Ve škole ovšem musí být děti organizovány podle tříd nebo ročníků. V komuně Dzeržinského je tato organizace v činnosti jen ve školní budově po dobu školní práce nebo večer v čas příprav k vyučování.

Organizaci základních kolektivů ve formě výrobních oddílů je nutno považovat za hlavní organizaci: Ji se musí věnovat vždy nejbližší pozornost.

Je nezbytné nutně velmi energicky bojovat s domácí bezvěrností kolektivu. Jsou-li děti organizovány ve výrobě a ve škole, ale v domácím životě jsou ponechány náhodným formám, výchovné výsledky budou vždy nízké. V ústavech s internátem se nesmí ložnice v žádném případě považovat pouze za obývací místnost. Ložnice musí být doplňující formou pracovní, hospodářské a politické výchovy, skupina dětí v ložnici má být spojena svými školními úspěchy, svými výrobními výsledky, zdravím i nezdravím, výrobním bojem, výrobními aktivitami, růstem a úspěchy celého kolektivu.

Nebude-li toto spojení organizováno, stane se ložnice místem neřádné organizace jiných spojení, jdoucích obyčejně cestou nejmenšího odporu a snížených požadavků; jsou to primitivní zábavy a rozptýlení a často i protisociální spojení a přestupky.

Proto je tak nezbytné věnovat největší péči přímé organizaci denního života, a proto se i doporučuje rozlišovat děti do ložnic podle oddílů.

2. SAMOSPRAVA V ODDÍLE

V čele oddílu má stát velitel — jeden z létajících kolektivů. Ustanovení velitele se může dít podle dvou principů: jmenováním nebo volbou.

Dozrají na kázeň ve třídě při vyučování a o přestávkách, pečují o pořádek a čistotu ve třídě a dbají, aby bylo šetrno majetku třídy. Třídní služba je podřízena velitelé třídy, který je odpovědný za její práci. Na vyzvání učitele odsirahuje velitel z třídy rušitele kázně. Tato organizace funguje ve škole v době vyučování. Mimo školu — v internátě a ve výrobně — je velitel třídy podřízen velitelé oddílu, jehož je členem. Složitá soustava kolektivních závislostí vychovává dovednost věsti a podřízovat se.

Velitelé uskutečňují vedení oddílů prostřednictvím oddílových shr-máždění, pomocí vlivu aktivní oddílu, politické práce Komsomolu a politicky vzdelávacích organizačních útvarů, práce všech orgánů samo-správy v plné shodě s administrativně pedagogickým vedením, za neustálé instrukce a pomocí poskytované pedagogickým personálem.

Nezávisle na tom má vedení oddílu pomoci též procesů a orga-nisací vždy mobilizovat pozornost členů oddílu k otázkám výrobní práce, k plnění výrobních a finančních plánů, k zvýšení kvality výrobků a k boji proti zmeškům, k otázkám školní práce a kázně v kolektivu a ke všem otázkám, týkajícím se růstu a rozvoje útvaru.

Velitel se má vždycky snažit, aby oddíl byl svorným kolektivem; jeho autorita vyvěrá z jeho lepší práce, z jeho vzorného chování a komsomolské zásadovosti, nikdy však se z něho nestává nadřazený. Koncem dne v přímě stanovený čas a určitou formou podávají velitelé pedagogickému vedoucímu hlášení o stavu svého oddílu, o provněních chovanců a případech porušení režimu, jestliže k nim během dne došlo. Takové krátké každodenní hlášení dává vedou-címu jasný obraz o stavu útvaru a poskytuje mu možnost ne-prodleně provést nutná opatření, jak pokud jde o jednotlivé cho-vance, tak i v obecných otázkách organizace. Pro dětský kolektiv má velký výchovný význam, ví-li vedení o všem, co se děje, aby mohlo okamžitě na činy a události reagovat.

Velitelé se volí na tři až šest měsíců. Toto období se jeví jako nejlépejší: za prvé je tak krátké, že se velitelé stále cítí zmoc-něnci kolektivu a nestávají se z nich funkcionáři svého druhu; za druhé, velitelskou hodností tak projde velký počet chovanců, a konečně za třetí, povinnosti velitelé, které vyžadují zvýšené námahy, nestanou se za tuto dobu chovancům příliš obtížnými. Zároveň o před-časné zproštění hodnosti velitelé musí být vždy řádně odůvodněna a doporučena radou velitelů. Administrativní odstranění velitelé může být vyvoláno pouze velmi vážnými okolnostmi, nepřipouštějícími oddílů.

Všichni velitelé oddílů a třídy tvoří ústřední orgán samosprávy — radu kolektivu (radu velitelů) celého útvaru.

Velitel nemá nahrazovat instruktora, jehož povinností je přímé vedení technického procesu výroby. Je-li instruktorem člen kolek-tivu-chovance, musí ve výrobně plnit tytéž funkce jako nájemný instruktör a nesmí je směřovat s funkcemi velitelé oddílu.

Doma v ložnici je velitel rovněž odpovědným vedoucím soudruhem oddílu. Jeden z chovanců v oddíle zaujímá hodnost pomocníka ve-litele. Kromě toho má každý oddíl svého sportovního referenta. Kandidáty na tato místa navrhuje oddíl nebo velitel oddílu a po-tvrzuje je pedagogický ředitel a rada velitelů.

V každém oddíle musí být komsomolský referent.

Vedení oddílu v těle s velitelem má tyto úkoly:

a) dbá, aby všichni chovanci přímě dodržovali denní pořádek, aby vstávali v určenou dobu, nepřicházeli pozdě k jídlu, včas od-cházeli do práce a do školy, aby byli vešker včas v internátě a aby přímě v určenou hodinu uléhali k spánku;

b) pečuje o zdravotní stav oddílu, o dochvilnost a správnost úklidu, stará se, aby denní služby plnily své povinnosti, dohlíží na mytí a koupání, dbá, aby chovanci měli řádně ostříhané vlasy, aby si myli ruce před jídlem. Má naučit všechny chovance, aby zachová-vali čistotu, neodhazovali odpadky, neplivali na podlahu, nekouřili, aby měli ostříhané nehty na rukou i na nohou, nevěleli se oblečení na postelích, nepořídali na postelích zápsy a pod.;

c) stará se o úspěšnou práci chovanců ve škole, organizuje pomoc opozděným žákům a dbá o pořádek v oddíle, aby tak byla zabez-pečena možnost pracovat úkoly;

d) získává chovance pro práci v klubovních a sportovních krouž-cích, pro čtení novin a knih, pro účast na nástěnkách;

e) usiluje o zvýšení kulturní úrovně chovanců, o vymýcení hrubých slov a nadávky z jejich slovníku, řídí jejich soudružské vztahy, udí je řešit konflikty bez hádek a rvaček, bojuje energicky i proti nejmenším pokusům násilí starších nebo silnějších nad mladšími a slabšími;

f) vede energický boj se špatnými náklonnostmi jednotlivých cho-vanců a vychovává u členů oddílu úctu k cizí práci, k cizímu klidu, odpovědnku a zaměstnání;

g) sleduje vytváření zvláštních skupin a přátelských spojení v oddíle, podporuje a rozvíjí ty z nich, které jsou prospěšné (spor-tovní, radioamatérské a pod.) a nesmlouvavě potírá škodlivé (anti-sociální). Žádá, aby byli z oddílu odstraněni zvlášť škodliví členové.

Ve škole komuny Dzeržinského existuje instituce velitelů třídy. Tito velitelé podléhají řediteli školy a jsou pomocníky třídních učitelů.

PŘÍLOHA P IV: A. S. MAKARENKO, METODIKA ORGANISACE VÝCHOVNÉHO PROCESU – KAPITOLY: KÁZEŇ A REŽIM A TRESTY A PROSTŘEDKY NÁTTLAKU

b) kázně je potřeba každému jednotlivci, aby se rozvíjel, aby v sobě vychoval schopnost přemáhat překážky a vykonat obtížné práce a hrdinství, vyzve-li k hrdinným činům život;
c) v každém kolektivu musí být kázeň postavena nad zájmy jednotlivých členů kolektivu;

d) kázeň je obdobou kolektivu a každého jeho jednotlivého členu;
e) kázeň je svoboda, neboť staví osobnost do chráněnějšího, svobodného postavení a vytváří práve pro každého jednotlivce plnou jistotu o jeho právech, cestách a možnostech;

f) kázeň se neprojevuje, když člověk dělá něco, co je mu příjemné, nýbrž tehdy, když koná něco nesnadného, neočekávaného, co vyžaduje značné námahy. Člověk koná takovou práci proto, že je přesvědčen o její nutnosti a užitečnosti pro celý kolektiv, pro celou sovětskou společnost a stát.

Ve všech těchto zásadách a poučkách o kázní je nutno vždy zdůrazňovat hlavní a základní — to jest, politický význam kázně, neboť je to velmi důležitá část všeobecné politické výchovy.

Tato prostá pravidla mají být známa všem chovancům — dětem i mládeži — jako pravidla, o nichž nelze pochybovat, a vždy, kdykoli vzniknou u kolektivu tendence protichůdné, je zapotřebí se vracet k jejich kategoričkému prohlášení.

Tato pravidla by však byla bez užítku, kdyby nebyla doprovázena neustálým poukazováním na příklady kázně v naší společnosti, na zkušenosti samého kolektivu a neustálým cvičením.

Organisace takové zkušenosti se má projevovat ve všech oblastech života kolektivu zvláštními formami, přesahujícími meze obyčejné každodenní praxe, v podstatě takto:

a) jednotlivým pracovním skupinám, oddílům, třídám nebo skupinám dětí se uloží ústně nebo písemně nenadálé dodatečné práce s udáním doby a normy splnění, při čemž se úmyslně nedbá jakéhokoli pořadí. Tyto práce mají končit hlášením skupiny, oddílu nebo pracovní skupiny, a ukáže-li se toho potřeba, zhodnocením výsledků práce a zvlášť kázně, jak ji skupina projevila;

b) zavádí se zvláštní zmocnění na příklad dozorcímu veliteli ústavu, takže má právo běžně udělit chovanci jakýkoli příkaz a tento příkaz musí být plněn za každých okolností a beze slova námitky. Přitom je nutno, aby zmocněnec ve chvíli, kdy udíl rozkaz, byl označen oficiálním označením své moci, na příklad červenou páskou a pod.;

c) svolá se signálem společné shromáždění se zvláštním cílem pro větší rychlost nástupu celého kolektivu a jednotlivých členů a zjistit při tom úroveň kázně základních kolektivů — oddílů, tříd, brigád;

pracující pod vedením stranické organisace ústavu, může dávat jednotlivé politické úkoly chovancům z aktivu.

8. KÁZEŇ A REŽIM

Mnohdy se kázní rozumí pouze vnější řád nebo vnější opatření. Je to nejzoubnější omyl, jakého je možno se dopustit ve výchovném ústavě.

Při takovém chápání bude kázeň vždy pouze formou potlačování, bude stále vzbuzovat odpor dětského kolektivu a nebude vychovávat nic jiného než protest a přání uniknout co nejrychleji ze stěry kázně.

Kázeň se nemá chápat jen jako prostředek výchovy. Kázeň je výsledkem výchovného procesu, především výsledkem všeho úsilí samého kolektivu chovanců, projevující se ve všech oborech života: ve výrobním, osobním, školním, kulturním.

Kázeň v naší společnosti je jevem mravním a politickým. V staré společnosti nikdo nepovažoval neukázněného člověka za člověka nemravného.

Nekázeň, neukázněný člověk v naší společnosti je člověk vystupující proti společnosti a my ho posuzujeme nejenom s hlediska vnějšího technického pohodu, ale i s hlediska politického a mravního. Takto musí nezbytně chápat kázeň každý pedagog a každý chovanec.

Naše kázeň na rozdíl od kázně staré musí být doprovázena uvědoměním, t. j. plným chápáním toho, co je kázeň a na čem jí potřebí. Jak je možno dosíci této uvědoměné kázně?

Kázeň jako formu našeho politického a mravního blahobytu musíme především vyžadovat na kolektivu.

Takové chápání kázně je nutno vychovávat u dětí na každém kroku; je nezbytné potřebí, aby chovanci byli hrdí na svou kázeň a aby posuzovali dobrou kázeň jako nejlepšího ukazatele práce celého kolektivu.

Je třeba s chovanci často o kázní hovořit, zvlášť ve schůzích orgánů samosprávy, na společných shromážděních a pod. Při každé příležitosti je nutno obracet pozornost chovanců na příklady kázně v naší společnosti, ve straně, v Rudé armádě, u našich letců a pracovníků na závodech.

Majíce na paměti, aby se z besedy o kázní nestalo plané moralisování, musíme současně vysvětlit dětem nejenom návky kázně, ale rozhodně i její logické prvky, to jest:

a) kázeň je kolektivu nezbytná proto, aby lépe a rychleji dosahoval svých cílů;

chové úcty k svému pracovnímu místu a k účasti ve výrobním a učebním procesu, k znalosti obecných výrobních čít, k znalosti všech nedostatků ve výrobě a k boji proti nim — ne skuháním, ale organizovaným jednáním, rozhodnutími a zvýšeným úsilím. V denním životě se tento proces projevuje různými formami boje o lépe organizovanou ložnici, o lepší jídlo a obsluhu v jídelně, lepší dovednost nejen nepřekážet životu soudruhů, ale vzájemně si pomáhat a prostě dovést profit pěkně a bez hluku po chodbě.

Na rozdíl od kázně, která je vždycky výsledkem celého výchovného procesu, je režim především prostředkem, jehož pomocí kolektiv organizuje vnější rámec chování, při čemž ponechává každému chovanci, aby naplnil tento rámec vnitřním obsahem. Znak správného režimu jsou:

a) **Účelnost.** Všechny formy režimu mají mít určitý smysl a v očích kolektivu i určitou logiku. Žádá-li se, aby všichni vstávali současně, musí být všem jasné, proč se to žádá. Vyžaduje-li se ode všech čistota, musejí všichni chápat nutnost této čistoty. Zařídí-li na příklad vedení, aby chovanci chodili denně do jídelny v dvojitých nebo v řadě, a nikdo nechápe, k čemu je to potřeba — je taková forma režimu jen škodlivá.

Logika režimu je nutno zkoumat, ne však, když se pění, ale hned, když se forma ustanovuje. Proto mají být všechny formy režimu podrobeny diskuzi na společném shromáždění, avšak když se už přijaly, není možno připustit žádné kritiky a námítky, leda v nové revizní diskuzi na témž společném shromáždění.

b) **Přesnost.** Předpisy a denní řád nemají připouštět žádné výjimky a zeslabení ve smyslu času a místa. Je-li ustanoveno, že snídáně se podává v 7 hodin 10 minut, musí být každé opoždění snídáně považováno za porušení pořádku a vinníky opoždění je nutno volat k odpovědnosti.

Je-li ustanoveno, že knihovna má být otevřena od sedmácti do devatenácti hodin, musí být tato doba přesně dodržována bez ohledu na jakékoliv vážné důvody.

Má-li být takový pořádek v obecné vážnosti, je potřeba, aby i nejmenší porušení režimu se smélo stát po každé jen na písemné povolení vedení.

c) **Obecná závaznost.** Režim musí být závazný pro všechny.

Jakékoliv výjimky musejí především odpovídat zásadě účelnosti a opírat se o pevné předpisy. Proti tomuto pravidlu hřeší velmi mnoho dětských výchovných ústavů; někdo z neznámého důvodu vstává později než ostatní, nesnídá s ostatními, ale až po nich, a bůhvíproč ne v jídelně, ale v kuchyni. Někdo přichází pozdě do

d) **totéž se učí ve chvíli nějaké zábavy nebo oběda, při filmovém představení nebo při zápase v kopané;**

e) **vytroubí se požární poplach;**

f) **provádí se každodenní ranní rozcvička za jakéhokoliv počasí, s nejrýchlejším nástupem všech cvičenců;**

g) **zvláštní kázeňská důvěra se věnuje nejlepšímu oddílům a pracovním skupinám; projevuje se tak, že se tomuto kolektivu přiležitostně poručí vykonat více nebo méně nepřijemná práce. Na příklad je-li nutno uprządnat ložnici pro jiný kolektiv, poručí se to právě nejlepšímu oddílu.**

Je-li už v ústavu vychován takový kázeňský tón, je nutno udělit někdy podobný okamžitý příkaz i nejslabším základním kolektivům jako projev zvláštní důvěry.

Vedení výchovného ústavu si vždycky najde příležitost vyzkoušet povinnost kázně u jednotlivých kolektivů, skupin nebo chovanců.

Tyto kázeňské kontroly a zkoušky nesmějí být příliš časté, aby neunavovaly kolektiv a neměly povinnost kázně v prostou hru.

Je samozřejmé, že podobné rozkazy a zkoušky nemohou mít ráz pouhých cvičení, ale že musí být ospravedlněny v očích všech chovanců svým užitekem pro celý kolektiv. Proces takového ukáznování se nejdříve naráz, nýbrž začíná rozkazy zcela nepatrnými, jejichž splnění nevyžaduje zvláštního úsilí.

Výchova uvedeného kázeňského tónu bude mít jen tehdy úspěch, bude-li samo vedení předcházet příkladem. Jde-li na příklad kolektiv v útvaru nebo ve skupině někým pěšky a ředitel ústavu nebo učitelé jedou v kočáře nebo v autu, je možno říci předem, že se zvláštní kázeňský tón v kolektivu nevychová. Jdou-li chovanci za chladného dne někým bez svrchníku, nemohou mít ani členové vedení svrchník. Na všechny schůze, shromáždění a nástupy, svolávané signálem nebo poplachem, musí se členové vedení, pedagogové a vychovatelé dostávat dříve než ostatní, ne později. Náhlých prací, konaných za účasti celého kolektivu, musí se rozhodně účastnit pedagogický kolektiv.

Velmi důležitou okolností je tón, jakým vedení organizuje svůj kázeňský styk s kolektivem. Musí to být tón vážný, prostý, přesný a rozhodný; zároveň však důvěřivý, nakloněný chovancům, někdy doprovázený úsměvem a žertem a vždy spojený se zvláštní pozorností ke každému člověku.

Všechno, co bylo řečeno, vztahuje se k vyšším formám kázně, které se už jeví ukazateli jistého výchovného procesu. Sám proces ukáznování nemůže probíhat ani tak v oblasti kázně, jako ve všech ostatních oblastech života a práce dětského výchovného ústavu.

Na příklad ve škole a ve výrobě je obsažen tento proces ve vý-

sčítali na jednom místě (v kuchyni), na dalším místě — do výroby. V takovém případě je nutno buď počkat se znamením k práci nebo — ještě lépe — přerušit snídani.

Poslední řešení je ovšem možné pouze tehdy, je-li v kolektivu vychován kázeňský tón, jak byl výše popsán.

Ale v každém případě je nutné věc ihned vyšetřit a potrestat ty, kdo zavlnili zpovědní snídání.

Nikdy se nemá režim upravit řadovým výcvikem. Nástupy, velení, vojenská subordinační, pochod budovou — to jsou nejméně vhodné formy v pracovním dění a mládežnickém kolektivu a ani tak neupravují kolektivu, jako spíše usávají děti fyzicky a psychologicky.

To se ovšem nevztahuje k případům, kdy útvar je skutečně nutný. Na příklad o slavnostech při podbohu s hudbou a v hodinách tělesné výchovy je potřeba nástupu, velení i pěkného, harmonického pohybu. Ale jenom tu je také možno užívat útvaru.

Speciální vojenský výcvik a vojenské pořádkové cviky tvoří velmi důležitou součást výchovně vzdělávací práce a mají svou metodu. Vojenský výcvik jistě zvyšuje obecný styl kázně kolektivu, ale přes svůj značný význam je pouze částí obecného procesu ukázněvání.

9. TRESTY A PROSTŘEDKY NÁTĚLAKU

Naše metodika výchovy se musí zakládat na obecné organizovanosti života, na zvýšení kulturní úrovně, na organizaci tónu a stylu veškeré práce, na organizaci zdravé perspektivy, jasnosti a zvlášť na pozornosti k člověku, k jeho úspěchům a neúspěchům, k jeho potížím, zvláštnostem a snažení.

V tom smyslu se jeví správné a účelné užití trestu otázkou velmi důležitou. Dobrý vychovatel může s pomocí soustavy trestů vykonat velmi mnoho, ale nedovedné, nesystematické a mechanické užívání trestů škodí celé naší práci.

Není možno dát obecné recepty v otázce, jak trestat. Každé jednáni je vždy individuální. V některých případech je nejspřávnějším trestem výtka, třeba i za velmi vážný přestupek, jindy za nevýznamné provinění je nutno uložit přísný trest.

Má-li vychovatel správně užívat trestů a jiných prostředků nátlaku, je nezbytné, aby si osvojl sovětské zásady trestání. Nezná-li je nebo nedovede-li je pochopit, nemůže být vychovatelem.

V buržoasní škole jsou dovoleny tělesné tresty. Jejich logiku lze krátkce vyjádřit takto: každé porušení pravidel musí být doprovázeno nějakou formou utrpení vinníka. Prožívat utrpení je obsah buržoasního trestu. Přitom se předpokládá, že prožité utrpení (bolest, zbavení

vychovávání a vysvětluje své opoždění tím, že mu byly uloženy zvláštní úkoly.

Porušuje-li se pravidlo obecné závaznosti, vytvářejí se v ústavu zvláštní skupiny, pro které režim vůbec neplatí. Bývají to zpravidla skupiny starších chovanců, vedoucích pracovních skupin, velitelů oddílů, členů rady, které vedení přímo podplácí takovým osvobozením od požadavků režimu.

V každém ústavu má být pravidlem, že starší chovanci, velitelé oddílů, vedoucí pracovních skupin, členové aktivů a orgánů samosprávy jsou podrobeni režimu první a jejich odpovědnost za porušení režimu má být zvýšena.

Z počátku bývá dosti obtížné naladit tento tón, zvlášť tehdy, když se v ústavu už zrodily opačné tradice, ale zato později bývá tato obtížnost vykoupena velkým užitekem, jak pokud jde o vedoucí tón v kolektivu, tak pokud jde o vlastní oblast režimu.

d) **U r č i t o s t.** Režim nemůže být dodržován, není-li podložen, upraven přesnými předpisy a rozdělením odpovědnosti. Nebylo by správné zavádět tuto určitost vypracováním obširných instrukcí a předpisů, sestavených u psacího stolu. Režim má být výsledkem zkušenosti celého kolektivu a jeho jednotlivé prvky vytvářejí orgány samosprávy v okamžiku uzrálé potřeby, vyskytnuvších se obtíží, neurčitosti a nejasnosti.

Jenom tak je možno dovést až ke konečné určitosti mnoho drobností režimu: kdo má vstávat dříve než ostatní, kdo má provádět úklid, kam se má odkládat kbelík po úklidu, kdo dostává a rozdává chovancům potřebné věci, předměty denní potřeby a jak často, kdo dozorá na slušný zevněšek a hygienický stav chovanců, kdo má právo vyvolávat chovance ze třídy nebo z dílny, kdo má právo dovolit práci přes čas, kdo odpovídá za pořádek v klubu, kdo má právo nařizovat signály a zvonění, o kolik minut může chovanec přijít později do jídelny, kdo má úkol vyřídít a komu zprávu o špatném chování, svědomitě odchodu, o úteku chovance.

V metodice režimu se bojí být důslední v mnoha výchovných ústavech především sami vedoucí.

Tato důslednost musí být dovedena až do konce.

Zvlášť v dětských domovech a v koloniích nedovedou vytvořit režim jako pevně stanovenou normu. Proto připouštějí, aby v oblasti režimu existovaly nesrovnalosti, které se řeší v každém jednotlivém případě podle volné úvahy. Když se na příklad opozdila snídání a v důsledku toho se zdrží nástup k práci, vzniká problém, jak postupovat. Zpravidla se postupuje takto: dá se znamením k práci, ale těm, kdo přijeli pozdě k snídání, dovoli se přijít pozdě do práce. Toto řešení není správné, neboť rozšiřuje nepořádek, který se vy-

ektivitu, jeho charakter a to, jakých prostředků nátlaku už bylo vůči němu užito.

Vždy je však nutno dříve, než se uloží trest, pohovořit s chovancem. Tyto rozhovory a besedy mohou a mají se konat, zavdávají chovanci k tomu příčinu svým chováním, ale nemají mít hned formu vnějšího trestu. Hovory mohou mít tyto formy:

a) rozhovor přímo po provinění v přítomnosti starších soudruhů, velmi krátký, vážný a oficiální, při němž se žádá od chovance vysvětlení. Když toto vysvětlení neuspokojuje, má se chovanci přímo ukázat, jak je nutno postupovat. V rozhovoru se má chovanci vysvětlit bez zvláštního dokazování, že si počínal nesprávně. Důkazů tu není potřeba užívat, protože přítomní chovanci se sami o důkazy postarají;

b) rozhovor mezi čtyřma očima, také hned po provinění. Má se vést v přísnějším tónu, je doprovázen podrobným rozbořením, ale formou motivovaného protestu jménem kolektivu. V rozhovoru má být poukázáno na škodu způsobenou přestoupením a na politickou zaoštalost provinilce a může být doprovázen hrozbou, že se případ předloží společnému shromáždění;

c) odročený rozhovor. Koná se také mezi čtyřma očima nebo za přítomnosti menšího počtu osob téhož dne nebo druhý den po přestupku. Tomu, kdo se provinil, musí být již předem známo, že je zván na rozhovor v určitém termínu. Někdy je nutno poslat mu pozvání k rozhovoru písemně, aby o tom věděl pouze on sám. Tato forma umožní provinilci chovanci, aby v očekávání rozhovoru a v přirozeném rozrušení promysleli důkladně své chování a aby pohovořili se soudruhy. Rozhovor se koná později večer, aby nemohl být přerušen. Rozhovor se má nést v klidném tónu, podrobně, vedoucí pozorně naslouchá, ale nikdy se nemá v takovém případě usmívat, ironizovat nebo žertovat. V tomto rozhovoru se má chovanci důkladně vyloučit škodlivost jeho chování pro něho i pro kolektiv, mají se mu uvést příklady, má se mu doporučit, aby si přečetl knihu. Výsledkem rozhovoru může být — zvláště, když chovanci uznal svou vinu a když provinění není malé — uložení trestu.

V některých případech je nutno povědit dva tři starší chovance, aby provedli rozhovor, a potom se od nich dovědět, jak záležitost skončila.

Budou však také případy, kdy se naopak žádný rozhovor neprovádí a hned se ukládá trest, vyhrašovaný v rozkazech.

Porušuje-li chovanci vědomě zájmy kolektivu, když se demonstrativně nechce podrobit jeho ustanovením, když žádné rozhovory nepomáhají, bude potřeba předložit případ radě kolektivu nebo spo-

něného, hlad, osamocení) donutit rušitele, aby se „po druhé“ zdržel přestupku z bázně před novým utrpením. V poměru k ostatním chovancům je trest formou zastrašení podle zcela jednoduché zásady: kdo se dopustí přestupku, bude trpět.

Východiskem našeho trestu je celý kolektiv; ať v užším významu — oddíl, pracovní skupina, třída, výchovný ústav, nebo v širším — dělnická třída, sovětský stát. Zájmy kolektivu a zvláště zájmy dělnické třídy a sovětského státu jsou zájmy obecné. Kdo tyto zájmy porušuje, kdo je proti kolektivu, musí se kolektivu zodpovídat. Trest je forma nátlaku kolektivu, který se děje jeho přímými rozhodnutími nebo rozhodnutími zmocněnců zvolených, aby hájili jeho zájmy.

Vyjde-li z tohoto základního pravidla, musí nás trest nezbytně vyhovovat těmto požadavkům:

a) nesmí mít cílem prostou fyzickou bolest a nesmí ji skutečně působit;

b) má smysl jen tehdy, chápe-li trestaný, že podstata trestu tkívá v tom, že kolektiv hájí společné zájmy, jinak řečeno, ví-li, co a proč od něho kolektiv chce;

c) trest se ukládá pouze tehdy, jsou-li opravdu porušeny zájmy kolektivu a když provinilce zjevně a vědomě tyto zájmy porušuje, pohrdaje požadavky kolektivu;

d) trest se v určitých případech má zrušit, když vinník prohlásí, že se podrobuje kolektivu a že se v budoucnu svých omylů nepopustí (ovšem, nemějí jeho prohlášení jasným úsudkem kolektivu);

e) u trestu není tak důležitý obsah uložených procedur, jako právní fakt jejich uložení a tím vyjádření odsudek kolektivu;

f) trest má vychovávat. Potrestaný musí přesně vědět, zač je trestán, a chápat smysl trestu.

Při našem pojetí trestu má velmi důležitý význam jeho technika. Každý trest musí být přísně individualisován vzhledem k případu provinění i k chovanci.

Je nezbytné nutně, aby právo ukládat tresty patřilo ve výchovných ústavech pouze pedagogickému vedoucímu nebo řediteli ústavu. Nikdo jiný nemá právo tresty ukládat. Trest může být uložen jeně nem vedením nebo častěji a obvykleji jménem orgánů samosprávy: rady kolektivu, společného shromáždění. Vždycky však odpovídá za trest především pedagogický vedoucí; žádný trest nesmí být uložen bez jeho vědomí a rady a nikdo nesmí ukládat trest, jestliže to pedagogický vedoucí nenavrhne.

Pedagogický vedoucí má dobře znát všechny chovance, jejich postavení ve výrobě, ve škole a v kolektivu. Dopustil-li se chovanci přestupku, je nutno mít na zřeteli jeho dosavadní chování v ko-

opakována. Nemí-li však chovanec udán soudu, musí před tím být varován.

Také opilství se musí v kolektivu přísně promáslodovat. První případ opilství má mít v zápatí některé z těchto opatření:

zbavení práva vydávati peníze bez svolení velitele, jmenování zvláštního průvodce na dovolené,

zvláštní dozor po večerech a ve volný den.

Nový případ opilství musí vyvolat ještě ostřejší protest, až k vyloučení z ústavu.

Toto vyloučení v ústavech s internátem může mít ráz dočasněho přeložení do oblastního útulku, aby tam konal práci vedoucího pracovní skupiny s podmínkou, že se bude moci vrátit do kolonie, dá-li mu útulek dobrý posudek.

V případech krádeže i opilství se může společně shromáždění usnést odložit propuštění chovance z ústavu na jistou dobu nebo zaznamenat provinění do osobního listu chovance.

Darebáctví a násilí nad slabšími se musí ve všech dětských výchovných ústavech energicky potírat. Ale v tomto případě tresty mnoho nepomohou; mnohem lepší jsou různé morální formy odsouzení — na příklad karikatura v časopise. V historii komuny Dzeržinského došlo jednou v takovém případě k usnesení: Společně shromáždění komunistů odmítá brániti Ivanova, dopustil-li se na něm někdo násilí.

Případy jako krádeže, opilství a darebáctví jsou ústavu méně na obtíž, protože se zdají být celkem jasné a příliš výrazné. Ale pro pedagogického vedoucího znamenají problém mnohem složitější. Tak na příklad krádeže v dětském výchovném ústavu skoro nikdy neprovdí jednoduše. Když se vyskytly, je to neklamným svědectvím, že v ústavě se vytvořila jistá skupina a že vedení nepostřehlo její vznik.

Ale to znamená, že celá skupina chovanců není zapojena do výrobní a kulturní práce, že v kterémsi oddíle nebo v třídě je nezděravě ohnisko, že velitel není na svém místě.

Někdy jsou krádeže takové skupiny důsledkem nějakých nespravedlností, neúspěchů ve výrobě, netaktického postoje k zájímům chovanců.

Opilství je ještě více znamením, že pedagogické vedení ztratilo přenosnou představu o životě chovanců, že některé děti jsou mimo sféru vlivu výchovného ústavu a kolektivu a propadají vlivu třídně cízích živlů.

Konečně třetím druhem trestů jsou takové, které se ukládají za přestupky poměrně nepatrné, ale takové, že je nelze ponechat bez trestu. Sem patří opožděný příchod do práce, do jídelny, mlčení

lečnému shromáždění tak, aby s protestem proti porušení řádu vystoupili členové kolektivu. V takových případech je nutné, aby byl uložen i vnější trest.

Tresty mají mít především ráz odsouzení. Sem patří: dítka na společném shromáždění, dítka v rozkaze.

Někdy bývá prospěšné, když shromáždění prostě konstatuje: Ten a ten jednal nesprávně, měl si počínat takto. Je-li usnesení společného shromáždění tohoto rázu, je možno připustit i zvlášť kvalifikované formy, zejména v těch případech, kdy provinilec projev il tvrdší jistost, když si počínal nedůstojně, hloupě, hanebně, egoisticky.

V praxi komuny Dzeržinského docházelo na příklad k usnesením: Poručit Petrovovi (nejmladšímu v komuně), aby vysvětlil Ivanovi, jak si měl počínat (a Ivanov je dospělý).

Ve volný den od dvou do půl třetí hodiny odpoledne se má Ivanov zamyslet nad tím, jak nesoudružsky jednal.

15. března (za tři měsíce) necht Ivanov vystoupí na společném shromáždění a řekne, jednal-li dnes správně nebo ne.

Na společném shromáždění se nemá případ projednávat výhradně přímo s vinníkem; je lépe obracet se především k ostatním shromážděným a žádat je, aby rozebrali přečin, při čemž se velmi důrazně a zřetelně vytknou zájmy kolektivu a dělnické třídy, ukáže se na cesty a úkoly výchovného ústavu a na povinnosti, které vůči němu mají všichni jeho členové.

Nejtěžší přestupky, přesahující míru, jsou darebáctví, špatná práce ve výrobě a škole, krádeže, opilství, násilí nad slabšími.

Při krádežích, jichž se dopustí noví chovanci, není zapotřebí velkých trestů. V komuně F. E. Dzeržinského nové chovance za krádeže vůbec netrestali a to na ně působilo nejsilnějším dojmem.

Novému chovanci pouze vysvětlí, proč se nesmí v kolektivu krást, ukáží mu nové cesty, snaží se ho uvést do takového postavení, aby fyzicky nemohl krást, dozirají na něho.

Dopustil-li se však krádeže starší chovanec, musí být užito nej-přísnějších opatření. První případ může být předmětem diskuse na společném shromáždění s vysvětlením všech okolností, může být uložen trest (zbavení dovolené, kapesného, náhrada škody, převedení do pracovní skupiny nových chovanců a pod.). Opakuje-li se krádež znovu, musí být užito krajního opatření: udání soudu a okamžitě uvěznění.

Ani tehdy, když chovanec upřímně lituje svého skutku a slibuje, že už nebude krást, nemůže být krádež ponechána bez trestu, byla-li

veřejného majetku, svěvolné neuposlechnutí velitele, učitele nebo představeného, vyzývavé demonstrativní chování v oddíle, ve třídě, ve výrobě, hrubost, nezdvořilost a rozpustlost.

Tato provinění nejvíc ztěžují práci pedagogického vedení, protože je jich zatím dosti mnoho.

Vůči nim je nejlépe užít metody přirozených následků: za opožděný příchod do práce zbavit práva pracovat po jistou dobu ve výrobě, za špatnou práci uložit práci dodatečnou, za nebalost dát provést dodatečné úklid, za neuposlechnutí velitele nebo vedoucího pracovní skupiny a vyzývavé chování v oddíle převést do oddílu nejpřísnějšího velitele.

Ale ve všech těchto případech je nutno dbát, aby se tresty neilly celým proudem jeden za druhým. To by nepřinesly zbola žádný užitek, jenom by znervosňovaly kolektiv a pro velké množství by ani nemohly být vykonány. Naopak zase ani drobné přestupky chovanců nemají zůstat bez odezvy.

Pravidlem má být, že žádný přestupek chovanců nesmí zůstat bez povšimnutí. Účebně výchovné oddělení musí stále vést registraci všech, i nejdrobnějších porušení kázně, tradic, stylu a tónu zařízení, data této registrace se mají vždy týdně shrnout podle oddílů, pracovních skupin a tříd a mají být předmětem diskuse v radách kolektivu (v pedagogické a dětské).

Základní kolektiv s nejhorsí kázní má být zavolán v plném složení do rady kolektivu; velitel kolektivu má přednět zprávu o stavu a složení kolektivu, jednotliví rušitelé kázně mají být voláni osobně k odpovědnosti.

V takové schůzi rady je možno uložit trest jednotlivcům i celému oddílu. V zásadě je však třeba vyhýbat se ukládání trestu celému oddílu nebo celé skupině vinníků. Takový trest spojuje rušitele kázně, již dříve spojené společným přestupkem. Dopustila-li se celá skupina provinění, je vždy lépe potrestat pouze jediného, největšího vinníka, ostatní ponechat bez trestu a jen je varovat.

Vůbec je potřeba trestat co nejméně, jenom tehdy, když není možno obejít se bez trestu, když je trest zřejmě účelný a když ho podporuje veřejné mínění.

Velmi důležitá je ještě jedna okolnost: ať je chovanec potrestán jakkoliv přísně, nikdy se nemají co do přísnosti překrokovat hranice uloženího trestu. Byl-li trest už uložen, nesmí se znovu ho chovanci připomínat. Uložený trest má vždycky řešit konflikt až do konce, bez pozůstatků. Již hodinu po uložení trestu je nutno být s chovancem v normálním věcném poměru.

Tím spíše není možno připustit, aby se ve chvíli plnění trestu chovanec někdo vysmíval, připomínal mu jeho vinu a pod. Vůbec

PŘÍLOHA P V: A. S. MAKARENKO, METODIKA ORGANISACE VÝCHOVNÉHO PROCESU – KAPITOLA: PERSPEKTIVA

chovné instituce nedosáhnou dobré práce a kázně, neorganizují-li své perspektivy.

Blízká perspektiva

V dětském kolektivu, složeném z lidí ještě neschopných zaměřovat své snahy a zájmy daleko dopředu, musí se zdát ztřeštěné rozhodně lepší než dnešek. Čím starší věk, tím dále se odsunuje určitá hranice nejbližší optimistické perspektivy. U jinocha ve věku patnáct šestnáct let nemá blízká perspektiva už tak velký význam jako u chlapce dvanáctiletého nebo třináctiletého. U dospělého jsou zcela postacující pouze vzdálené perspektivy — podle uvědomění a politické vyspělosti osoby.

V rozvoji našeho výchovného procesu je jedním z nejdůležitějších úkolů přechod od bližších uspokojení k vzdálenějším. Ale tento úkol v oblasti perspektivy ještě nestačí a v zásadě nijak nerozlišuje naši pedagogiku od pedagogiky buržoasní. Naše práce v oblasti perspektivy spočívá ještě v tom, že musíme stále vychovávat kolektivní linii snah, nejenom osobní. Člověk, u něhož kolektivní perspektiva má převahu nad osobní, je již člověkem sovětského typu. Konečně je našim úkolem dosáhnout harmonisace osobních a kolektivních perspektivních linií tak, aby náš chovanec neměl pocit, že si navzájem odporují.

Zásluhou takové složitosti nabývá práce v této oblasti velkého významu a v oblasti vlastní výchovy je vůbec nejdůležitější.

Organisace blízké perspektivy musí ovšem začínat osobními liniemi. První stadiem této práce je nezbytně nutné v každém uspořádaném ústavu. Zařazení místnosti a třídy, teplé pokoje, uspokojivá strava, čisté lůžko, plná ochrana dítěte před libovůli a zpurností starších, vřídny prostý tón vztahů je nezbytné perspektivní minimum, bez něhož je vůbec obtížné představit si správnou výchovnou práci.

Avšak musíme mít na zřeteli, že bývají děti, u kterých se už vytvořily návyky k nejbližším perspektivám jiného druhu: ukázat svou sílu nad slabšími soudruhy, chovat se s okázalou hrubostí k divákům, vyprávět opětlé anekdoty; hmotné obohacení krádeží a alkohol jsou rovněž snahy umístěné na linii nejbližší perspektivy. Pro takové děti z největší části není zcela uspořádaný život dětského výchovného ústavu tak poutavý, aby mohly zapomenout na navyklé snahy. Zahřát si v karty, opít se, posmívat se druhým je možno i v nejpěpěchovějších životních podmínkách.

Proto může v mladém kolektivu vždy probíhat boj mezi starými a novými perspektivními liniemi. A právě v té chvíli je nutno vě-

9. Zvláštním druhem klubovní práce je hádankářský kroužek. Shbírá z různých oblastí vědy a života, z dějin, zeměpisu a výrobní praxe úkoly, hádanky, žerty, otázky, rebusy, kresby a to všechno zobrazuje více méně umělecky na velkém listu kartonu. Všechni chovanci mohou odpovídat písemně na otázky. Za každý úkol — za řešení i za předložení — se stanoví jistý počet bodů. Hádankářské nástěnky vyjdou během zimy v několika serifích. Když se blíží jaro, spodíťá se, kolik má kdo bodů, a podle toho se určí neveliké odměny, které se rozdají na zvláštním společném shromáždění.

Činnost tohoto kroužku při zlařilém průběhu a dobrém vypravení nástěnek přitáhne k práci stovky chovanců a přináší velký užitek. Podrobné poučení a hotové vzory nástěnek-rebusů lze obdržet v komuně Dzeržinského.

Mimoškolní práci a práci v kroužcích je nutno organisovat tak, aby se chovanci zaměstnali ve volném čase, obzvláště v neděle a svátky.

14. PERSPEKTIVA

Skutečným podnětem lidského života je zřetější radost. V pedagogické technice je tato zřetější radost jedním z nejdůležitějších objektů práce. Nejprve je nutno organisovat samu radost, vyvolat ji k životu a ustavit ji jako realitu. Za druhé je nutno vytrvale pletvátet prostší druhy radosti v složitější a lidsky významnější. Tu probíhá zajímavá linie: od nejjprostšího primitivního uspokojení až k nejlubšímu citu povinnosti.

Nejdůležitější, co jsme si zvykli hodnotit v člověku, je síla a krása. A obojí se vyvíjí v člověku výhradně podle způsobu jeho vztahu k perspektivě. Člověk, který určuje své chování nejbližší perspektivou, je nejslabší. Spokojuje-li se pouze svou vlastní perspektivou, byt i dalekou, může se jevit silný, ale nevyvolává v nás pocit krásy a opravdové hodnoty osobnosti. Čím širší je kolektiv, jehož perspektivy jsou pro člověka osobními perspektivami, tím je člověk krásnější a tím stojí výše.

Vychovat člověka znamená vychovat u něho perspektivní dráhy. Metodika této práce spočívá v organisování nových perspektiv, ve využití stávajících a v postupném nabazování jich perspektivami hodnotnějšími.

Zařít je možno i dobrým obědem a výpravou do církusu, ale stále je nutno povzbuzovat k životu a postupně rozšiřovat perspektivy celého kolektivu, dovést je až k perspektivám celého Svazu.

Nezdary mnoha dětských ústavů, dětských domovů a kolonií pramení ze slabosti a nejasnosti perspektivy. Ani dobře zařizené vý-

vedur. Každá dílna, každá skupina obráběcích strojů má mít stále před sebou čestný úkol, který uchvacuje všechny svým významem v procesu rozvoje ústavu, svou technickou zajímavostí i přímým užitekem pro jednotlivé chovance, kteří tu získávají návyky. Vytvořil-li se v ústavě taková nálada, vstávají chovanci každé ráno nadšení radostínou perspektivou dneška.

Je nutno, aby celý kolektiv znal výrobní plány a výrobní potřeby, a k tomu je nezbytně zapotřebí socialistického soustředění. I když je výroba ještě špatně zařízena, když je málo obráběcích strojů a špatné nástroje, má už být kolektiv mobilisován do boje za zlepšení výroby. Má vědět, jaké stroje se kde kupují, kdy budou přivezeny, kde budou postaveny a kdy budou určení chovanci k práci na těchto strojích.

Právě tak je nutno uplatňovat perspektivní linie ve škole a v klubu. Chovanec, který se dobře připravil do školy, probouzí se vždy s pěknou perspektivou. Proto je důležitá pomoc mu, aby se úkolům naučil. Stejně radostně myslí na zítřejší den i člen dramatického kroužku, který hraje v divadelní hře, a člen redakce, daří-li se mu časopis.

Život kolektivu má být naplněn radostí právě v tom smyslu, ne radostí prostého rozptýlení a okamžitého uspokojení, ale radostí pracovního úsilí a úspěchů zítřka.

Organisování blízké perspektivy má se dít pravidelně nejrozmanitějšími formami. Je to práce velmi snadná a zajímavá a neobahuje žádné zvláštní obtíže. Stačí na příklad oznámit, že za čtrnáct dní se pořádá zápas v kopané mezi mužstvem ústavu a nějakým jiným fotbalovým klubem, aby se v kolektivu zvýšil optimismus perspektivního cítu.

Rozumí se, že hra perspektivních linií bude jen tehdy účinná, staráte-li se opravdu o kolektiv, snažíte-li se skutečně udělat jeho život radostnějším, nezklamete-li kolektiv tím, že mu ukážete svůdné perspektivy, které se potom ukáží neuskutečnitelnými. Každá i malá radost, kterou má kolektiv před sebou, činí ho pevnějším, družnějším a čilejším. Někdy je nutno postavit před kolektiv i ne-snadný, významný úkol, jindy zase je zapotřebí poskytnout mu nejprostší dětské uspokojení: za týden bude po obědě zmrzlina.

Střední perspektiva

Střední perspektiva spočívá v tom, že projektujeme kolektivní událost časově poněkud vzdálenou. Je to zcela nezbytné. I dospělý má stále v jisté vzdálenosti před sebou skupiny více méně při-

novat největší pozornost organisaci blízké perspektivy. Klno, koncerty, večírky, práce kroužků, večery čtení a umělecké tvořivosti, procházky a exkurse musejí vytlačit primitivní druhy „příjemné“ zábavy.

Bylo by však velkým omylem budovat blízkou perspektivu jen na záseadě příjemnosti, i když jsou v tomto příjmemém již prvky užitečnosti. Tak bychom naučili děti absolutně nepřijatelnému epikureismu.

Hned od počátku musí být blízká perspektiva budována podle kolektivního plánu. Děti většinou vynikají aktivností, značnou samolibostí, snahou oddělit se od davu a mít převahu nad jinými. O tyto dynamické stránky charakteru se musíme opírat a zaměřovat zájmy chovanců k hodnotnějším formám uspokojení.

Perspektivní linie mají zajímavou zvláštnost. Přitahují pozornost člověka obecnou vyhlídkou na uspokojení, ale toto uspokojení ještě neexistuje. Postupně, jak se k němu člověk blíží, vynikají nové zítřejší plány, tím přitažlivější, čím více usilí musí být vynaloženo na překonání různých překážek.

Dětem se musí dát možnost, aby usilovaly právě o taková uspokojení, která vyžadují jisté práce. Je-li na dvoře bláto, vznikne přirozeně představa o tom, že je nutno udělat zcela primitivní chodník, a pak se dá dvůr pohodlně, příjemně přejít. Ale když se začne budovat primitivní chodník, vznikne nový ideál — udělat důkladnější širší chodník. Začne velmi složité práce, vyžadující velkého úsilí. Do práce jsou zapojeny celé skupiny dětí a práce trvá několik dní. Vychovatel může pozorovat, jak původní prostá perspektiva pohodlného chodníku se nahrazuje hodnotnější perspektivou nejlepšího splnění pracovního úkolu.

Navrhně-li se dětem, aby si zřídily kluziště, dají se nadšeně do práce, okouzlěná zcela prostou a nehodnotnou perspektivou zábavy. Ale v průběhu práce, když dojde k řešení jednotlivých zamýšlených detailů úkolu — ohřívárna, lavice, osvětlení atd. — zaměňuje se postupně perspektiva příjemného hodnotnějším druhem snázení a pracovního úspěchu. Tak tomu bude u všech dětí. Ale u některých během práce vzniknou dodatečné linie blízké perspektivy: organisace zlepšení, úsilí pořádatel. Sžívá-li se kolektiv v družnou rodinu, uchvacuje již pouhá představa kolektivní práce jako příjemná blízká perspektiva.

Je jedním z nejdůležitějších úkolů vedení výchovného ústavu, aby organisovalo takovou blízkou perspektivu, t. j. obecné snažení o zítřejší den naplněný kolektivním úsilím a kolektivním úspěchem. Zvlášť mnoho možností poskytuje v tom směru školní a výrobní práce. Práce v dlíně nemá být řetězem nudných jednotlivých pro-

podmíněk dovolené. Nejlepší dovolená pro kolektiv je tábor někde u vody.

Příprava tábora, jeho zařízení, organizace stravování, hřišť, utkání, kulturní a sportovní práce mají již předem kolektiv zaměstnávat.

Daleká perspektiva

Třebaže každý chovanec pobývá v ústavu jen dočasně a dříve nebo později z něho odejde, musí mít kolektiv stále před sebou jako vážný a vysoký cíl ozářující mnohé jednotlivosti dnešního života — budoucnost ústavu, jeho bohatší a kulturnější život. Zkušenost ukázala, že se mládež vůbec nechová lhostejně ke vzdálené budoucnosti svého ústavu, když se jí v něm dobře žije a když jej má ráda.

Taková daleká perspektiva může strhnout mládež k velkým pracím a k velkému úsilí, může pro ni skutečně tvořit radostnou perspektivu. Tato okolnost je založena na přirozeném instinktu každého chovance jako člena rodiny.

Kolektiv výchovného ústavu je rozšířená rodina a žádnému členu kolektivu nemůže být budoucí osud ústavu lhostejný. Tato perspektiva má velký význam zvláště tehdy, udržuje-li ústav i nadále styk s absolventy, dopisuje-li si s nimi, zve-li je na návštěvu a přijímá-li je jako hosty v době jejich dovolených.

Výchova takové perspektivy je velmi důležitou etapou v procesu široké politické výchovy, neboť je přirozeným praktickým přechodem k širší perspektivě — k budoucnosti celého našeho Svazu.

Budoucnost Svazu, jeho cesta vpřed je nejvyšším stupněm v organizaci perspektivních linií; nejenom znát tuto budoucnost, nejenom o ní hovořit a číst, ale prožívat všemi cily cestu naší země vpřed, její práci a úspěchy. Chovanci sovětského výchovného ústavu musejí znát nebezpečí, přátele a nepřátele své vlasti. Musejí dovést chápát svůj vlastní život jako část přítomnosti a budoucnosti celé naší společnosti.

K rozvoji této perspektivnosti nestačí jen učit se znát Svaz a jeho cestu vpřed. Chovancům se musí ukazovat na každém kroku, že jejich práce a život je součástí práce a života Svazu. Musí se jim předvádět hrůdné a slavné sovětské dny nejenom v znalostech, ale i v čtení, ve zkušenostech, v práci a úsilí. Je velmi důležité předvádět dětem revoluční filmová představení, besedovat s nimi o významných událostech ve Svazu, srovnávat tyto události s událostmi ústavu, zvat do kolektivu nejlepší lidi Sovětského svazu a hovořit s nimi, dopisovat si s jednotlivými osobnostmi, dopisovat si s jinými kolektivy dětí a dospělých.

Na pozadí takové široké sovětské perspektivy se snadno a po-

jemných skutečností: dovolenou, cestu do lázní, povýšení atd. Pro děti je to ještě nezbytnější.

Takových budoucích událostí nemá být příliš mnoho. V říjnu 1935 se řeklo v komuně Dzeržinského: „Jste jedním z nejlepších ústavů. Na prvního máje 1936 komuna pojedě do Kyjeva, účastní se kyjevských májových manifestací, pozdraví naši vládu.“

Vedení komuny již nezasílalo vyhlídku na tuto linii. První máj 1936 měl stát před kolektivem jako veliký radostný svátek, všichni se k němu měli po celou dobu připravovat, každý komunard měl ho mít před očima.

Tato výprava na prvního máje může mít jenom tehdy výchovný užitek, když jí po celou zimu kolektiv pocituje každý pracovní den a když tak posiluje a okrašluje každou blízkou perspektivu.

Na linii střední perspektivy mohou být umístěny: účast na slavnostních manifestacích a celonárodních akcích, oslavy revolučních jubileí, výročí založení ústavu a jubilea významné osobnosti, jejíž jméno bylo ústavu propůjčeno, ukončení a začátek školního roku, propouštění chovanců, postup ústavu na první místo, otevření nové dílny, dosažení plánované výroby závodu, letní dovolená.

Střední perspektiva bude mít pouze tehdy význam, připravuje-li se kolektiv k těmto dnům dlouho před nimi, přikládá-li se jim obzvláštní význam a druží-li se k jejich základnímu obsahu různé jiné prvky; podávání zpráv, přijímání hostů, odměny a vyznamenání, nové místnosti a zařízení, vyhlášení výsledků roční soutěže.

Příprava k takovému dni (nemá jich být více než dva tři do roka) má se počítovat nejprve ve formě kolektivní ideje, besed, uražování. Dávno před nimi je nutno přistoupit k volbě různých komisí, ve kterých bude pracovat co nejvíce chovanců. Komise podávají na společném shromáždění častěji zprávu o své činnosti. Je prospěšné, vzniknou-li v kolektivu při příležitosti takové oslavy dva návrhy a celý kolektiv se zabývá řešením otázky, který z nich je lepší.

Zvlášť příjemnou a dlouho očekávanou událostí má být letní dovolená. Nemá být považována pouze za dobu odpočinku, ale především za perspektivní cíl. Zbavit chovance dovolené neškodí jen tím, že se chovanci připravují o odpočinek, nýbrž hlavně tím, že se jim odnímá radostná perspektiva.

Letní dovolená má svým rázem být v souladu se zásluhami kolektivu a rozvojem výroby, s organizací života a kulturní práce. Čím větší jsou úspěchy kolektivu v práci, čím dále dopředu se dostal v organizovanosti a kázní, tím hodnotnější dovolená bude mu poskytnuta. Každý kolektiv se má snažit, aby jeho zásluhu byly tak významné a jednoduše, aby si veelku zasloužil co nejlepších