

# **A. S. Makarenko a jeho význam pro sociální pedagogiku**

Bc. David Sedláček

---

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. David Sedláček**  
Osobní číslo: **H140338**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **A. S. Makarenko a jeho význam pro sociální pedagogiku**

### Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobnosti A. S. Makarenka jako sociálního pedagoga.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou analýzy vybraných textů Ušinského, Makarenka a Suchomlinského.  
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, Anton Semenovič. Pedagogická poema, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.**

**SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič. Metodika vospitanija kolektiva, Moskva: Prosveščeniye, 1981.**

**SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič. Moje srdce patří deťom, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1974.**

**UŠINSKIJ, Konstantin Dmitrijevič. Vybrané pedagogické spisy, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.**

**VINŠÁLEK, Adolf. Život a dílo Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, Praha: SPN, 1977.**

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 Lengálová, 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 19. 3. 2016

David Geležák

*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 vzdělávacímu 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 chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 výdělku jím 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá osobností významného sovětského pedagoga A. S. Makarenka. Uvádí ho do kontextu vývoje pedagogiky v Rusku a Sovětském svazu, když přibližuje také životy, dílo a dobu dvou dalších významných pedagogů, K. D. Ušinského a V. A. Suchomlinského. Zvláštní důraz je kladen na osobnost Makarenkovu, jeho pedagogické dílo jako práci sociálně pedagogickou a také na jeho vztah se spisovatelem M. Gorkým. Vybrané texty všech tří autorů jsou podrobeny obsahové analýze s cílem nalezení sociálně pedagogických prvků v jejich díle.

Klíčová slova: výchova, sociální pedagogika, pracovní výchova, kolonie Gorkého, obsahová analýza.

## **ABSTRACT**

The work deals with a personality of significant Soviet educationalist A. S. Makarenko. It puts him into context of the development of education and gives us information about lives, work and times of other two outstanding educationalists – K. D. Ushinsky and V. A. Sukhomlynsky. A special emphasis is on Makarenko's personality and his pedagogical work in the terms of social education. His relationship with writer M. Gorky is also emphasised. Selected texts written by all three authors are analysed. The purpose is to find social educational elements in their works.

Keywords: education, social education, working education, Gorky's colony, content analysis

Mé poděkování patří doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za cenné rady a doporučení, kterými mi byl nápomocen při vypracovávání diplomové práce. Také děkuji svojí manželce za trpělivost a toleranci, rodičům za poskytnutí azylu při práci a dětem slibuji, že jim všechno vynahradím.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM.....</b>	<b>14</b>
1.1 O STAVU ZKOUMÁNÍ TÉMATU V DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE.....	14
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE .....	16
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY POUŽITÉ V PRÁCI.....	18
<b>2 MAKARENKO A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V JEHO PRÁCI.....</b>	<b>22</b>
2.1 ŽIVOT A. S. MAKARENKA .....	22
2.1.1 Makarenko a Gorkij .....	31
2.2 MAKARENKOVO DÍLO .....	34
2.3 MAKARENKO SOCIÁLNÍ PEDAGOG .....	36
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VÝVOJ OD MONARCHIE K SOUČASNOSTI .....</b>	<b>41</b>
3.1 RUSKÁ PEDAGOGIKA V DÍLE K. D. UŠINSKÉHO .....	43
3.1 RUSKÁ PEDAGOGIKA PO KONCI OBČANSKÉ VÁLKY A MAKARENKO .....	52
3.2 POVÁLEČNÁ PEDAGOGIKA A JEJÍ OBRAZ V DÍLE V. A. SUCHOMLINSKÉHO .....	54
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>59</b>
<b>4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>60</b>
4.1 VÝZKUMNÁ METODA.....	60
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	61
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>63</b>
5.1 ANALÝZA TEXTU K. D. UŠINSKÉHO .....	63
5.1.1 Rozbor jednotlivých kategorií .....	72
5.1.2 Interpretace textu .....	78
5.2 ANALÝZA TEXTU A. S. MAKARENKA .....	80
5.2.1 Rozbor jednotlivých kategorií .....	88
5.2.2 Interpretace textu .....	94
5.3 ANALÝZA TEXTU V. A. SUCHOMLINSKÉHO .....	95
5.3.1 Rozbor jednotlivých kategorií .....	98
5.3.2 Interpretace textu .....	101
5.4 PREZENTACE ZÁVĚRŮ A DISKUZE .....	102
<b>6 SHRUTÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>105</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>106</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>107</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>112</b>



<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>113</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>114</b>

## ÚVOD

Jsou témata a osobnosti v dějinách lidstva, kterými se veřejnost odborná i laická zabývá neustále, bez ohledu na režim či státní zřízení. Potom jsou témata, kterými se bez ohledu na momentální politickou situaci zabývá jen hrstka zasvěcených odborníků, pokud vůbec někdo. Dále máme témata a osobnosti dějin, doplácující na změny režimů, politiky, či na módní trendy. Co je v jedné chvíli nekriticky obdivováno a mnohdy svými pozdějšími vykladači a apologety i značně deformováno, je po otočení korouhvičky dějin opět stejně nekriticky zavržováno a odhozeno jako nepotřebné nebo přímo škodlivé haraburdí.

Něco podobného se podle našeho názoru událo v České republice po roce 1989. Zatímco do tohoto roku byla u nás velmi nekriticky přijímána a prosazována sovětská pedagogika a vše, co neodpovídalo jejím představám, bylo zavržováno, po pádu „komunismu“ u nás došlo k opačnému extrému. Vše, co pocházelo z krajů na východ od nás, bylo špatné, sovětské a ruské vědce a autory nahradili ti ze západu. Mnohdy zcela spravedlivě a oprávněně. Lze však důvodně předpokládat, že ne vše, co vzniklo v Sovětském svazu a po jeho rozpadu v nově vznikajících státech, bylo nebo je špatné, a proto v novém zřízení nestojí za zmínku. Tak se mnohdy stalo, že s vaničkou plnou ideologického žvanění a scestných teorií bylo vylito i dítě. To je podle našeho názoru i osud významného sovětského pedagoga Antona Semjonoviče Makarenka.

Tato práce by měla tohoto velkého pedagoga, nejen teoretika, ale především praktika ve věcech výchovy poněkud rehabilitovat, pokusit se z jeho výchovného systému vyzvednout především jeho sociálně pedagogické aspekty, a také ho uvést do kontextu vývoje sociální pedagogiky v Rusku a Sovětském svazu.

A protože ani takový pedagog jako Makarenko nemohl vyrůst ve vzduchoprázdnu, je třeba se zmínit o období, které jeho působení předcházelo, a ze kterého ať už vědomě či nevědomky čerpal. Také nás bude zajímat období po Makarenkovi. Jak se pedagogika vyvíjela po jeho smrti, zda se našli pokračovatelé jeho díla. Časový úsek, kterým se budeme zabývat, jsme si proto rozdělili na tři období, v mnohém velice odlišná, ale vykazující také podobné znaky. Ani jedno z těchto období se nedá považovat za dobu svobody. První období bude přelom a druhá polovina 19. století, doba samoděržaví, která v mnohém připravila půdu pro výbuch revoluce. V té době působil možná nejvýznamnější ruský pedagog Kon-

stantin Dmitrijevič Ušinskij. Jeho dílem a sociálně pedagogickými rysy v něm se bude tato práce také zabývat.

Druhé období, porevoluční a meziválečné nám bude reprezentovat A. S. Makarenko. V této době docházelo k největším krutostem ze strany vládnoucího režimu, byla to doba drsná a nebezpečná. V poválečné době, kdy docházelo k jistému uvolnění represivního režimu, působil náš třetí významný pedagog Vasilij Alexandrovič Suchomlinskij.

Cílem této práce je tedy analyzovat život a dílo A. S. Makarenka, vzhledem k jeho významu pro sociální pedagogiku. Tento cíl rozšiřujeme o přiblížení významu dalších ruských a sovětských pedagogů pro rozvoj sociální pedagogiky.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se ve svojí první kapitole věnuje stavu zkoumání našeho tématu v dostupné literatuře, a to jak v domácí, tak v literatuře překladové a té, která je dostupná pouze v cizojazyčných originálech.

V další části hledáme vztah tématu, tedy osobností K. D. Ušinského, A. S. Makarenka a V. A. Suchomlinského a jejich díla, k sociální pedagogice. Snažíme se najít styčné body jednotlivých pojetí sociální pedagogiky a díla zmíněných autorů, a tím o jejich zasazení do kontextu vývoje sociální pedagogiky, jako vědy.

Jako v každé odborné práci, i zde používáme určité specifické termíny a zabýváme se osobnostmi, které dnes již nemusí být obecně známé. Proto je třetí část této kapitoly věnována pojmům, použitým v této práci a jejich vysvětlení. Součástí přílohy je i stručný výkladový slovník.

Druhá kapitola se zaměřuje na osobnost Antona Semjonoviče Makarenka, jeho život, dílo a jeho činnost jako sociálního pedagoga. Je rozdělena na několik podkapitol. První pojednává o Makarenkově životě a přibližuje tak základy, ze kterých vyrůstalo jeho pedagogické mistrovství. V rámci této podkapitoly je také pojednáno o vztahu Makarenka k Maximu Gorkému, který měl podstatný vliv na Makarenkovu činnost spisovatelskou, ale také na utváření jeho pohledu na člověka. Navazující podkapitola přibližuje Makarenka jako významného spisovatele, který svými knihami ovlivnil generace čtenářů nejen v SSSR. Poslední část této kapitoly hodnotí Makarenkovo dílo ze sociálně pedagogického hlediska. Věnujeme se v ní především klíčovým metodám, které tvoří komplex Makarenkova pedagogického odkazu.

Třetí kapitola teoretické části uvádí Makarenka do kontextu ruské a sovětské pedagogiky. Zde se zaměřujeme na činnost a dílo významného Makarenkova předchůdce, Konstantina Dmitrijeviče Ušinského a snažíme se o postižení sociálně pedagogického aspektu v jeho díle. Všechny tři části této kapitoly také sledují stav ruského a sovětského školství v příslušném období, tedy kolem poloviny 19. století, kdy působil Ušinskij, dobu porevoluční, což bylo období, ve kterém se v plné míře projevila osobnost Makarenkova a na závěr dobu poválečnou, dobu nápravy škod způsobených válkou, kdy se rozvinul pedagogický um V. A. Suchomlinského. Tomuto velkému pedagogovi, který se pokládal za Makarenkova žáka a pokračovatele je věnována závěrečná kapitola teoretické části.

V následující praktické části podrobujeme zkoumání vybrané texty všech tří výše zmíněných autorů a hledáme v nich vazby a odkazy na sociální pedagogiku. Pro naše zkoumání jsme si zvolili kvalitativní přístup k danému tématu. Texty podrobíme zkoumání metodou obsahové analýzy. Bude nás především zajímat, zda ve vybraných textech nalezneme signifikantní sociálně pedagogické souvislosti, a zda tedy lze jejich teoretické dílo označit za sociálně pedagogickou práci. Cílem výzkumu je tedy analýza textů a nalezení sociálně pedagogických témat v dílech vybraných autorů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Tato kapitola si klade za cíl popsat stav našich znalostí a bádání, vztahujících se k tématu této práce. Nejdříve se zaměříme na literaturu domácích autorů, věnujících se našim třem vybraným pedagogům, potom vezmeme v úvahu díla překladová a také dostupné zahraniční publikace. Dalším krokem bude zhodnocení vztahu námi vybraných pedagogů, tedy Ušinského, Makarenka a Suchomlinského k sociální pedagogice. Protože tato práce bude používat určité specifické odborné pojmy, bude obsahem kapitoly i určitý výkladový slovník, vysvětlující základní pojmy v práci použité.

### 1.1 O stavu zkoumání tématu v domácí, zahraniční a cizojazyčné literatuře

Domníváme se, že především v českém přístupu k předmětům našeho zájmu lze sledovat jistou nevyrovnanost. Zatímco v období po roce 1948 se naši autoři hojně zabývali odkazem a pracemi námi vybraných autorů, z nichž především Makarenko stál v popředí zájmu, po roce 1989 tento zájem téměř opadl.

Pokud se zaměříme chronologicky na jednotlivé autory, začneme u K. D. Ušinského. Nejstarší dostupný překlad jeho díla pochází z roku 1904, kdy pod názvem „Novodobé školství v ruském zrcadle“ (Ušinskij, 1904) vyšly jeho zápisky z cest po Švýcarsku a článek „O národnosti v obecném vychování“. Předmluvou tento výbor opatřil Václav Vaníček. Po druhé světové válce u nás vycházejí v roce 1955 „Vybrané pedagogické spisy“ (Ušinskij, 1955), přeložené z ruského originálu. V roce 1955 také vychází slovenský překlad knihy D. O. Lordkipanidzeho, „Pedagogická nauka K. D. Ušinského“ (Lordkipanidze, 1955). V roce 1975 také vychází kniha K. D. Ušinskij – nástin života a díla, kterou uspořádal opět D. O. Lordkipanidze, opatřená poznámkami J. Kyráška. Z prací našich autorů je třeba zmínit práce Adolfa Vinšálka, který vydal v roce 1974 k 150. výročí jeho narození krátkou stat’ „Konstantin Dmitrijevič Ušinskij – k 150. Výročí narození“ (Vinšálek, 1974) a v roce 1977 „Život a dílo Konstantina Dmitrijeviče Ušinského“ (Vinšálek, 1977). Zde přibližuje život a dobu, ve které Ušinskij působil a také se zabývá jeho dílem, ať už se jedná o články v časopisech, nebo rozsáhlejší díla zabývající se výchovou.

Pokud se zaměříme na literaturu věnovanou A. S. Makarenkovi, tak po válce u nás postupně začínají vycházet jeho „Spisy“ (Makarenko, 1952-1955). V těch jsou obsažena všechna jeho významná díla, v prvním svazku „Pedagogická poema“ a v dalších svazcích ostatní romány, korespondence či přednášky. V roce 1952 také vychází jeho „Metodika organizace výchovného procesu“ (Makarenko, 1952), ve které zpracovává metodiku práce s kolektivem, zabývá se organizací života ve výchovných zařízeních, samosprávou, péčí o zdraví chovanců, jejich vzděláváním i pracovní činností. Krátce se také zabývá prací vychovatelů a požadavky na ně kladenými.

Vycházejí však i texty jiných autorů, kteří se zabývají Makarenkovým životem a dílem. Z knih u nás nepřeložených, můžeme uvést dílo J. Z. Balabanoviče, „A. S. Makarenko: očerk žizni i tvorčestva“ (Balabanovič, 1951). Z překladů bychom neměli zapomenout na knihu J. N. Medynského, „A. S. Makarenko, jeho život a pedagogická tvorba“ (Medynskij, 1950). Zvláštní postavení mají vzpomínky N. Fereho, „Můj učitel“ (Fere, 1956), kde autor, který několik let působil jako Makarenkův spolupracovník, popisuje svoje zážitky a dojmy z kolonie a přibližuje Makarenka jako člověka a přítele. Ještě můžeme zmínit knihu A. G. Ter-Gevondjana, „Makarenkův pedagogický systém“, kde autor popisuje Makarenkovy názory a metody a doplňuje je citáty.

Také naši autoři se věnovali Makarenkovské problematice. Zde můžeme zmínit v roce 1950 vycházející sborník statí a článků, který sestavil, přeložil a doslovem opatřil Petr Denk pod názvem „A. S. Makarenko: sborník statí“ (Denk, 1950). Velký význam pro makarenkologické studium měly práce Libora Pechy, který vydal hned několik publikací zaměřených na život a dílo A. S. Makarenka. Už v roce 1964 vydává bibliografickou publikaci „Poznámky k literatuře o Makarenkovi (Pecha, 1964). V roce 1968 vychází spis Makarenko a současná kolektivní výchova (Pecha, 1968). Později vydává výbor z Makarenkova díla, který opatřuje kapitolami věnovanými jeho životu a komentářem jeho díla, „A. S. Makarenko – ze života a díla revolucionáře v pedagogice (Pecha, 1975). Později se k tématu vrací podobně pojatou knihou, „A. S. Makarenko – pedagog, spisovatel, člověk: komentovaný výbor z díla“ (Pecha 1988). Velmi důležitým počinem pak bylo dle našeho názoru vydání knihy „Krutá poema: Makarenko jak ho neznáme“ (Pecha, 1999), ve které podrobně popisuje Makarenkův život a dílo, ovšem vzhledem k době vzniku už bez dříve obvyklého ideologického balastu. Kniha se zmiňuje o některých okolnostech, které byly dříve zamlčeny nebo zkresleny a do jisté míry upravuje a doplňuje náš pohled na osobnost A. S. Makarenka.

Literatura věnovaná V. A. Suchomlinskému v českém nebo slovenském překladu postihuje jeho základní díla. V roce 1971 vychází jedna z nejdůležitějších Suchomlinského knih, „Pavlyšská střední škola“ (Suchomlinskij, 1971), ve které autor přibližuje svoje bohaté zkušenosti učitele a vychovatele a také popisuje fungování školy, ve které mnoho let působil jako učitel i ředitel. V roce 1974 vychází na Slovensku „Moje srdce patří děťom“ (Suchomlinskij, 1974b). Zde se autor věnuje výchově dětí předškolního a mladšího školního věku. Suchomlinskij klade důraz především na mimoškolní výchovu, na rozvoj obrazotvornosti a citlivosti dětí jak vůči jiným lidem, tak k přírodě. V tomto roce vychází také kniha „Zrod občana“ (Suchomlinskij, 1974a), kde je věnována pozornost především dospívající mládeži. Po dvou letech vychází kniha „Hovory s mladým ředitelem školy“ (Suchomlinskij, 1976) a v roce 1981 ve slovenském překladu kniha „Hlboko v srdci“ (Suchomlinskij, 1981).

Osobnosti V. A. Suchomlinského se u nás věnovala Tatjana Bednářová, která napsala dvě knihy. Obě vyšly v roce 1988. Jedná se o tituly „V. A. Suchomlinskij a jeho význam pro současnou socialistickou školu“ (Bednářová, 1988a) a V. A. Suchomlinskij a jeho pedagogický odkaz: k 70. výročí narození (Bednářová, 1988b). Z knih u nás nepřeložených můžeme zmínit knihu „Metodika vospitanija kollektiva (Suchomlinskij, 1981).

Výše zmíněné knihy tvořily základní a nejdůležitější zdroje informací o dané problematice. Kromě nich jsme samozřejmě čerpali z rozsáhlejšího souboru literatury, který je v úplnosti uveden na konci této práce.

## 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika je věda relativně mladá a dosti široce vymezená. Máme-li zkoumat vztah našeho tématu, tedy tří významných ruských a sovětských pedagogů, K. D. Ušinského, A. S. Makarenka a V. A. Suchomlinského, k sociální pedagogice, musíme se zamyslet nad tím, co bylo ohniskem zájmu uvedených osobností a jak se jejich pedagogická činnost prolíná s tématy, která jsou v zorném poli sociální pedagogiky.

Vzhledem k tomu, že se jedná o obor mladý, je zde patrná jistá neukotvenost a široké rozpětí nejrůznějších pojetí a názorů na to, co je vlastně předmětem sociální pedagogiky a jak tuto problematiku vlastně pojmovat. Tato pojetí se mění nejen v průběhu času, ale jsou různá v jednotlivých státech. V našich podmínkách je tato nevyjasněnost ještě patrnější než



v zemích na západ od nás, z důvodu přehlížení a zanedbávání otázek sociálně pedagogických. Probíhala a stále probíhá diskuze o tom, kterých částí populace se má sociálně pedagogická činnost týkat a v jakém prostředí má probíhat apod. Zmiňme si alespoň některá pojetí a pokusme se zhodnotit jejich relevantnost ve vztahu k tématu naší práce.

V zásadě je možno v sociální pedagogice rozlišovat pojetí užší a širší. Zatímco v užším pojetí se jedná především o aplikovanou disciplínu, působící především na rizikové části populace (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 203), Světlá Klapilová označuje sociální pedagogiku za teorii životní pomoci ohrožené mládeži (Klapilová, 1996 cit. podle Kraus, 2008, s. 44). Předmětem takového pojetí jsou tedy především problémy spojené s chudobou, nezaměstnaností a dalšími nepříznivými jevy (Procházka, 2012, s. 66).

Širší pojetí považuje sociální pedagogiku za multidisciplinární obor, věnující se celé populaci (Procházka, 2012, s. 67). Takové pojetí lze z našich autorů najít například u J. Haškovece, který tvrdí, že v podstatě celá pedagogika by měla být sociální (Kraus, 2008, s. 43), nebo u Zlatice Bakošové, která chápe sociální pedagogiku jako životní pomoc v nejrůznějších životních situacích. Takové pojetí je blízké názorům německého autora J. Schillinga, pro kterého je sociální pedagogika pomocí lidem všech věkových kategorií a v nejrůznějších životních situacích. Uvažuje v úzkém propojení se sociální prací. Schilling se domnívá, že se stírají hranice mezi institucemi sociálními a vzdělávacími a předmětem jeho zájmu se stává celá populace.

Tomuto pojetí sociální pedagogiky jako pomoci širokému spektru populace podle našeho mínění odpovídají i názory a činnost všech tří pedagogů, kterými se zabývá naše práce. Zřejmě nejméně zřetelné budou sociálně pedagogické aspekty díla K. D. Ušinského. Dle Lordkipanidzeho Ušinskij chápal pedagogiku jako vědu sociální, tedy společenskou a při řešení pedagogických problémů vždy sleduje i jejich společenskou složku. Cíle výchovy jsou pro něj především otázkou sociální povahy (Lordkipanidze, 1955, s. 93). S tímto by zřejmě souhlasil Jiří Haškovec, který chápe výchovu jako „*proces, komunikaci, interakci, střet, setkání individua se světem...*“ (Haškovec, 1993, s. 91).

### 1.3 Základní pojmy použité v práci

Vzhledem k tomu, že tato práce se zaměřuje na téma pokrývající poměrně velké časové rozpětí a sahající jednou svojí částí až do poloviny 19. století, objevují se v ní termíny a postavy dnes už historické, které dnes už nemusejí být obecně známé. Kromě těchto odkazů na historii používáme i terminologii dnes mnohdy běžně používanou, u které však nemusí být obecně znám její přesný a vědeckými kruhy posvěcený význam, případně mohou být chápány v různých významech a souvislostech. Náš stručný výklad základních pojmů a osob zmiňovaných v této práci jsme pro větší přehlednost rozdělili na dvě části. První se zaměří na výklad a osvětlení pojmů, druhá stručně přiblíží několik osobností v práci zmiňovaných.

#### **Bělogvardějci**

V souvislosti s Makarenkovým bratrem Vitalijem používáme termín **bělogvardějci** či bílí. Takto byli v období občanské války v Rusku označováni stoupenci starého režimu a později i emigranti před revolucí.

#### **Bezprizorní**

Důvodem Makarenkova nástupu do kolonie u Poltavy byla potřeba řešit problém **bezprizorných** dětí a mládeže v porevolučním Rusku. Slovo bezprizorný pochází z ruštiny a znamená děti bez domova, bez péče rodičů (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1980, s. 221). Můžeme tedy tento termín do značné míry ztotožnit s termínem bezdomovec. Bezdomovci jsou dnes chápáni jako lidé, kteří nemají z nějakého důvodu kde bydlet a přežívají ve sklepích, zbořeništích, kanálech, zastávkách v parcích či pod mosty (A. Kasanová in Bakošová, 2013, s. 64). Často se jedná o lidi drogově závislé, duševně nemocné nebo o lidi v krizových situacích – mladiství na útěku z domova (A. Kasanová in Bakošová, 2013, s. 64). Oproti dnešní době se v poválečném a porevolučním Rusku jednalo z velké části o mladistvé či děti postižené mnohaletými boji, ve kterých přišli o domovy nebo o rodiče, a živili se, jak se dalo. Někteří byli před příchodem do kolonie bandité, jiní žebráci nebo podvodníci a drobní zlodějíčci. Podle úředních odhadů bylo v letech 1920-1921 v Rusku sedm až devět milionů dětí závislých na úřední podpoře (Pecha, 1999, s. 68).

#### **Čeka, čekisté**

V naší práci se zmiňujeme také o **čekistech** jako o zřizovateli komuny Dzeržinského. Organizace **Čeka** – Všeruská mimořádná komise byla zřízena v roce 1917 pro boj proti

kontrarevoluci a sabotážím. Jejím zakladatelem a prvním velitelem byl Felix Dzeržinskij (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1980, s. 373).

### **Delikvent**

Činnost mnoha Makarenkových svěřenců můžeme nazývat činností **delikventní**. Delikvent porušuje právo a zákon, je to však širší termín, než kriminalita. Do delikvence řadíme také činy, které spáchaly neplnoleté osoby nemající trestně-právní odpovědnost (Ondrejko, 2001 cit. podle Bakošová, 2013, s. 78).

### **Lidový komisariát osvěty**

Při své výchovné práci se Makarenko často střetával s **Lidovým komisariátem osvěty**, v ruštině nazývaným **Narodnyj Komissariat Prosveščenijs (Narkompros)**, což je sovětská obdoba našeho Ministerstva školství (Pecha, 1999, s. 65).

### **Revoluční demokraté**

Byli to reformě smýšlející literáti, pedagogové a myslitelé. Stavěli se kriticky k carskému režimu a byli za to často pronásledováni. Ve svých dílech věnovaných výchově, kladli důraz na možnost vzdělání pro všechny bez rozdílu majetku a původu a zdůrazňovali nutnost aktivní role lidí při nutné změně společnosti, aby byly vytvořeny podmínky pro výchovu nového člověka (Štverák, 1985, s. 18).

### **Výchova**

Tato práce se zabývá třemi významnými pedagogy, tedy lidmi, jejichž posláním je **výchova**. Výchova může být chápána různě a pohled na ni se v průběhu času měnil. Někteří autoři (G. A. Lindner) pojímali výchovu jako proces ovlivňování vychovávaného pedagogem či institucí, přičemž jsou vedeni k podřízení se normám společnosti nebo instituce (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 257). Opakem tohoto pojetí byla pak výchova volná (Rousseau), která klade důraz na podíl vychovávaného na vlastním osobnostním růstu. Moderní pohled na výchovu reprezentuje J. Pelikán, pro kterého je výchova „procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Pelikán, J. 1995 cit. podle Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 257).

### **Kolektivní výchova**

S tématem výchovy úzce souvisí problematika **kolektivní výchovy**, kterou se zabývali Makarenko a později i Suchomlinskij. Především Makarenko kladl při svojí práci velký důraz na výchovnou sílu kolektivu. Kolektivem v Makarenkově pojetí můžeme rozumět nějakou organizovanou skupinu, kterou spojuje společný úkol, hodnoty a cíl činnosti. V marxistickém pojetí byl kolektiv chápán jako nejvyšší stadium vývoje sociální skupiny (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 99-100). Musíme však zdůraznit, že často opakovanou zásadu marxistické pedagogiky, která je přičítána Makarenkovi, „výchova člověka v kolektivu, prostřednictvím kolektivu a pro kolektiv“ (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 100), která v důsledku znamenala plné podřízení jedince kolektivním zájmům, Anton Semjonovič nikdy nepropagoval. Jak píše L. Pecha, Makarenko onu část „pro kolektiv“ v souvislosti s kolektivní výchovou nenapsal (Pecha, 1983, s. 7).

V naší práci jsou zmiňovány i některé osobnosti, které si krátce představíme.

**Bělinskij Vissarion Grigorjevič (1811-1848)** – byl ruský literární kritik, publicista a pedagog. Spolu s Gercenem byl spoluzakladatel ruské revoluční pedagogiky. Velký význam při výchově připisoval vhodnému výběru knih, především kvalitní literatury pro děti. Bělinského ideálem je všestranná výchova člověka, který bude veden nejvyšším duchovním principem – rozumem. Výchova podle něj nemá připravovat inženýra, úředníka či vojáka, ale člověka (Štverák, 1985, s. 30).

**Dzeržinskij, Felix Edmundovič (1877-1926)** – byl zakladatelem Čeky, tedy organizace na potírání kontrarevoluce. Jako velitel této organizace byl zodpovědný za mnohá bezprávní, kterých se sovětský stát a jeho bezpečnostní složky na svých občanech dopouštěli. Zemřel však dříve, než se mohl stát sám obětí represí, které pomáhal rozpoutat (Švankmajer, 1995, s. 357).

**Děnikin, Anton Ivanovič (1872-1947)** – ruský generál, který v letech 1918-1920 velel bělogvardějským jednotkám v jižním Rusku a na Ukrajině (Švankmajer, 1995, s. 347-348). Pod jeho velením sloužil také mladší bratr Antona Semjonoviče, Vitalij.

**Gorkij, Maxim (1868-1936)** – vlastním jménem Alexej Maximovič Peškov. Ruský a sovětský spisovatel, básník, dramatik a publicista. Ve svých dílech zachycuje typy lidí vyvržených na okraj společnosti – bosáky. Měl velký vliv na A. S. Makarenka, který se v mnoha ohledech považoval za jeho žáka. Zanechal po sobě rozsáhlé dílo, například romány

„Foma Gordějev“, „Matka“, „Život Klíma Samgina“ nebo hru „Na dně“ a další (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1980, s. 742). Vedl dlouholetou korespondenci s Makarenkem a stal se patronem kolonie Gorkého, kterou také v roce 1928 navštívil.

**Krupská, Naděžda Konstantinovna (1869-1939)** – sovětská revolucionářka a pedagožka, manželka V. I. Lenina. Ve svých dílech se věnovala problematice předškolní výchovy, mimoškolní výchově, i dalším oblastem výchovné práce (Somr a kol., 1987, s. 132). Byla stoupenkyní volné školy, jak ji propagoval L. N. Tolstoj, a snažila se tyto ideály prosadit do celkového pojetí sovětského školství. V tomto ohledu se výrazně lišila od Makarenkova pojetí výchovy a do značné míry způsobila zánik Gorkého kolonie (Pecha, 1999, s. 143).

## 2 MAKARENKO A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V JEHO PRÁCI

V této kapitole si přiblížíme osobnost Antona Semjonoviče Makarenka jako člověka i jako vychovatele. Bude nás zajímat především jeho činnost vychovatelská, kterou lze označit za činnost sociálně pedagogickou. Makarenko jako sociální pedagog působil téměř polovinu své profesionální pedagogické kariéry. V posledních letech života, kdy se věnoval především spisovatelské činnosti, se snažil o zpopularizování svých pedagogických zásad a metod. Jeho praktická vychovatelská práce spočívala v převýchově mladistvých delikventů ve výchovných zařízeních, k tomuto účelu zvláště zřízených. V této pozici si Anton Semjonovič nekladal vůbec malé cíle. Snažil se z mladistvých zlodějíčků, banditů a prostitutek vychovat lidi schopné zapojit se do života společnosti. Že byl v tomto úsilí úspěšný, o tom svědčí řada absolventů vysokých škol, vzešlých z řad kolonistů. Nejen to však dokládá úspěšnost Makarenkovy výchovné metody. Neméně důležité také je to, jak jeho bývalí chovanci na svého Antona vzpomínali. Mnozí z nich s ním zůstali v kontaktu i po opuštění kolonie, a když se na jedné z besed ptali Semjona Kalabalina, za co získal svůj řád Vlastenecké války, odpověděl jim: „Za vlast, za Antona Semjonoviče“ (Medynskij, 1950, s. 114). Chovanci i kolegové na svého „Antona“ vzpomínali s láskou a neváhali se ho zastat proti útokům, které proti němu byly vedeny. Známy je otevřený dopis, který jeho odchovanci zaslali v dubnu 1939 – tedy už po Makarenkově smrti – redaktorce listu „Litěraturnaja gazeta“ a autorovi nevybíravé kritiky jeho knihy „Vlajky na věžích“, F. Levinovi. V dopise odmítají Levinova tvrzení o nereálnosti vylíčeného děje. Považují za svoji povinnost dědiců jména A. S. Makarenka zastat se ho proti útokům, které uráží jak Antona Semjonoviče, tak jejich „vroucí synovské city“ k němu (Makarenko, 1953a, s. 395).

### 2.1 Život A. S. Makarenka

Budoucí významný pedagog a spisovatel se narodil 1. března 1888 v ukrajinském městě Bělopolje. První etapy jeho života byly velice úzce spjaty se železnicí. Jeho otec pracoval jako malířský mistr v železničním depu. Byl to přísný člověk, pocházející z chudých poměrů. Sám Makarenko ho popisuje jako vysokého, hubeného a drsného člověka, který nepoznal v životě nic než práci (Medynskij, 1950, s. 15). Anton přišel na svět jako třetí dítě z pěti. Od mládí byl neduživý, malý a hubený a neustále nemocný. Jako rodinnou zátěž si

do života nesl slabé srdce, které ho nakonec také zradilo a bylo příčinou jeho předčasné smrti. V pěti letech začal navštěvovat bělopolskou počáteční školu. Tu však nedokončil, neboť v roce 1900 byl Antonův otec převeden na práci do městečka Krjukova, což bylo v podstatě předměstí města Kremenčugu. Zde na březích řeky Dněpr tedy malý Anton trávil léta dětství. Vzhledem ke svému chatrnému zdraví a nemotornosti, byl terčem posměchu ostatních dětí. Makarenkovi jeho vrstevníci říkali „hrabě Antoška Pometlo“. L. Pecha vidí jistou podobnost s jiným významným pedagogem J. H. Pestalozzim, který zřejmě zakoušel podobné ústrky a byl nazýván „Honzík Podivín z Bláznilova“ (Pecha, 1999, s. 14). Snad proto měli oba takové pochopení pro nejrůznější vyvržence ze společnosti. Anton se v té době uzavíral do sebe a útěchu i oporu našel v knihách.

Po ukončení základní školy v Kremenčugu se Anton Semjonovič přihlásil do jednorozhodního kurzu pro přípravu učitelů elementární školy. Tento kurz absolvoval na škole v Kremenčugu (Pecha, 1999, s. 19). Makarenko sám později tvrdil, že o volbě povolání rozhodl jeho otec. Vzhledem k Antonově tělesné konstituci a lásce ke knihám, to byla zřejmě rozumná volba. On sám měl nicméně dlouhou dobu pocit, že mu učitelství příliš nejde. Školu však úspěšně dokončil, a tak mohl v roce 1905 nastoupit jako učitel ruštiny, kreslení a rýsování na dvoutrídni železniční školu v Krjukovu (Denk, 1950, s. 9).

Pro začínajícího učitele to byly obtížné roky, kdy se neubráníl chybám, projevoval však zároveň snahu o originální řešení problémů (Pecha, 1999, s. 28). Makarenkův pobyt na krjukovské škole trval do roku 1911. V září tohoto roku byl na vlastní žádost přeložen na dvoutrídni železničářskou školu do stanice Dolinská. Tam již několik let působil jeho přítel z Krjukova a bývalý ředitel tamní školy Michail Grigorijevič Kompancev. Ten musel post ředitele krjukovské školy opustit pro svoje neurovnané a na malém městě neúnosné rodinné poměry (Pecha, 1999, s. 34). S novým ředitelem se Anton Semjonovič nesblížil a dokonce ho obvinil z úplatkářství. Tato aféra spolu s Antonovými milostnými aktivitami, které byly trnem v oku jeho otci a také zřejmě naléhání Kompancevovo, přiměly Makarenka ke změně působiště.

Několikaletý pobyt ve stanici Dolinské byl pro mladého učitele přínosem především v tom, že zde mimo učitelské práce okusil i práci vychovatelskou. U školy byl totiž i žákovský domov pro šedesát žáků a Makarenko v něm za příplatek deset rublů měsíčně přijal místo vychovatele.

V této době se také začal hlouběji seznamovat s tvorbou Maxima Gorkého, která měla v dalších letech pro jeho působení dalekosáhlý význam (Denk, 1950, s. 11). Ve stati „Maxim Gorkij v mém životě“ později napsal: „*Maxim Gorkij se pro mne stal nejen spisovatelem, ale i učitelem života*“ (Denk, 1950, s. 11). Už v posledním roce svého pobytu v Dolinské, se odhodlal poslat svému obdivovanému vzoru první povídku k posouzení. Nesetkal se však s příliš příznivou odezvou a to ho nadlouho odradilo od dalších pokusů publikovat. Nikoliv však od touhy stát se jednou spisovatelem.

V září 1914 Makarenko zahájil studium na poltavském učitelském ústavu. V té době se však již naplno roztáčela válečná mašinerie, která téměř semlela i churavého a slabého Antona Semjonoviče. V září 1916 musel přerušit studium, protože byl odveden na vojnu. Tam ve výcviku setrval do března 1917, kdy byl shledán neschopným vojenské služby a propuštěn do civilu. Na jeho propuštění má zřejmě nemalou zásluhu jeho mladší bratr Vitalij. Ten později několikrát zmínil, že podplatil vojenské písaře, aby se Anton dostal z vojny.

Vitalij byl vůbec zajímavá figura. V dřívějších dobách nebyla jeho existence téměř zmiňována a ani Makarenko ho raději příliš nepřipomínal. Vitalij byl totiž velkou skvrnou na jeho kádrovém posudku a dá se říci, že představoval i přímo ohrožení jeho života. Za revoluce se totiž přidal na nesprávnou stranu, tedy k bělogvardějcům a po jejich porážce odešel do emigrace. V SSSR po něm zůstala dcera Olympiada. K Makarenkově cti musíme říci, že si nehledě na riziko s tím spojené, vzal neteř k sobě a postaral se o ni (Pecha, 1999, s. 212-215).

Vraťme se však k Antonu Semjonoviči. Ten po návratu z vojny mohl konečně dostudovat a v červnu 1917 zakončil studium s výborným prospěchem jako nejlepší z ročníku a ještě se zlatou medailí. Od této chvíle mohl být učitelem vyššího stupně základní školy (Pecha, 1999, s. 44).

Absolutorium poltavského institutu nebylo rovnocenné s vysokoškolským vzděláním. Anton Semjonovič chtěl proto pokračovat ve studiu na univerzitě. To se mu však nepodařilo. Zemřel mu otec a on se musel postarat o matku, která na něm byla existenčně závislá. Později se pokoušel o studium ještě v roce 1922, to ho ale ze studií odvolal hrozící rozpad kolonie Gorkého, kterou kvůli studiu opustil (Pecha, 1975, s. 5).

Po skončení studia v Poltavě Makarenko nastupuje v létě 1917 na místo ředitele krjukovské železničářské školy. To už se blížil revoluční čas. Na Ukrajině se v rychlém sledu stří-



dala různá vojska a nějaký čas trvalo, než se definitivně prosadila sovětská vláda i nad Makarenkovým působištěm. Někteří autoři, například Medynskij (Medynskij, 1950), nebo Denk (Denk, 1950) ve svých pracích uvádějí, že Anton Semjonovič přivítal revoluci s nadšením. Domníváme se ale, že jeho nadšení pro revoluci bylo v té době poněkud diskutabilní. Vzhledem k rychle se střídajícím vládcům v kraji se asi spíše zabýval starostmi o přežití v turbulentní době a spíše se snažil nenechat se do těchto konfliktů zatáhnout (Pecha, 1999, s. 52). Dalším důvodem pro opatrný vztah k revoluční vládě a novým pořádkům mohl být jeho bratr Vitalij, který se připojil ke straně opačné, a bylo riziko, že bolševici poženou Antona Semjonoviče k odpovědnosti za bratrovo jednání.

I v této nepříliš bezpečné době se však projevil výrazný rys Antonovy povahy, a to snaha postavit se za ty, kteří jsou nějakým způsobem vyloučeni ze společnosti. V Krjukově založil Asociaci krjukovských důstojníků. To bylo sdružení důstojníků, kteří byli revolucí zbaveni možnosti služby v armádě (Pecha, 1999, s. 51). Zajistil jim bydlení, někteří z nich, mezi jinými i bratr Vitalij, dokonce nějaký čas učili u Makarenka ve škole. To byl jistě čin vyžadující značnou odvahu, už jsme však řekli, že Anton Semjonovič měl k podobnému jednání sklony a ještě nejednou ve svém životě se postavil na obranu těch, kterým podle něj hrozila nespravedlnost, či byli nějak ohroženi.

Kromě starosti o vyloučené jedince se v této krjukovské etapě u Makarenka objevují i některé další prvky výchovy použité později s úspěchem v kolonii Gorkého i komuně Dzeržinského. Byla to jednak pracovní činnost – zřídil u školy zelinářskou zahradu, kde byli žáci rozděleni do oddílů podle zaměření a pak také jisté vojenské prvky, zavedené zřejmě částečně jako hra a reflektující realitu tehdejší doby, kdy se v kraji střídala nejrůznější vojska. Anton Semjonovič kladl již tehdy velký důraz na mimoškolní výchovu, mimo jiné také založil ochotnické divadlo, pro které psal i drobné hry (Pecha, 1975, s. 8). Toto svoje pojetí výchovy v pozdějších letech ještě rozvinul a zdokonalil.

V srpnu 1919 se na čas do Krjukova dostala vojska generála Děnikina. Makarenko na nic nečekal a odjel z Krjukova do Poltavy. Existuje více verzí motivu jeho odchodu. Dle Makarenkova životopisce Balabanoviče Makarenko odjel ze strachu z perzekuce (Pecha, 1999, s. 53). Pecha je jiného názoru. Poltava byla totiž také v rukou Děnikinových vojsk, bylo nicméně jasné, že jde o dočasný stav. Anton Semjonovič měl obavy, aby po návratu bolševiků nebyl v podezření ze spolupráce s bílými tím spíše, že jeho bratr Vitalij s nimi spolupracoval. Dalším důvodem mohl být jeho vztah k Jelizavetě Fjodorovně Grigorovičo-

vé, která v té době byla ředitelkou obecné školy v Poltavě (Pecha, 1999, s. 54). Do Krjukova se už nevrátil a v září 1919 přijímá vedení městské školy v Poltavě. Už po ročním působení však školu opouští, aby se ujal nového úkolu. Byl jmenován vedoucím kolonie pro bezprizorné.

Po letech válek byla bezprizornost v Sovětském svazu dost vážným problémem. Vznikalo proto mnoho ústavů a kolonií, které měly za úkol péči o tuto bezprizornou mládež. Ty však byly pojímány spíše jako vězení a jejich chovanci se snažili často uniknout do volného světa za plotem. Jedním z těchto ústavů byla i poltavská kolonie, v jejímž čele Anton Semjonovič stanul. Začátky byly obtížné. Areál, do kterého se měli chovanci i personál nastěhovat, byl velmi poničen a rozkraden. V budovách chyběla kamna, okna, byly vysazeny a někam zmizely i dveře. Dokonce i stromy z ovocného sadu byly vykopány (Medynskij, 1950, s. 21). Tak vypadala kolonie na podzim. Po dvou měsících usilovné práce se mohli v prosinci začít stěhovat první chovanci. A co to bylo za děti? Bývalí zlodějíčci, bandité, lupiči a podvodníci, většinou bez jakéhokoliv vzdělání, zato náležitě proškolení drsným životem, který měli za sebou. Takoví lidé se jen velmi pomalu, obtížně a neradi vzdávali svých návyků. V knize „Pedagogická poema“ (Makarenko, 1953a) Makarenko plasticky vylíčil obtíže výchovného procesu, který však především díky jeho nesmírnému nasazení, lásce k dětem a víře v lepší stránky v povaze každého z chovanců slavil ve většině případů úspěch. V jeho kolonii také panovalo odlišné klima, než v podobných zařízeních bylo obvyklé. Makarenko nechal odstranit vše, co připomínalo vězení. Zmizely ploty s ostnatým drátem, nebyly zde žádné ozbrojené strážce. Kdo by chtěl utéci, ten mohl. Velice brzy se však v kolonii stalo nejtěžším trestem vyloučení. Kolonie se pro svoje obyvatele stala domovem a ne vězením (Pecha, 1975, s. 10.).

Postupem času se situace v kolonii zlepšovala. Přibývalo chovanců a pozvolna se zlepšovalo i jejich chování. Také po materiální stránce se kolonisté začali mít poněkud lépe. Začali obdělávat půdu patřící ke kolonii a po čase do kolonie přibyl agronom Nikolaj Eduardovič Fere, který se energicky a systematicky ujal vedení zemědělských prací (Pecha, 1975, s. 11). Významným krokem vpřed ve vývoji kolonie bylo získání bývalého statku bratří Trepků, ke kterému patřilo asi 80 hektarů orné půdy, louky a sad. Usedlost bylo třeba důkladně zrekonstruovat, což se s vynaložením nemalého úsilí podařilo.

Ne vše však šlo v životě kolonie hladce a ne vždy byla cesta dlážděna úspěchy. Chovanci si někdy počínali značně svévolně a bylo třeba maximálního úsilí ze strany Antona Semjono-

viče i ostatních vychovatelů. Někteří z kolonistů si oblíbili noční nájezdy na sklepy a spíše vesničanů z okolních usedlostí, což vyvolalo ne jeden konflikt. Také docházelo s místními sedláky ke sporům o půdu a kvůli mnoha dalším věcem. Ani uvnitř kolonie nebylo vždy vše zcela v pořádku. Makarenko tak musel řešit i násilí, kterého se někteří dopouštěli vůči židovským chovancům, a dokonce i případ sebevraždy.

Už od počátku života kolonie v ní hrála velice významnou roli tvorba Maxima Gorkého. Anton Semjonovič měl tohoto autora ve velké oblibě už mnoho let a svým obdivem k němu brzy nakazil i ostatní kolonisty. Gorkého knihy byly v kolonii čteny, diskutovalo se o nich a kolonisté si Gorkého přímo zamilovali, když zjistili, jak moc se jeho mládí podobalo tomu jejich. Kolonie se velmi brzy začala nazývat kolonií Gorkého. Kolonisté si velmi dlouho přáli navázat kontakt přímo s Gorkým, ale neznali jeho adresu, protože tehdy pobýval v zahraničí. Když se jim podařilo se dopátrat Gorkého adresy do Itálie, kde tehdy žil, napsal mu Makarenko první dopis, ze kterého se rozvinula bohatá korespondence, trvající až do Gorkého smrti. Gorkij se velice živě zajímal o život kolonie a snažil se jí pomáhat. Mnoho povzbuzení ze vzájemné korespondence čerpal Anton Semjonovič, zvláště v dobách, kdy měl pocit, že se mu příliš nedaří a tlak z jeho okolí, především od nadřízených orgánů, je příliš silný. Gorkij ho také povzbuzoval ke psaní. Ve článku „Blízký, rodný, nezapomenutelný“, který je věnován právě Gorkému, Makarenko popisuje, jak ho Gorkij přímo nutil psát a popsat svoje vychovatelské zkušenosti (Makarenko, 1955, s. 246-247). Partnerství mezi kolonií Gorkého a slavným spisovatelem vyvrcholilo v roce 1928, kdy Gorkij kolonii navštívil. Pro kolonii to však už byla jen labutí píseň, neboť po ukončení Gorkého návštěvy Makarenko kolonii opouští a ujímá se v Charkově již dříve zřízené a jím souběžně s Gorkého kolonií vedené komuny Dzeržinského. Gorkého kolonie, zbavená svého vedoucího začíná postupně upadat.

Nyní se však ještě vraťme do období rozkvětu Gorkého kolonie. Tehdy došlo k akci, kterou Makarenko v Pedagogické poemě nazval „útok na Kurjaž“ (Makarenko, 1953a, s. 352). Co to bylo? Anton Semjonovič takto hovořil o přesunu kolonie ze stávajícího působiště na novou lokalitu. K tomuto kroku se odhodlal na základě pozorování určitých prvků stagnace v kolonii. Kolonisté postrádali výzvy, něco, co by je nutilo pohlížet s očekáváním a napětím kupředu. Život v kolonii běžel v zaběhnutých kolejích a elán a nadšení se začínaly pomalu vytrácet. Bylo třeba nového impulzu. Makarenko to označil za „zákon o pohybu vpřed“ (Pecha, 1999, s. 96).

Hledání a zařizování nového sídla mohlo být tím impulzem, tím „pohybem vpřed“. První variantou bylo zpustlé panské sídlo v Záporoží na řece Dněpr. Kolonisté se tímto nesmírně nadchli, hráli si na kozáky, četli Tarase Bulbu a Anton Semjonovič je v tom nadšeně podporoval. Místní činitelé se však obávali příchodu kolonistů, bývalých delikventů a nekalých živlů. Možná jim také bylo líto nemovitosti, kterou sice nechávali léta chátrat, ale dát ji cizím se zdráhali (Pecha, 1999, s. 99). Dochází proto k mnohým průtahům a nakonec Makarenko na nápad stěhovat se do Záporoží rezignoval a přijal variantu druhou, tedy Kurjaž. Jednalo se o bývalý klášter nedaleko Charkova, kde už byla kolonie, obývaná v té době asi 280 chovanci. Kolonie však byla v neutěšeném stavu. Majetek byl rozkraden, personál se chovanců bál a ti se živili krádežemi v okolních osadách. V ústavu nebyla škola, nedá se mluvit o hygieně či dodržování nějakých pravidel (Medynskij, 1950, s. 28). A sem měl Makarenko přivést své gorkovce, jak si jeho kolonisté s hrdostí říkali.

Otázka byla, jak to provést. Makarenko zastával názor, že je nutné provést rychlou a překvapivou operaci, lidový komisariát byl spíše pro postupnou implementaci gorkovských prvků do kolonie v Kurjaži. Nakonec došlo na kompromis. Do nového působiště se nejdříve přesunulo několik vybraných kolonistů v čele s Antonem Semjonovičem (Pecha, 1999, s. 100).

Operace se nakonec zdařila a z kurjažanů se začali postupně stávat gorkovci. Vše vypadalo optimisticky a zdálo se, že kolonie spěje ke stále lepší a lepší budoucnosti. Později Makarenko píše v Pedagogické poemě neveselou větu: „Když jsem tam jel, netušil jsem, že si jedu vybírat hrob pro svou kolonii“ (Makarenko, 1953a, s. 321).

Pustil se proto s nadšením do další práce v kolonii. Postupem času však narůstaly potíže. Tehdejší sovětská pedagogika byla totiž značně ovlivněna tolstojovskou ideou volné školy. Tu v těch nejvlivnějších kruzích reprezentovala Naděžda Konstantinovna Krupská. Ta byla celý svůj život obdivovatelkou Lva Nikolajeviče Tolstého a jeho pedagogických názorů, které se snažila všemi silami prosazovat. V roce 1928 vystoupila na VIII. všesvazovém sjezdu Leninského komsomolu, tedy svazu mládeže, s projevem brojícím proti známkování, odměnám i trestům ve výuce. Zvláště důrazně vystoupila proti užívání tělesných trestů a konkrétně jmenovala kolonii Gorkého. Této nepřízně na nejvyšších místech využili i Makarenkovi nepřátelé z ukrajinského Lidového komisariátu osvěty (Narkomprosu), kteří se snažili o likvidaci „ideologicky škodlivého“ Makarenkova systému (Cipro, 2002b s. 357). A tak byl Anton Semjonovič 3. září 1928 zbaven řízení kolonie Gorkého. O těchto proti-

venstvích se Anton Semjonovič zmiňuje na mnoha místech „Pedagogické poemy, např. v kapitole „U paty Olympu“ (Makarenko, 1953a, s. 448-460).

Nepřestal však výchově působit, neboť jak jsme již výše uvedli, pracoval dále v komunitě Dzeržinského. To byla nová dětská komuna pro bezprizorné, která vznikla z podnětu ukrajinských čekistů, kteří tímto způsobem chtěli uctít památku svého nedávno zesnulého velitele Felixe Edmundoviče Dzeržinského. Tehdy se už tato tajná policie, mající za úkol bojovat s kontrarevolucí a mající na svém kontě statisíce mrtvých, jmenovala GPU. Co však mohlo vést Makarenka, člověka bezpartijního a se značnými kádrovými nedostatky ke spolupráci s touto organizací? Možná to byly vleklé spory s Narkomprosem, tedy ministerstvem lidové osvěty, ohledně koncepce kolonie Gorkého. Cítil se ve své funkci ohrožen, bál se, že bude odvolán a jeho práce přijde vniveč? Možná to byla nová výzva, vzpomeňme na „zákon o pohybu vpřed“ a možná také hledání pocitu bezpečí pod křídly mocné organizace v nepříliš jisté době (Pecha, 1999, s. 137). Po svém jmenování do funkce vedoucího v říjnu 1927 převedl část nejlepších chovanců z komuny Gorkého i s několika vybranými vychovateli do nového působiště.

Zde se ocitl v nové situaci. Komuna sídlila v krásné, moderně vybavené budově, jeho působení zde však mělo i své stinné stránky. Záhy se vyčerpaly peníze na udržování komuny, a protože vedení nechtělo žádat stát o výpomoc, musela se zde rozjet výrobní činnost. Byla zřízena výroba elektrických vrtaček a fotoaparátů. Tyto úspěchy však šly často na úkor výchovné činnosti. Makarenko nebyl v komunitě svrchovaným pánem, od roku 1932 byl pouze „vedoucím pedagogické části“ (Pecha, 1975, s. 19). Musel v mnohém slevit ze svých pedagogických principů a zásad a byl odsouván stále více do pozadí, až byl v roce 1935 odvolán a přeložen do Kyjeva, kde měl dále pracovat jako pomocník vedoucího oddělení pracovních kolonií. Nicméně Anton Semjonovič se stále snažil vrátit k přímé výchovné činnosti, a tak se ještě na nějaký čas stal vedoucím pracovní kolonie v Brovarech poblíž Kyjeva. Snažil se tak uniknout úřednické práci, která mu nikdy k srdci příliš nepřirostla.

Rok 1935 je však v Makarenkově životě významný i z jiného, pozitivnějšího důvodu, než bylo odvolání z komuny Dzeržinského. V tomto roce se totiž Anton Semjonovič po mnohaletém vztahu konečně oženil s Galinou Stachijevnou Salkovou. Znal se s ní už z dob svého působení v Gorkého komunitě v roce 1927, kdy ona byla předsedkyní charkovské komise pro péči o mladistvé. Po Makarenkově smrti se ujala správy jeho díla a postarala se o vydání jeho spisů.

Makarenkovo angažmá v Brovarech znamenalo tečku za jeho činností praktického vychovatele. Poslední léta svého života Anton Semjonovič především psal knihy, články a jezdil po přednáškách. Od roku 1933 postupně vychází jeho nejznámější dílo, Pedagogická poema. Jeho dílu však bude věnována následující kapitola, proto ho v tuto chvíli ponecháme stranou a vrátíme se k posledním letům Makarenkova života.

V únoru 1937 se rodina přestěhovala z Kyjeva do Moskvy. Zde se angažoval ve Svazu spisovatelů, kde dostal na starost konzultace s mladými začínajícími spisovateli. Také přispívá do časopisů, v časopise Okt'abr mu v létě 1938 vychází román Čest. Některé jeho přednášky jsou vysílány i rozhlasem. Od roku 1937 také vychází jeho zřejmě druhé nejvýznamnější dílo, Kniha pro rodiče. Ta nás přivádí k tomu, jak mohl Makarenko, který vlastní děti neměl, poučovat o výchově dětí. On sám uváděl, že ač bezdětný, staral se o syna své manželky z prvního manželství, což mu poskytlo rodičovské zkušenosti. Méně se už zmiňovalo, že přijal do rodiny dceru svého bratra Olympiada, která s rodinou Makarenkovou sdílela domácnost. Tento fakt z pochopitelných důvodů přecházel mlčením i Anton Semjonovič.

Ačkoliv byl Makarenko celý život nestraník, v únoru 1939 si podává přihlášku do Komunistické strany. To v té době nebyl jednoduchý proces, mimo pohovor a důkladné prověření kandidáta bylo třeba pěti ručitelů s minimálně desetiletým členstvím ve straně. Jak by přijímací řízení dopadlo, se už nedozvíme, protože než došlo k rozhodnutí, Anton Semjonovič 1. dubna 1939 ve vlaku do Moskvy zemřel na srdeční zástavu.

Pokud vezmeme v úvahu jeho vrozené dispozice – srdeční problémy ho pronásledovaly celý život a už v době působení ve škole v Krjukově dle svého bratra Vitalije dvakrát ztratil vědomí bez zjevných příčin (Pecha, 1999, s. 29). V pozdějších letech svoje zdraví nijak nešetřil, byl velice silný kuřák. Později se v roce 1933 léčí v sanatoriu v Kislovodsku na Kavkaze, později v oděském kardiologickém sanatoriu a v roce 1938 byl dokonce dvakrát na delší dobu v různých sanatoriích (Pecha, 1999, s. 235). Anton Semjonovič však nebyl dobrý pacient. Kromě již zmíněného kouření zatěžoval srdce nadměrným pracovním vypětím, kdy se přes den věnoval vychovatelské práci a po nocích psal. V době svého působení v Gorkého kolonii se svěřuje v dopise, že: „*spím ob jednu noc, už tak asi půldruha měsíce...*“ (Pecha, 1999, s. 236). V srpnu roku 1938 se neočekávaně skácel v bezvědomí na ulici. I přes přísný zákaz pracovat ve svém tempu příliš nepolevil a smrt přerušila jeho život plný plánů na nové knihy, a dokonce i na obnovení činnosti pedagogické. Měl totiž příslib na místo ředitele střední školy s nástupem 1. září 1939.

Možná ho však smrt zachránila před osudem horším. Už v roce 1938 se totiž proslýchalo, že má být zatčen a zatím tomu brání jen jeho pobyty v sanatoriích. Je pravda, že počátkem roku 1938 mu byl udělen Řád rudého praporu práce. Co by se však stalo v případě zamítnutí jeho žádosti o vstup do strany, je otázka. Nebyl by v něm odhalen třídní nepřítel? Měl přece bratra v emigraci, a jak píše Pecha: „nejeden sovětský pamětník vyslovil přesvědčení, že Makarenko předčasnou smrtí unikl zatčení a daleko žalostnějšímu konci“ (Pecha, 1999, s. 10).

### 2.1.1 Makarenko a Gorkij

Pro Makarenkovo uvažování a směřování i pro existenci kolonie Gorkého, měla nepochybně obrovský význam osobnost člověka, jehož jméno kolonie s hrdostí nesla. Jednalo se o slavného ruského a sovětského spisovatele Alexeje Maximoviče Peškova, písíciho pod jménem Maxim Gorkij. Makarenko se s jeho tvorbou setkal už v dobách svého mládí. Jeho „Pěšna o burevěstnike“ (česky Píseň o bouřliváku) ho silně oslovila už jako chlapce (Cipro, 2002 b, s. 356). Později, v roce 1914, když se pokoušel o literární činnost, odvážil se poslat svému oblíbenému spisovateli rukopis svojí povídky „Hloupý den“. V této povídce zpracoval prožitky vlastního života, kdy pop žáril na vztah svojí ženy s učitelem. Ačkoliv to v povídce není řečeno, oním učitelem byl sám Anton Semjonovič a popova žena byla Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová, se kterou Makarenka poutal velmi silný a dlouhodobý vztah. To Jelizaveta Fjodorovna byla jako první požádána, aby se ujala vedení kolonie bezprizorných, ale s poukazem na to, že je jen žena, to místo přenechala Makarenkovi s tím, že mu bude v práci pomáhat (Pecha, 1999, s. 70).

Vraťme se však k Makarenkově povídce. S tou Anton Semjonovič u Gorkého neuspěl, což způsobilo, že na nějakou dobu ustal s literárními pokusy. Neodvrátilo ho to však od snahy stát se spisovatelem, ani to nezkalilo jeho vztah ke Gorkému. Toho obdivoval a četl i dál. Svým nadšením pro něj postupně nakazil i kolonisty, a tak se kolonie záhy hrdě nazývala kolonií Gorkého.

Gorkij, který sám vyrůstal ve velmi nuzných poměrech, zažil život tuláka, konflikty se zákonem i lhostejnost sytých velmi intenzivně promlouval k chovancům v kolonii, kteří cítili, kolik toho mají se slavným spisovatelem společného (Pecha, 1999, s. 89). Pecha se domnívá, že Makarenko na Gorkém mimo jeho životních osudů obdivoval i jeho duchovní nezá-

vislost, která mu umožňovala i ostře kritizovat bolševiky, pokud měl pocit, že se dopouští bezpráví. To Gorkij učinil ve svých „Nečasových úvahách“ (Pecha, 1999, s. 91). Vzhledem k tomu, že Makarenko byl Gorkého obdivovatel a pečlivě sledoval jeho dílo, dá se předpokládat, že tyto Gorkého názory znal. Anton Semjonovič, který celý život sám stál na straně slabých a utlačovaných a mnohdy neváhal pro jejich podporu i osobně riskovat, musel v tomto ohledu pociťovat silnou spřízněnost s Gorkým (Pecha, 1999, s. 91).

Po Gorkého smrti v roce 1936 napsal Makarenko stať s názvem „Maxim Gorkij v mém životě“<sup>1</sup>. V ní píše, co pro něj i pro kolonisty Gorkij znamenal. On sám se od něj mnohému naučil. V počátcích své práce s bezprizornými se k němu alespoň v myšlenkách obracel a hledal v jeho knihách pomoc a východiska, která nemohl najít v pedagogické literatuře. Četba Gorkého knih Makarenka učila hledat v člověku to dobré, jeho lepší stránky. A to je podle Antona Semjonoviče jedna ze základních povinností každého pedagoga (Makarenko, 1954b, s. 56 – 65).

Jak zmiňujeme v předešlé kapitole, napsal Makarenko v červenci 1925 Gorkému do Itálie, kde se tehdy zdržoval, dopis za celou kolonii. Ten byl vřele přijat, a tak začalo období korespondence a Gorkého nepřímého patronátu nad kolonií. Tento patronát dospěl svého vrcholu Gorkého návštěvou v kolonii. Její úspěch vzácného hosta velice těšil. Kolonisté mu pravidelně posílali do Itálie objemné balíky dopisů, protože každý oddíl v kolonii psal svůj vlastní dopis. V dopisech, které Alexej Maximovič posílal z Itálie Makarenkovi, mu často nabízel pomoc. Ptal se, čím může být kolonii užitečný. Kolonisté ale materiální pomoc odmítali. Jednak nechtěli Gorkého zatěžovat svými problémy, ale byl tu i jiný důvod, který mu v jednom dopise Makarenko vysvětlil. Psal Gorkému, že nechce, aby se stal pro kolonii užitečný v materiálním smyslu. To by podle Antona Semjonoviče byla profanace celého vztahu kolonistů k němu. Ti si ho vážili proto, že se k nim choval jako k obyčejným lidem a ne jako ke zločincům nebo provinilcům. To byl totiž přístup, se kterým se kolonisté často setkávali a který je urážel, ponižoval, bolel. V kolonii bylo zavedené pravidlo, že se nikdo nezajímal u nově příchozích o jejich dřívější provinění. Kolonie se s velkým úsilím zbavila názvu „Kolonie pro mladistvé provinilce“ a s velkou hrdostí se nazývala „Kolonii Gorké-

---

<sup>1</sup>Ukázka z textu „Maxim Gorkij v mém životě“ viz. Příloha č. 3



ho“. A každý z kolonistů musel dokázat, že si označení „gorkovec“ opravdu zaslouží. Proto mohl Makarenko Gorkému napsat, že nejvíc „užitečný“ jim je už tím, že vůbec je (Makarenko, 1955, s. 266). Když potom v červenci 1928 přijel Gorkij do kolonie, Makarenko napsal, že to jsou nejšťastnější dny v životě jeho i dětí. Vzhledem k mimořádnosti hosta, pro něj bylo třeba připravit i nějaký odpovídající dar. Když kolonisté přemýšleli, čím Gorkého obdarovat, napadla je myšlenka vytvořit pro něj album se životopisy všech kolonistů. Tím sice bylo porušeno pravidlo, že se nikdo nevrací k minulosti členů kolonie, zároveň tak ale vznikl mimořádně silný dokument, popisující mnohdy otřesné životní osudy dětí, pro které se kolonie stala mnohdy jediným domovem a rodinou. Jejich mnohdy nesmírně smutné příběhy přímo sváděly k tomu, aby je člověk litoval. Makarenko však ke svým svěřencům nepřistupoval s nějakou sentimentální lítostí. Byl přesvědčen, že jestliže jim má pomoci, musí k nim být přísný, nesmlouvavý a tvrdý (Makarenko, 1955, s. 244). S tímto svým přesvědčením nalézal podporu právě u Gorkého, ne však u představitelů tehdejší oficiální pedagogiky, kteří se snažili Makarenkův systém zrušit jako škodlivý.

Gorkij se zdržel v kolonii tři dny. Během té doby mu nadšení kolonisté předvedli všechny výtobytky svojí usilovné práce. Gorkému byl předveden vepřín, na který byli kolonisté obzvláště hrdí, bylo mu předvedeno i veškeré další hospodářství a dílny, zúčastnil se polních prací a na jeho počest byla sehraána i divadelní hra „Na dně“, jejímž byl autorem. Večery pak trávil rozhovory s Antonem Semjonovičem, který mu ani na naléhání svých spolupracovníků neřekl, že jeho dny v kolonii jsou sečteny (Pecha, 1999, s. 155). Po skončení návštěvy v Kurjaži, odjel Gorkij ještě na žádost komunardů na krátkou návštěvu komuny Dzeržinského a odtud se třemi vybranými gorkovci odcestoval na rekreaci na Kavkaz.

V době Gorkého návštěvy měl Anton Semjonovič už rozepsanou „Pedagogickou poemu“, dokonce o tomto svém záměru informoval Gorkého (Makarenko, 1955, s. 289). Knihu pak v roce 1929 nabídl ukrajinskému nakladatelství Gosizdat Ukrajiny, byl však odmítnut. Stejně dopadl v roce 1931 v Moskvě. Počátky jeho spisovatelské dráhy byly tedy neslavné. K tomu je ještě nutno přičíst peripetie jeho vůbec první vydané knihy, „Pochod třicátého roku“, pojednávající o životě komuny Dzeržinského. Sazba této knihy ležela dva roky v tiskárně, vystavená necitlivým zásahům korektorů. Kniha se dostala do tisku až roku 1932. Anton Semjonovič se bál text ukázat Gorkému, který se o knize dozvěděl, až když vyšla, opatřil si ji a v prosinci 1932 napsal Antonu Semjonoviči velmi pochvalný dopis. Teprve na jeho základě se Anton Semjonovič rozhodl do té doby dvakrát odmítnutý ruko-

pis v roce 1933 ukázat Gorkému. Ten knihu pochválil a ještě ten rok vyšel první díl „Poemy“ v almanachu sovětských spisovatelů Rok XVIII. Druhý díl poslal Gorkému k přečtení v roce 1934. Ten doporučil menší úpravy a v následujícím roce text vyšel v almanachu sovětských spisovatelů Rok XVIII. V tomto roce vyšly také oba díly samostatně v jednom svazku (Pecha, 1999, s. 189).

V roce 1935 na Gorkého naléhání mu posílá třetí díl Poemy. Anton Semjonovič chtěl vypustit kapitoly, v nichž se pouští do ostré polemiky se svými odpůrci z Narkomprosu, ale Gorkij byl proti a žádal jejich ponechání. Tento poslední díl vyšel po určitých průtazích v roce 1936. Makarenkovi velice ležela na srdci popularizace a argumentační doložení jeho pedagogických závěrů, ke kterým došel během svého působení v kolonii i v komuně, což měla umožnit právě Pedagogická poema. Chtěl, aby zazněla jeho „maličká, ale nezbytná pravda“ (Pecha, 1999, s. 190).

O svém působení, pocitech a plánech Makarenko hovořil a psal si s Gorkým prakticky až do jeho smrti. Můžeme říci, že Gorkij měl pro Makarenka obrovský význam nejen jako jeho učitel a inspirátor, ale v mnohém mu byl nápomocen i při vydávání jeho knih, jak ukazuje případ „Pedagogické poemy“, která by nebýt Gorkého vlivu možná vůbec nevyšla. Gorkij také Makarenka podporoval v jeho sporech s Narkomprosem, snažil se intervenovat v jeho prospěch a dokud žil, představoval pro Antona Semjonoviče určitou hráz, o kterou se rozbíjelo mnoho útoků na něj i jeho výchovný systém. Ani on však nebyl všemocný, jak dokládá dopis, který Makarenkovi napsal po jeho odchodu z Kurjaže. Z dopisu vyplývá, že intervenoval v Makarenkův prospěch a dostalo se mu i jakýchsi ujištění, že ho nechají v klidu pracovat (Makarenko, 1955, s. 289). Nestalo se tak a Anton Semjonovič musel odejít.

## 2.2 Makarenkovo dílo

Literární odkaz Antona Semjonoviče Makarenka je velice rozsáhlý, ačkoliv autor začal publikovat až v posledních letech svého života. Zahrnuje několik románů z pedagogického prostředí, divadelní hry, metodickou příručku přibližující jeho výchovné pojetí a mnoho článků, přednášek a referátů, z nichž část byla zpracována i do rozhlasového vysílání. Jak již bylo zmíněno výše, Makarenko se chtěl věnovat spisovatelské práci už od mládí. První

spisovatelský úspěch však přišel až v roce 1932, kdy mu vychází kniha „*Pochod třicátého roku*“. Kniha se stejně jako pozdější „*Vlajky na věžích*“ zabývá životem v komunitě Dzeržinského. Zároveň však v době, kdy mu vychází první kniha, už několik let pracuje na svém nejlepším a nejslavnějším díle, na „*Pedagogické poemě*“. Ne právě jednoduché okolnosti jejího vzniku přibližuje předchozí kapitola, my se tedy v tuto chvíli budeme zabývat knihou samotnou.

V „*Pedagogické poemě*“, rozsáhlém, třídílném díle, Makarenko beletristickou formou vylíčil vznik a život pracovní kolonie Gorkého a formuloval zde přístupnou formou své pedagogické zásady<sup>2</sup>.

Při četbě velmi živě a sugestivně napsané knihy nás mohou napadnout mnohé otázky. Je to všechno pravda? Opravdu Makarenko zbil Zadorova? Žili vůbec ti lidé, o kterých Makarenko s takovým zaujetím píše?

Zde je nutné si uvědomit, že se jedná o beletristické pojetí. Sám Anton Semjonovič se k této otázce vyjádřil dostatečně jasně, když tvrdil, že: „*Není hřích v uměleckém díle někdy nadsadit...a Pedagogická poema – to je přece umělecké dílo.*“ (Pecha, 1999, s. 62).

V některých aspektech se tedy „*Pedagogická poema*“ od skutečnosti odlišuje. Tak například zmiňovaný Zadorov nikdy neexistoval, a tak ho Anton Semjonovič ani nemohl zbit. Tato postava v sobě slučuje rysy několika jiných chovanců. Mnohé jiné postavy však skutečně existovaly. Zde můžeme uvést například Semjona Karabanova, který se ve skutečnosti jmenoval Kalabalin a po Makarenkově vzoru se také stal pedagogem. Významnější roli v Makarenkově životě, než jí přisoudil v románu, sehrála Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová, kterou v knize Anton Semjonovič pojmenoval Jekatěrina Grigorovna.

Knihu tedy musíme pokládat za velmi zdařilé umělecké ztvárnění Makarenkovy výchovné činnosti a jeho pedagogických zásad, za knihu vyzařující lásku k dětem a pedagogický optimismus, bez kterého by tato těžká práce nebyla vůbec myslitelná. A ačkoliv tedy není přesným přepisem Makarenkova života v kolonii, přesto dává odpovědi na mnohé otázky a kritické poznámky, které byly na jeho adresu vyřčeny. Především je z knihy cítit, že vět-

---

<sup>2</sup> Pro ilustraci přinášíme krátký výňatek z *Pedagogické poemě* jako přílohu č. 4

šina chovanců přijala kolonii za svou a své radosti a starosti prožívali jako velká rodina, což dokresluje například kapitola, ve které kolonie vystrojila svojí člence Olze Voronovové svatbu (Makarenko, 1953a, s. 263-265), nebo popis oslavy Gorkého narozenin (Makarenko, 1953a, s. 228-235).

K životu komuny Dzeržinského se Makarenko ještě vrací knihou FD-1 (FD-1 je značka vrtaček v komuně vyráběných). Ta však za jeho života nevyšla a stala se později součástí jeho sedmisvazkových spisů.

Protože úplný výčet knih a článků, které Makarenko za svého života napsal, není smyslem této práce, zmíníme se už jen o jedné knize, o které Pecha píše, že je to jeho druhé nejzdařilejší dílo. Jedná se o „*Knihu pro rodiče*“, na které se podle svého tvrzení podílela i jeho manželka Galina Stachijevna (Pecha, 1999, s. 209-210). Makarenko chtěl napsat čtyři svazky, stihl však jen jeden, který se zabývá strukturou rodiny a rodinou jako kolektivem a rozebírá i příčiny, které mohou rodinu narušovat (Pecha, 1975, s. 169).

### 2.3 Makarenko sociální pedagog

Jestliže hodnotíme dílo A. S. Makarenka a vyzdvihujeme v něm především jeho sociálně pedagogické aspekty, je nutné si uvědomit, že jeho pedagogickou činnost lze rozdělit do dvou zhruba stejně dlouhých období. V prvním období, od počátku jeho aktivní pedagogické dráhy až do nástupu na místo vedoucího poltavské kolonie, Makarenko působil jako učitel na různých školách. Teprve ve druhém období, od roku 1920, kdy začala jeho práce s bezprizornými, dochází k plnému rozvoji té stránky jeho výchovné činnosti, kterou můžeme nazývat sociálně pedagogická. Musíme však mít na paměti, že Makarenko mohl v tu chvíli čerpat ze své poměrně dlouhé a bohaté praxe, nezačínal tedy od nuly a bez zkušeností. Některé z prvků své budoucí výchovné praxe, která ho tak proslavila, si vyzkoušel už během svého učitelování v Krjukově. Už tam se snažil zavádět pracovní či vojenské prvky do výchovy. Až během svého působení v kolonii Gorkého však svou metodu rozvinul do té podoby, že se stal jedním z nejvýznamnějších pedagogů dvacátého století.

Než se však budeme zabývat základními principy Makarenkovy výchovné metody, řekneme si něco o předmětu jeho zájmu. Jednalo se především o bezprizorné děti, kterých bylo v té době v Rusku především zásluhou první světové války a následně války občanské,

velké množství. Problém bezprizornosti byl v Rusku samozřejmě už dříve, válečné konflikty ho však značně vyhrotily. V publikaci, kterou vydalo v roce 1931 ukrajinské zdravotnické nakladatelství a jejímž autorem je dle Pechy A. S. Makarenko, ačkoliv jako autorka je uvedena Galina Stachijevna Salková, budoucí Makarenkova manželka, se uvádí, že v roce 1922 bylo na území Sovětského svazu asi sedm milionů lidí bez domova (Pecha, 1999, s. 68). O ty bylo třeba se postarat a důležitou roli při tom hrály pracovní kolonie podobné té Makarenkově, které vznikaly po celé zemi.

Pokud jde o principy Makarenkovy výchovné metody, tak svoje názory na fungování výchovného zařízení Anton Semjonovič shrnul do publikace „Metodika organizace výchovného procesu“, kterou napsal v letech 1935-1936. Velmi podstatným rysem tohoto systému byl princip kolektivní výchovy. Kolektiv se Makarenkovi jevil nejen jako předmět a cíl výchovy, ale také a možná především, jako její prostředník. Zde měl na mysli výchovné působení prostřednictvím kolektivu. To je sice metoda velmi účinná, zároveň však velice náročná. Vyžaduje totiž, aby kolektiv byl na takové úrovni, že nejen uznává autoritu vychovatelovu, ale také je schopen se prosadit vůči svým jednotlivým členům a přimět je k určitému chování, nebo ho naopak od něj odradit (Cipro, 2002b, s. 359). I když Anton Semjonovič kladl důraz na kolektiv, v jeho pojetí se v žádném případě neztrácel jedinec. Naopak, Makarenko si všímal a cenil jedinečnosti každého člověka, což dokládá i „Pedagogická poema“, kde s velkým zájmem a podrobně vykresluje charaktery jednotlivých kolonistů a jejich specifika dokáže i využívat ve výchovné praxi, jak dokládá například krátký úsek Pedagogické poemy, věnovaný Lapot'ovi (Makarenko, 1953a, s. 392 – 395)<sup>3</sup>.

Velký důraz kladl Anton Semjonovič na samosprávu kolektivu. Celý kolektiv byl rozdělen na jednotlivé oddíly, v jejichž čele stáli velitelé. Ti byli voleni na šest měsíců, což byla podle Antona Semjonoviče optimální doba, a to ze dvou důvodů. První důvod byl ten, že za tuto dobu si ještě na funkci příliš nezvykli, nestali se z nich „funkcionáři“, a druhý důvod spočíval v tom, že tato relativně krátká doba umožňovala vystřídání co největšího počtu chovanců na velitelských místech. Velitelé všech oddílů tvoří radu velitelů. Ta skládá účty ze své činnosti společnému shromáždění chovanců (Makarenko, 1952, s. 16 - 25).

---

<sup>3</sup> Viz příloha č. 5

Tento systém jednotlivých oddílů později ještě obohatil o tzv. kombinované oddíly. Jak došlo k jejich vzniku, Makarenko popisuje v Pedagogické poemě. Během pracovní činnosti v kolonii se často objevila potřeba vykonat naléhavě nějakou práci, na kterou nebyl v té chvíli vyčleněn žádný oddíl. Této práce se tedy chopily ony nově a ke konkrétnímu účelu tvořené kombinované oddíly. Byly vytvářeny nejdéle na týden a měly velice proměnlivý počet členů. I pokud byl oddíl nepočtený, mohl mít například jen dva členy, byl vždy jeden z nich velitelem, který zodpovídal za organizaci a za úspěšné splnění úkolu. Anton Semjonovič se vždy snažil, aby se ve funkci velitelů kombinovaných oddílů vystřídal co největší počet kolonistů. Stávalo se, že i velitelé stálých oddílů plnili některé úkoly jako řadoví členové oddílu kombinovaného. Díky tomuto systému měla většina kolonistů zkušenost jak řadového pracovníka, tak velitele. Výsledkem potom bylo, že kolonisté byli iniciativní, zvyklí se samostatně rozhodovat i nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Život v kolonii tak byl pro její členy nejen plný změn, nových situací, a tím i zajímavý, ale učil také chovance, jak velet a organizovat, ale také podřizovat se autoritě (Makarenko, 1953a, s. 156 – 162).

Dalšími složkami jeho systému byla určitá aplikace vojenských prvků ve výchově a velmi důležitým prostředkem výchovného působení byla pro Makarenka manuální práce. Zastavme se nejdříve u problematiky „vojenizace“ výchovy v kolonii. Anton Semjonovič si uvědomoval, jak přitažlivé jsou určité vojenské prvky pro děti, především pro chlapce. Do života kolonie zavedl nástupy, hlášení, chovanci se učili pochodovat v útvaru, také zavedl signály trubkou. Toto „povojenštění“ se projevovalo i navenek, kolonie měla svůj prapor, odznaky, používala termíny jako velitel či vězení (Pecha, 1975, s. 15). Anton Semjonovič sám se oblékal do oblečení polovojenského charakteru. Tyto prvky měly jednak ukáznit chovance, jednak usnadnit řešení některých opakujících se situací a také to byla pro děti svým způsobem hra, která je lépe vtáhla do života v kolonii.

Další ze složek Makarenkova systému byla manuální práce. Ta se stala součástí života v kolonii původně z nutnosti zajistit si obživu, zároveň však po celou dobu existence kolonie i komuny Dzeržinského měla nezastupitelnou roli výchovnou. Sám v „Metodice organizace výchovného procesu“ napsal, že hospodářská činnost nezajišťuje pouze dostatek a pohodlí života chovanců, ale také vychovává k důležitým návykům (Makarenko, 1952, s. 43). Nicméně byla jen jedním z prvků systému a Makarenko jí nepřisuzoval stěžejní roli. Naopak, když v komunitě Dzeržinského docházelo ke snahám omezit hodiny školy ve prospěch pracovní činnosti, byl Makarenko ostře proti tomu.

Často byl Makarenko kritizován kvůli trestům, které v kolonii praktikoval. Především se to týkalo tělesných trestů, Anton Semjonovič byl obviňován z bití chovanců, z toho, že je trestal hlady, apod. Zde je nutné si připomenout, koho měla kolonie vychovávat. Sám Makarenko v jednom dopise Gorkému o tom napsal: „*K nám se nyní snaží posílat výlučně těžké případy, úplně zdivočelé výrostky, všivé sprostáky, povaleče, přesvědčené protivníky jakékoli autority a kázně.*“ (Gordin, L. Ju., Dolgin, E. S.: Iz pisem A. S. Makarenko (1926-1928), cit. podle Pecha 1999, s. 132). Makarenko v rámci své koncepce prosazoval, že žádný výchovný prostředek není sám od sebe dobrý ani špatný, ale musí být posuzován s ostatními výchovnými prostředky. Ačkoliv tedy Makarenko v zásadě byl odpůrcem tělesných trestů, což také dostatečně vyjádřil v úvodních kapitolách Pedagogické poemy, byly situace, kdy jistá forma fyzického násilí měla větší efekt, než jakékoliv domluvy či přesvědčování. To byl i případ chovance Chovracha z téže knihy (Makarenko, 1953a, s. 373-377). V Makarenkově systému však bylo důležitější než tresty jeho umění předcházet tomu, aby se někdo dopustil něčeho špatného. Pokud už došlo na tresty, nebyla nijak odstupňována výška trestu za určité provinění. Anton Semjonovič trestával za stejný přestupek různě a někdy netrestal vůbec (Fere, 1956, s. 21). Vždy záleželo na konkrétní situaci. Vzhledem k potřebě okamžitých řešení se musel Makarenko v mnoha případech rozhodovat rychle a samostatně. Zároveň však jeho jednání nemohlo být impulzivní a bezmyšlenkovité. Pro pochopení obtížnosti takového rozhodování si dovoluji krátké zdržení u problematiky rozhodovacího procesu. Pro způsob rozhodování, který by si měli osvojit všichni dobří pedagogové a vychovatelé, se v psychologii užívá termín „rubikonový model fázi jednání“ (Balvín, 2013, s. 75-79). V tomto modelu rozhodování je vyjádřen rozdíl oproti jednání impulzivnímu. Impulzivní jednání má pouze dvě fáze; motivační napětí (vědomí cíle) → volní akt (čin), (Balvín, 2013, s. 78), tedy: něco chci a ihned bez přemýšlení jedním za účelem dosažení cíle. Rubikonový model oproti tomu obsahuje ještě další mezifáze a jeho schéma vypadá takto: motivační napětí (vědomí cíle) → rozvaha o prostředcích a důsledcích → program jednání, rozhodnutí → volní čin.

Můžeme tedy říci, že v tomto modelu je člověk schopen před samotným činem rozvážit jednak způsob, jak dosáhnout cíle, jednak prostředky, které použije. Po tomto zvážení dojde k rozhodnutí jak jednat a následně k jednání (Balvín, 2013, s. 79).

Všechny tyto operace musejí proběhnout velice rychle, aby učiteli či vychovateli umožnily pružně reagovat na nastalou situaci. Ta může být zcela nová, nebo podobná nějaké situaci

známé už z dřívějších. V tom případě může pedagogům výrazně pomoci jejich zkušenost, která jim umožní na situaci aplikovat některé z řešení použitých již dříve v podobném případě. Tento postup výběru z několika variant či teorií se nazývá abdukce (Balvín, 2013, s. 81) a jejím podstatným rysem je rychlost rozhodování. A právě rychlostí rozhodování v mnoha nečekaných a složitých situacích, se projevovalo Makarenkovo výsostné pedagogické mistrovství. Důležité však i v takovém případě je nesklouznout k rutině, ale u každého rozhodování poctivě zvažovat možná pro a proti.

Důležitou zásadou, kterou Makarenko vyznával, byly vysoké nároky na sebe i na ostatní, spojené však s maximální úctou k lidské důstojnosti a také důvěra ve zdravé morální rysy lidí, se kterými pracoval (Cipro, 2002b, s. 359). Této důvěře se učil u Gorkého, po jehož vzoru se snažil v lidech vidět to nejlepší. To, že svým svěřencům důvěřoval a že je přijímal bez zbytečného vytahování jejich mnohdy značně nevábné minulosti, bylo jedním z nejúčinnějších výchovných prostředků, které mohl použít.



### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VÝVOJ OD MONARCHIE K SOUČASNOSTI

Vzhledem k rozdílným podmínkám v Rusku oproti ostatní Evropě se i sociální pedagogika v této zemi vyvíjela poněkud odlišně. V západních zemích byli v centru zájmu sociálně pedagogické práce především dělníci a městská chudina, v Rusku se díky jeho převážně agrárnímu charakteru pedagogové zabývali především venkovským zemědělským obyvatelstvem (Procházka, 2012, s. 45). Větší angažovanost Ruska v Evropě po skončení napoleonských válek vedla k tomu, že se mnoho mladých vzdělaných šlechticů dostalo do kontaktu s poměry v Evropě a mohli své poznatky z cest konfrontovat s domácím prostředím. Někteří z nich se po návratu domů pokoušeli o nápravu nedobré sociální situace ve své vlasti. Velmi výrazně se v této době projeвили tzv. revoluční demokraté. Do této skupiny řadíme několik významných filosofů a literátů působících zhruba ve 40. až 60. letech 19. století v Rusku. Patřili k nim především V. G. Bělinskij, A. I. Gercen, N. A. Dobroljubov, D. I. Pisarev. Sociálně pedagogický aspekt jejich práce spočíval především ve snaze o vzdělání chudých rolníků a venkovanů vůbec. Snažili se nejen o snížení negramotnosti venkovanů, ale také o osvětu v oblasti rodinné výchovy a péče o děti. Výraznou osobností byl zejména Vissarion Grigorjevič Bělinskij, který se zaměřoval na chybné výchovné styly v rodině. Byl také přesvědčen, že dítě je především odrazem prostředí, ve kterém vyrůstá (Procházka, 2012, s. 46).

Poněkud mladším současníkem revolučních demokratů byl velký ruský pedagog Konstantin Dmitrijevič Ušinskij. Současná ruská sociální pedagožka M. A. Galaguzová ho ve svojí práci pojednávající o historii sociální pedagogiky v Rusku společně s L. N. Tolstým řadí k autorům prvního – předhistorického období sociální pedagogiky (Galaguzová, 2014).<sup>4</sup> Ušinskij v naší literatuře nebývá běžně řazen k sociálním pedagogům, domníváme se však, že mu toto označení náleží. On sám pravděpodobně termín „sociální pedagogika“ znal ze svojí četby díla A. Diesterwega, který ho ovlivnil v jeho pedagogických názorech. Ušinskij chápal pedagogiku jako vědu ve své podstatě sociální tedy společenskou a při řešení peda-

---

<sup>4</sup> Druhé období podle Galaguzové začíná po roce 1990 demokratizací ruské společnosti a třetí, současné období je spojeno s počátkem platnosti nového zákona „O výchově v Ruské federaci“

gogických problémů měl vždy na mysli i jejich společenskou složku. Cíl výchovy podle Ušinského vždy určuje obsah i teorii výchovy. Je tedy „především otázkou sociální povahy a vyplývá z tzv. filosofie mravnosti“ (Lordkipanidze, 1955, s. 93). Tento pohled je dobře patrný na některých jeho textech, kde se zabývá např. problematikou nedělních škol (Ušinskij, 1955, s. 157-173) nebo potřebou vytvoření řemeslnických škol (Ušinskij, 1955, s. 444-450).

Výrazně se do vývoje ruské pedagogiky zapsal L. N. Tolstoj. Tento vynikající spisovatel byl v oblasti pedagogiky přesvědčen o velkém vlivu prostředí na rozvoj dětí a na své škole v Jasné Poljaně se snažil aplikovat ideu volné školy, kde vytvářel pro děti prostor umožňující jim volně se projevit.

V následující generaci pedagogů, která prosazuje myšlenky sociálně pedagogické, musíme vyzdvihnout osobnost Stanislava Teofiloviče Šackého. Tento pedagog se snažil výchovu rozšířit i na mimoškolní aktivity. Podle něj by měla škola při své práci spolupracovat i s dalšími institucemi rozvíjejícími kulturní a společenskou činnost. On sám se angažoval v mimoškolních aktivitách na dětských táborech či v klubech (Kraus, 2008, s. 23). Podobně jako o něco mladší Makarenko kladl důraz na pracovní výchovu a na organizaci kolektivního života dětí a mládeže (Cipro, 2002b, s. 227).

Velký pedagogický význam měla práce A. S. Makarenka, o jehož činnosti a názorech se pojednává na jiných místech této práce.

Na konci 30. let zasáhla i oblast sociální pedagogiky éra tvrdých represí, kdy bylo potlačováno vše, co se odchýlilo od oficiální stranické linie (Kraus, 2008, s. 23). Sociálně pedagogické myšlení upadlo v nemilost. V Rusku a později i v ostatních socialistických státech se vycházelo z přesvědčení, že ve zřízení, které je alespoň podle vlastního tvrzení založeno na sociální spravedlnosti a rovnosti, rozmanité sociální problémy velmi rychle zmizí samy od sebe jako „přežitky minulosti“ (Galaguzová, 2014). Jak se však později ukázalo, byl to omyl. Sociální problémy přetrvávaly, jen se o nich nemluvalo nebo se bagatelizovaly (Bakošová, 2008, s. 9).

Nový rozvoj sociální pedagogiky začíná v Rusku podobně jako u nás až v 90. letech. A také v Rusku bylo nejprve třeba nový obor vymezit. Objevují se zde různá pojetí. Někteří autoři vidí sociální pedagogiku spíše jako disciplínu teoretickou, např. I. A. Lipskij, jiní, jako V. A. Nikitin kladou důraz spíše na praktickou stránku. Ať už převáží kterékoliv poje-

tí, je při pohledu na demografickou i hospodářskou situaci Ruska zřejmé, že sociální pedagogiku zde čeká ještě mnoho práce.

### 3.1 Ruská pedagogika v díle K. D. Ušinského

Než se začneme zabývat životem a dílem Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, musíme se něco dozvědět o poměrech v Rusku, a to jak po stránce politické, tak především s důrazem na stav školství, protože to je oblast, kterou se Ušinskij celý svůj život intenzivně zabýval. Pedagogika a výchova však vždy představovaly a představují důležitý nástroj, který státnímu aparátu umožňuje formovat a usměrňovat myšlení a jednání obyvatelstva. Čím represivnější režim, tím větší důraz klade na to, aby výchovný a vzdělávací proces měl pod kontrolou, a tím častěji a výrazněji do něj zasahuje. Tak tomu bylo i v Rusku 19. století.

Na počátku 19. století proběhlo v Rusku několik školských reforem. Bylo zřízeno ministerstvo osvěty, které spravovalo všechny všeobecně vzdělávací školy, kromě škol církevních. Byly zřízeny nové školní obvody a v čele každého z nich byla ustanovená univerzita. Těchto obvodů bylo šest. Tyto univerzity měly poměrně širokou autonomii a také spravovaly nižší školy ve svém obvodu (Zelina, 1989, s. 9).

Co se týká školského systému, měl čtyři stupně. Z nižšího na vyšší bylo možno postoupit bez přijímacích zkoušek, stačilo jen vysvědčení. První stupeň představovaly farní školy, po nich to byly školy okresní, následovala gymnázia a nejvýše stály univerzity. Teoreticky měly být školy přístupné všem stavům, fakticky však systém fungoval výběrově na stavovských principech.

Po skončení napoleonských válek v roce 1815, vzniká na evropském kontinentě spolek států z vítězné protinapoleonské koalice, Pruska, Rakouska a Ruska, nazývaný „Svatá aliance.“ Ta měla v Evropě zajistit stabilitu, zamezit vzniku nových válek a především revolucí. V Rusku nabývají na významu konzervativní kruhy, v oblasti pedagogiky sílí důraz na náboženskou výchovu. Také bylo zrušeno bezplatné vyučování na všech školách, které bylo zavedeno v roce 1804 (Zelina, 1989, s. 11).

Po potlačení povstání děkabristů v roce 1825 dochází k dalšímu utužování režimu. Nový car Mikuláš I. byl člověkem, o kterém by se jen těžko dalo říci, že by byl přítelem pokroku v jakékoliv podobě. Do učebnic dějepisu i do obecného povědomí vstoupil jako „četník

Evropy“ (Švankmajer, 1995, s. 243). Na rozdíl od svého bratra a předchůdce Alexandra nebyl nikterak ovlivněn myšlenkami osvícenství. Imponoval mu armádní dril a vojenská organizovanost.

Během svojí vlády se tvrdošíjně bránil jakýmkoliv reformám. Jediné, co byl ochoten reformovat, byla policie, především její tajná složka. Ta pozorně sledovala veškeré dění v zemi. Velký zájem věnoval také cenzuře, o čemž se mohl ke své malé radosti přesvědčit i K. D. Ušinskij (Ušinskij, 1975, s. 28-29).

Ruský historik J. V. Tarle o Mikulášovi uvádí, že jediné, čím vynikal, byla jeho nevzdělanost (Tarle 1951, s. 69, sv. 1). Kdyby však byl jen nevzdělaný, nebylo by to ještě samo o sobě tak nebezpečné. On však vzdělání doslova nenáviděl. Vzdělaným lidem nedůvěřoval, Moskevskou univerzitu nazýval „vlčím doupětem“ a také prohlašoval, že „on nepotřebuje vzdělané lidi, ale věrné poddané“ (Švankmajer, 1995, s. 243). O Mikulášově vlivu na školství je možno říci, že tuto oblast vrátil o mnoho let zpět. Projevoval značnou nelibost nad tím, že gymnázia mohou navštěvovat i nešlechtičtí studenti. Na to reagoval tehdejší ministr Šiškov prohlášením, že gymnázia mají sloužit především šlechtě (Vinšálek, 1977, s. 31).

Svoji nechuť ke vzdělání projevil Mikuláš i ve vztahu k univerzitám. Těm byla postupně omezována jejich autonomie. Od roku 1835 byl nad nimi ustanoven dozor a ve čtyřicátých letech byla dokonce i na vyučování zavedena cenzura (Vinšálek, 1977, s. 31).

Ve třicátých a čtyřicátých letech se i jako reakce na tuhý režim objevují myšlenky tzv. revolučních demokratů. Tito lidé se snažili najít východisko z tehdejší situace, studovali západní myšlenky a filosofy a snili o změně poměrů. Svůj zájem mimo jiné upírali také na pedagogiku. Významné místo mezi nimi zaujímal například Gercen a Bělinskij. Především Bělinského pak velmi intenzívně četl Ušinskij v době svých studií. Revoluční demokraté však byli vystaveni nepřízni carského režimu, následkem čehož musel Gercen strávit řadu let v zahraničí.

To je tedy doba a situace, do které se narodil a v níž vyrůstal a studoval Konstantin Dmitrijevič Ušinskij. V datu jeho narození jsou určité nejasnosti. Protože nebyl po jeho narození proveden matriční záznam, někteří autoři uváděli rok 1823 a jiní 1824. Adolf Vinšálek ve své monografii udává 19. února 1823 (Vinšálek, 1977, s. 17). Podle něj chybu způsobil patrně autor nekrologu K. D. Ušinského a jeho blízký spolupracovník J. Rečnevskij, který

pravděpodobně z neznalosti a v časové tísní udal špatné datum. Miroslav Cipro naopak ve své „Galerii světových pedagogů“ udává rok 1824 (Cipro, 2002a).

Jeho otec byl důstojník a po propuštění z vojenské služby ze zdravotních důvodů pracoval jako úředník. Matka pocházela z drobné šlechtické rodiny. Malý Konstantin se jim narodil jako prostřední z pěti dětí. Když bylo Konstantinovi devět let, odstěhovala se matka s ním a dvěma mladšími sourozenci do Novgorod-Severska, kde měla dům po rodičích. Co ji k tomu vedlo, nevíme, snad zdravotní důvody. V roce 1835 zemřela. Dokud byla naživu, starala se o výchovu svých dětí a Konstantin na ni rád vzpomínal. I díky její výchově se rodinná výchova stala nedílnou součástí jeho pedagogického systému. Léta, která prožil v Novgorodu-Seversku, byla zřejmě pro Konstantina velice příjemná. Dům byl obklopen velkou starou zahradou, stál na břehu řeky Děсны a toto prostředí probudilo v malém chlapci celoživotní lásku k přírodě (Vinšálek, 1977, s. 24).

Po matčině smrti žili většinu času v domě s bratrem Sergejem sami, otec se tam téměř neukazoval. Konstantin tak trávil volný čas toulkami v přírodě nebo četbou knih z otcovy knihovny. Sám Ušinskij později vzpomínal, že tento život měl však i svou negativní stránku, a to snad až příliš velkou osamělost, která v něm probouzela a až příliš rozvíjela snivost a živou fantazii (Vinšálek, 1977, s. 27). Ze zdejšího pobytu si do života odnesl lásku k přírodě. Z toho důvodu také kritizoval nově vznikající školy, které označoval za „dětská kasárna“ a vytýkal jim, že jsou jen kámen a železo. Byl přesvědčen o velkém výchovném vlivu krajiny a přírodních krás (Vinšálek, 1977, s. 28).

V Novgorodu-Seversku navštěvoval Konstantin místní gymnázium. Ušinskij tento ústav hodnotil velice pozitivně. Velkou roli v tom jistě sehrála osobnost jeho tehdejšího ředitele I. F. Timkovského. To byl velice vzdělaný učitel, přísný, ale zároveň to byl odpůrce tělesných trestů. Takových učitelů však zřejmě nebylo mnoho, Ušinskij soudil, že přínos gymnázia mohl být větší, kdyby bylo více dobrých učitelů a také více učebnic (Vinšálek, 1977, s. 28). Studium na gymnáziu Konstantin zahájil v roce 1835 po matčině smrti. Nastoupil rovnou do třetího ročníku po úspěšném vykonání zkoušek za první a druhý ročník. K těmto zkouškám ho ještě připravovala matka.

Po úspěšném složení maturitní zkoušky v roce 1840 se Ušinskij stal studentem na právnické fakultě moskevské univerzity. Proč si vybral zrovna právnickou fakultu? Pravděpodobně pod vlivem otce, který byl tou dobou újezdním soudcem a také zřejmě při jeho rozho-

dování sehrál roli i názor I. F. Timkovského, jeho učitele historie a latiny (Vinšálek, 1977, s. 28).

Na univerzitě Ušinskij s velkým zájmem navštěvoval především přednášky historika T. N. Granovského a právníka P. G. Rědkina. Především profesor Rědkin výrazně ovlivnil Ušinského smýšlení. Jako první v Rusku začal vydávat časopis pro děti, jejich rodiče a vychovatele. Byl velkým propagátorem myšlenek německého pedagoga A. Diesterwega. Ušinskij s ním byl v kontaktu i po ukončení studií, Rědkin mu v roce 1844 nabízel místo učitele v penzionu. Pravděpodobně se jednalo o Archangelský sirotčí ústav, kde byl Rědkin pedagogickým zástupcem ředitele. Ušinskij místo nepřijal, ale oba pedagogové spolu zůstávali v kontaktu (Vinšálek, 1977, s. 36-40).

Po skončení studií na univerzitě se Ušinskij začal připravovat ke složení magisterských zkoušek. Ty byly velmi obtížné, Ušinskij však měl všechny předpoklady k jejich úspěšnému složení. Přesto se z dosud neznámých důvodů rozhodl zkoušky nevykonat (Vinšálek, 1977, s. 41). Mohly to být jak důvody rodinné – musel se starat o mladšího bratra Sergeje, tak i důvody řekněme profesní. Dostal totiž zajímavou nabídku na místo učitele v Demidovském lyceu v Jaroslavlí. Lyceum mělo připravovat úředníky pro státní službu a vzdělávat je v právních, ekonomických a kamerálních naukách. Kamerální nauky byly soubor znalostí či odborných disciplín, které byly vyžadovány po státních úřednících. Ředitelem ústavu byl P. V. Golochvastov, který byl Ušinskému příznivě nakloněn a ještě jednou sehráje pozitivní roli v Ušinského profesním životopise. Ale to bychom příliš předbíhali. Zůstaňme ještě v Jaroslavlí, kde se Konstantin Dmitrijevič pustil velmi aktivně do práce. Stále se snažil na fungování školy něco zlepšovat, mimo jiné rozšiřoval knihovnu. Zde však narazil a nadřízené úřady jeho seznam knih potřebných pro lyceum důkladně vyškrtaly (Vinšálek, 1977, s. 48).

Kromě dráhy pedagogické, začal Ušinskij v Jaroslavlí rozvíjet i činnost žurnalistickou. Stal se – i když jen nakrátko – redaktorem neoficiální části „Jaroslavských oblastních novin“. Tuto část novin vedl od 5. března do 21. května 1848 a vyšlo mu v ní několik článků. Další činnost přerušila v Jaroslavlí epidemie cholery, která také předčasně ukončila školní rok. Ušinskij odjel z města a vrátil se až v srpnu. Koncem srpna gubernátor jmenoval místo Ušinského nového redaktora. Zřejmě jeho články působily příliš liberálně a autor se začal stávat nepohodlným (Vinšálek, 1977, s. 54). Druhou možností je, že se mu prostě nedostávalo času plně se věnovat práci redaktora a pedagoga. To se nám však nezdá pravděpodob-

né, neboť v pozdějších letech stíhal jak psát články do časopisů, tak se věnovat pedagogické činnosti.

Mezitím se začala stahovat mračna i nad Ušinského působením v lyceu. V září byl propuštěn ředitel Golochvastov a na jeho místo nastoupil nový ředitel, podplukovník N. P. Tiličev. To byl člověk šlechtického původu, ale nevalného vzdělání. Ušinskij si s ním patrně příliš nerozuměl. Jeho postavení se začalo zhoršovat. Ze zimy téhož školního roku pochází zpráva dodaná na ministerstvo lidové osvěty, kterou sepsal P. G. Demidov, což byl příbuzný zakladatele lycea, ve které se Ušinskij a ještě jeho kolega Lvovskij označují sice za užitečné a schopné profesory, zároveň však za osoby, nad kterými je nutno ustanovit dohled. Zjevně tedy nepanovala z míst nadřízených orgánů přílišná důvěra ke smýšlení, či spíše k nezávadnosti názorů Ušinského a jeho kolegy. Mnozí ze starších profesorů se údajně také nechovali k Ušinskému nejlépe. Snad ze závisti či z odporu k novotám. Když se k těmto nepříjemnostem ještě přidaly zdravotní problémy, rozhodl se Konstantin Dmitrijevič požádat o dovolenou. Ta mu byla v září 1849 také povolena. (Vinšálek, 1977, s. 54-55). Od února 1850 je Ušinskij v Petrohradě, kde získal práci úředníka a měl na starosti duchovní záležitosti nepravoslavných církví (Cipro, 2002, a, s. 320).

Ušinského však práce úředníka nelákala. Chtěl učit a podle vzpomínek Simferopolského učitele I. P. Děřkačeva rozeslal více než třicet dopisů, ve kterých se ucházel o místo újezdního učitele (Vinšálek, 1977, s. 57). Byla to však i doba soukromých radostí, protože se Konstantin Dmitrijevič v té době oženil se svou známou z dětských let, Naděždou Semjonovnou Dorošenkovou. V říjnu 1852 se jim narodil syn Pavel.

Ačkoliv Ušinskij v těchto letech nezastával učitelské místo, klidná a nenáročná práce mu poskytovala prostor, aby se mohl více věnovat publikační činnosti, a rozvíjel tak alespoň své schopnosti žurnalistické. Stal se přispěvatelem časopisů „Sovremennik“ a „Bibliotěka dlja čtenija“. Spolupráce se Sovremennikem umožnila Ušinskému lepší orientaci v západoevropské kultuře (Cipro, 2002, s. 321). Zároveň se však v té době znovu dostává do střetu s realitou tehdejšího Ruska, vyjádřenou v tomto případě cenzurou, která mu velice komplikovala vydávání jeho článků. Sovremennik dle jeho názoru příliš podléhal těmto cenzurním zásahům, a tak Konstantin Dmitrijevič přestal do časopisu přispívat (Vinšálek, 1977, s. 61).

Přechodné období, charakterizované na jedné straně neuspokojivou situací ohledně zaměstnání, na straně druhé však radostnými událostmi života soukromého a v neposlední řadě i usilovnou činností publikační, končí pro Ušinského v roce 1854.

V tomto roce se mu splnilo jeho toužebné přání a konečně získal učitelské místo. Jednalo se o místo učitele a později i „inspektora tříd“, což byl pedagogický zástupce ředitele, v Sirotčím ústavu v Gatčině. Dle J. S. Rechněvského mu tento post nabídl jeho někdejší nadřízený z Demidovského lycea, P. V. Golochvastov (Vinšálek, 1977, s. 63).

Zde se Ušinskému přihodila velice významná událost, která nepochybně výrazně ovlivnila jeho další směřování a smýšlení. Tou událostí byl objev dvou skříní plných knih s pedagogickou tematikou, které v Gatčině nashromáždil dřívější významný pedagog ústavu J. O. Gugel. Skříně zůstaly po jeho smrti uzavřeny, dokud je Ušinskij nenechal otevřít. Jak sám později psal, byl těmito skříním za mnohé zavázán (Vinšálek, 1977, s. 65).

Během svého působení v Gatčině se Ušinskij zabýval nejen snahou o zkvalitnění výuky v ústavu a samotnou výukou, ale intenzivně se věnoval i pedagogické teorii. Ve svých článcích se snažil prosazovat názor, že nelze oddělovat vzdělávání od výchovy. Tím se dostal do konfliktu s názorem, že výchova je záležitostí a kompetencí státu (Vinšálek, 1977, s. 67).

Tou dobou přispíval do časopisu „Žurnal dlja vospitanija“ a otiskl v něm několik větších prací. Spolupráci s časopisem však nakonec ukončil pro neshody s vydavatelem. Ušinského totiž velice zajímaly teoretické otázky výchovy, časopis však byl spíše prakticky zaměřený (Vinšálek, 1977, s. 68).

Nicméně v průběhu dvou let spolupráce s časopisem v něm Ušinskému vyšlo několik významných textů. Hned v prvním čísle časopisu v roce 1857 vyšel jeho článek „O užitečnosti pedagogické literatury“. V něm se autor zasazuje za větší rozvoj pedagogické teorie a volá po častějším vydávání knih s pedagogickou tematikou. Domnívá se a dokládá to na analogiích z jiných oborů, že máme-li nějakou práci vykonávat dobře, musíme ji nejprve teoreticky poznat (Vinšálek, 1977, s. 71). Ještě téhož roku vydává další významný článek, „O národnosti v obecné výchově“. V něm dokládá, že každý národ má svůj vlastní pedagogický systém, který přihlíží k jeho vlastním specifikům. Je tedy nesprávné beze zbytku přijímat pedagogický systém jiného národa, byť by dobře fungoval (Vinšálek, 1977, s. 72).



Doba působení v Gatčině byla pro Ušinského dobou velice úspěšnou. Stal se známým i ve vlivných kruzích a to bylo možná také příčinou, že byl počátkem roku 1859 přeložen do Petrohradu, kde měl zajišťovat výchovu šlechtických dětí. Jednalo se o Smolný dívčí ústav v Petrohradě. Ušinskij zde působil od ledna 1859 do dubna 1862 a zastával zde místo pedagogického zástupce ředitele.

Jeho činnost zde ale byla od počátku poznamenána odlišnými názory a představami o fungování ústavu mezi ním a ředitelkou M. P. Leont'jevovou (Vinšálek, 1977, s. 77).

Ušinskij se v tomto nepříliš mu nakloněném prostředí snažil obklopit lidmi jemu blízkého smýšlení. Vytvořil si z nich kroužek dobrých přátel, se kterými se scházel a se kterými probíral nejrozmanitější pedagogické otázky. Zde také předčítal a nabízel k diskusi svoji připravovanou knihu „Dětský svět“.

Během svého působení ve Smolném se Konstantin Dmitrijevič snažil pozdvihnout poněkud neutěšené poměry v ústavu. Navrhl řadu zlepšení zastaralé a nevyhovující výuky. Kromě jiných změn chtěl větší pozornost věnovat mateřskému jazyku, který byl v ústavu zanedbáván a k němuž měl Ušinskij velmi vřelý vztah. Také žádal úpravu výuky cizích jazyků, zeměpisu, dějepisu i matematiky (Vinšálek, 1977, s. 89). Velký význam přikládal ve výuce osobnosti učitele a jeho morálním kvalitám.

Jak jsme již zmínili výše, připravoval Ušinskij k vydání knihu, která vyšla tiskem v době jeho působení ve Smolném, ale kterou se intenzivně zabýval již během svého působení v Gatčině. Jednalo se o čítanku ruského jazyka pro nižší třídy, nazvanou „Dětský svět“. Kniha měla sloužit jako příprava dětí ke vstupu do školy a v počátečním období školní docházky. Ušinskému již delší dobu vadilo, že dosud používané texty k výuce čtení jsou sice mnohdy psány krásným jazykem, text sám je však bezobsažný a děti ničím neobohatí. Jako opačný extrém se mu naopak jevily texty příliš obtížné, obsahující mnoho informací, kterým pak žáci nerozumí a vyžadují si obsáhlý výklad učitele (Vinšálek, 1977, s. 90-92). V Ušinského učebnici se žáci setkají s přírodou, bajkami, pohádkami, básněmi, dozví se něco z dějepisu či zeměpisu a četbou se zároveň učí mateřskému jazyku. První vydání vyšlo ještě bez ilustrací, ačkoliv je Ušinskij plánoval, ale v dalších vydáních již byla kniha bohatě ilustrována a pro děti se stala ještě zajímavější (Vinšálek, 1977, s. 93).

Kromě pedagogické činnosti se ve Smolném snažil věnovat také žurnalistice. Brzy po svém příchodu požádal ministerstvo osvěty o povolení k vydávání časopisu. To se rozhodlo

Ušinského žádosti vyhovět, ale poněkud jinou formou, než si možná představoval. Ustanovilo totiž Konstantina Dmitrijeviče redaktorem ministerského časopisu „Žurnal ministerstva narodnogo prosvěščenija“, tedy Časopisu ministerstva národní osvěty. Tento časopis však zcela jistě nesplňoval Ušinského očekávání. Byl to měsíčník přinášející rozmanité články různého zaměření a oborů. Ušinskij se snažil o zkvalitnění tohoto z jeho pohledu nepřilíš progresivního periodika. Narážel však při této snaze na mnoho problémů, mimo jiné i proto, že redakce mu nebyla příliš přátelsky nakloněna. Musel ze strany svých kolegů redaktorů čelit mnoha negativním reakcím a mnohdy i otevřenému výsměchu (Vinšálek, 1977, s. 94).

Jestliže srovnáme období, které strávil v Gatčině a které bylo pro Ušinského velice úspěšné a na jehož konci z něj byl známý a uznávaný pedagog s obdobím Smolenským, pak to druhé nebylo pro Konstantina Dmitrijeviče zdaleka tak úspěšné. Neshody s vedením ústavu, reprezentovaným jeho ředitelkou, nakonec vedly k jeho uvolnění z funkce pedagogického zástupce. Ministerstvo se rozhodlo nepohodlného a příliš iniciativního Ušinského zbavit tím, že ho vyslalo na studijní pobyt do zahraničí. Tyto neúspěchy však nebyly způsobeny tím, že by Ušinskij neodváděl kvalitní práci. Důvody byly zřejmě právě opačné a Konstantin Dmitrijevič se stal nepřijatelným právě pro svoje inovátorství a aktivní snahu o zlepšení poměrů ve Smolněm, což však nemohlo obstát ve střetu s konzervativními nadřízenými.

Ačkoliv tedy můžeme tuto etapu z hlediska Ušinského kariéry jako neúspěch, vzniká zároveň mnoho podnětných textů, které Ušinskij vydával v jím redigovaném časopise. V roce 1860 vydává článek „Psychický a výchovný význam práce“. Zde se věnuje významu práce pro rozvoj osobnosti člověka. Je přesvědčen, že výchova má v člověku „zapálit touhu po vážné práci, bez níž jeho život nemůže být ani důstojný, ani šťastný“ (Ušinskij, 1955, s. 93). Říká, že možnost pracovat a láska k práci jsou tím nejlepším dědictvím, které může svým dětem odkázat jak člověk bohatý, tak chudý (Ušinskij, 1955, s. 98). Další článek nese titul „O mravním prvku v ruské výchově“. Tento článek navazuje na jeho dřívější stat' o národnosti. Ušinskij se v něm věnuje problematice rodinné výchovy. Zde se částečně staví na obranu tradiční ruské patriarchální výchovy. Chce ji však obohatit o prvky moderní evropské vzdělanosti. Tento článek vzbudil značný odpor kruhů kolem časopisu „Sovremennik“, kam Ušinskij dříve také přispíval (Vinšálek, 1977, s. 98).

Článek „Nedělní školy“ se zabýval problematikou vzdělávání dospělých. Tyto školy měly umožnit alespoň základní vzdělání všem, kdo měli zájem a z nějakého důvodu do školy chodit nemohli, a to bez rozdílu věku. V článku Ušinskij věnoval značnou pozornost metodice nedělních škol. Během svého působení ve Smolném prosadil otevření nedělní školy, kde vyučovali žáci posledního ročníku tohoto ústavu (Ušinskij, 1955, s. 539).

V článku „Rodné slovo“ se zabývá problémem národnosti a také otázkou mateřského jazyka a vyučování cizích jazyků.

Jak tedy můžeme shrnout Ušinského působení ve Smolném? Můžeme snad říci, že přes výše zmiňované problémy se Konstantin Dmitrijevič projevil nejen jako vynikající reformátor a úspěšný autor knih pro děti, ale také jako výrazný žurnalista, který významně přispěl k rozvoji ruské pedagogiky (Vinšálek, 1977, s. 104).

Po této odbočce k žurnalistické činnosti Ušinského se vrátíme k jeho životním osudům. V květnu 1862 Ušinskij i s rodinou odcestoval do Švýcarska. Zde se měl především léčit, neboť jeho zdraví se velice zhoršilo. Konstantin Dmitrijevič však dlouho v klidu nevydržel. Už v září téhož roku vyrazil na studijní cestu po Švýcarských výchovných ústavech. O svých dojmech z těchto návštěv referoval v příspěvcích do „Žurnalu ministerstva narodnogo prosvěščenija“. V dopisech se snažil nejen popsat, co viděl na švýcarských školách, ale také upozornit na to, co v Rusku chybí. Doufal, že články určené ruským učitelům, jim budou inspirací pro další práci.

V květnu roku 1863 se Ušinskij objevuje v Petrohradu, ale jen aby si vyřídil nejnnutnější záležitosti. Nechal si vystavit nový pas a v srpnu už je v Heidelbergu. Cestuje po Německu i po Francii. Na jaře roku 1864 se jeho zdraví zhoršilo a Ušinskij se vrací do Petrohradu. Během pobytu v zahraničí pracoval na učebnici „Rodné slovo“ (Vinšálek, 1977, s. 113). To byla dvoudílná učebnice ruského jazyka pro první a druhé třídy. Možná říci, že se jednalo o velmi podařené knihy. Měly velký úspěch, do roku 1914 měly oba díly přes 100 vydání (Vinšálek, 1977, s. 114). Ušinskij k učebnicím vydal i metodického průvodce určeného rodičům a učitelům.

Po návratu ze zahraničí a úspěchu „Rodného slova“, si Ušinskij dělal naděje na učitelské místo. Během čekání, zda se pro něj nějaké neuvolní, přispíval řadou článků do časopisu „Golos“ (Vinšálek, 1977, s. 121). Místa se nedočkal, ale ministerstvo lidové osvěty ho opět vyslalo do zahraničí s úkolem napsat učebnici pedagogiky. Tento úkol pojal značně zeširo-

ka. Učebnici napíše, až vypracuje základy pomocných pedagogických věd. Začal vědou, dle jeho názoru nejbližší pedagogice – psychologií. První díl této učebnice nazvané „Člověk jako předmět výchovy (Pedagogická antropologie)“ dokončil v roce 1866. Plánoval tři díly. Druhý vydal na podzim roku 1868. Třetí díl, k jehož dokončení se vrátil ze zahraničí zpět do Ruska, již nestihl dopsat.

V únoru roku 1870 dokončil třetí díl „Rodného slova“, zabývající se počáteční gramatikou. Jeho zdraví se však velice zhoršilo a Ušinskij se odjel léčit do Vídně. Tam mu lékaři doporučili příznivější klima, a tak se odebral na Krym. Tam se mu poněkud ulevilo, plánoval dokončit Pedagogickou antropologii a uvažoval i o napsání učebnice zeměpisu. Rozhodl se vrátit na svůj statek u Kyjeva k rodině. Tam ho ale čekala tragická novina. Syn Pavel se několik dní před jeho příjezdem smrtelně zranil na lovu. Ušinského tato zpráva zdrtila. Jeho manželka později napsala, že Ušinskij už od smrti svého syna nenapsal ani řádku. Z této rány osudu se Konstantin Dmitrijevič už nevzpamatoval. Jeho zdravotní stav se zhoršoval a 21. prosince roku 1870 v Oděse zemřel.

### **3.1 Ruská pedagogika po konci občanské války a Makarenko**

Období pedagogické činnosti A. S. Makarenka lze rozdělit na dvě téměř stejně dlouhá období, která od sebe odděluje Říjnová revoluce z roku 1917. Anton Semjonovič nastoupil kariéru učitele v roce 1905. V tomto roce došlo k pokusu o revoluci, vyvolanému jednak nesmírnou bídou většiny obyvatelstva, jednak neúspěchem v rusko-japonské válce. Ačkoliv byla revoluce potlačena, přece jen přinutila vládu stále více za západním světem zaostávajícího Ruska k určitým reformám. Ty se týkaly také školství (Zelina, 1989, s. 91). Byla poskytnuta autonomie vysokým školám a dětem neruských národností bylo umožněno první dva roky školní docházky absolvovat v mateřském jazyce. Také byly vypracovány návrhy na celkovou reformu ruského školství. Ty se však nepodařilo prosadit. Systém byl velmi konzervativní, vládnoucí kruhy se stále snažily omezovat vyšší vzdělávání nešlechtických dětí a příslušníků nižších tříd (Zelina, 1989, s. 90).

Do revolučního období tedy vstupovalo ruské školství v neutěšeném stavu. První léta existence nově se konstituujícího sovětského státu byla naplněna zmatky a boji občanské války a se zahraničními interventy. Nová vláda si však uvědomovala význam vzdělávání a neprodleně činila kroky k jeho modernizaci a přizpůsobení vlastním potřebám.

Už v listopadu 1917 byla zřízena komise, která měla připravit návrh na úpravu systému vzdělávání. Velmi závažný byl problém vysoké negramotnosti, která dosahovala až 80% (Zelina, 1989, s. 106). Zpřístupnění vzdělání širokým vrstvám obyvatelstva vyžadovalo rozšířit síť škol a zabezpečit všeobecné, povinné a bezplatné vzdělávání. S tím souviselo také zajištění dostatečného množství učitelů a zabezpečení jejich odborné přípravy.

Významným činem nové vlády v oblasti školství bylo tzv. „Nařízení o koedukaci“, tedy společném vyučování chlapců a dívek. K tomu došlo v roce 1918. Další změnou bylo zrušení výuky náboženství ve všech školách.

Když v roce 1920 skončily boje, dochází také k reorganizaci systému škol. Už v roce 1918 byly na základě „Nařízení o jednotné pracovní škole“ sjednoceny všechny stupně vzdělávání od mateřské školy až po školy vysoké v jednotný systém. Ve školách se měla uplatňovat výchova kolektivní, estetická i tělesná. Vyučování bylo bezplatné a přednostně se přijímaly děti dělníků a rolníků (Zelina, 1989, s. 107). Postupně se měnila organizace výuky. Byla zavedena sedmiletá škola pro děti od osmi do patnácti let. Po jejím ukončení mohly děti pokračovat na odborných školách (technikumech). Zde se připravovali specialisté, kteří tak získali střední vzdělání. Kvalifikovaní dělníci se měli připravovat v továrních závodních školách. Na venkově zase vznikaly školy zemědělské. Do dalšího rozvoje systému školství výrazně zasáhla 2. světová válka, která vedení státu stanovila zcela jiné priority.

Co se týká pojetí výchovy, byl v tehdejší sovětské pedagogice silný proud tzv. „svobodné výchovy“. Její stoupenci se zasazovali o zrušení hodnocení známkami, o zrušení domácích úkolů či omezení trestů (Zelina, 1989, s. 107). Významnou představitelkou tohoto směru byla Naděžda Konstantinovna Krupská, vyznávající výchovné ideály L. N. Tolstého (Pecha, 1999, s. 143). S tímto výchovným pojetím byl v ostrém konfliktu pedagogický systém budovaný A. S. Makarenkem, založený na přísné kázni a disciplíně a neváhající v případě potřeby i trestat.

Dalším výrazným myšlenkovým směrem, se kterým se Makarenko dostával do konfliktu, byla pedologie. Tento směr, který v Sovětském svazu působil do roku 1936, kdy bylo vydáno usnesení „O pedologických zvrácenostech v soustavě lidových komisariátů osvěty“, měl dávat učitelům praktická doporučení jak postupovat u konkrétních žáků v konkrétní situaci a tato doporučení teoreticky zdůvodňovat. Vedl však v praxi často k tomu, že i zcela „normální“ děti byly zařazovány mezi „zaostalé“ nebo „těžko vychovatelné“ (Pšenák,

1985, s. 101). Zavržení pedologických teorií představovalo pro Makarenka jisté zadostiučinění, nicméně celková tísnivá atmosféra tehdejší společnosti, těžce poznamenaná tvrdými represemi stalinského režimu mu nedovolila plně si tento fakt vychutnat.

Pokud na závěr chceme meziválečný vývoj zhodnotit, musíme konstatovat, že na jednu stranu znamenal nesporný pokrok oproti předchozímu období, na stranu druhou to však byla doba plná nejistoty, teroru ze strany vládní moci a také čas osobní nejistoty a strachu o život, který zažívala velká část populace, Makarenka nevyjímaje.

### **3.2 Poválečná pedagogika a její obraz v díle V. A. Suchomlinského**

Po ukončení 2. světové války, kdy začíná postupně obnova zničené země, dochází v oblasti školství v SSSR nejen k opravám a budování škol, ale také k reformám školského systému. Válka způsobila, že se nepodařilo na celém území zavést sedmiletou povinnou školní docházku. Proto byl roku 1949 schválen zákon, který stanovil, že počáteční škola je sedmiletá a povinná pro všechny děti v celém SSSR. Vzhledem k potřebě obnovy země, bylo zvláště zdůrazňováno posílání učilišť a příprava kvalifikovaných dělníků. V této době dochází také k zavádění praktických prací a pokusů především do přírodovědných předmětů, začíná se také s organizováním exkurzí do průmyslových závodů a zemědělských podniků. To má vést k rozvoji manuálních dovedností i hlubšího poznání příslušné problematiky (Zelina, 1989, s. 164).

V období druhé a třetí pětiletky, v letech 1950 – 1958 se postupně přecházelo ke střednímu všeobecnému vzdělávání. To trvalo deset let, oproti původním sedmi. Pro ty žáky, kteří po ukončení středního vzdělávání nepokračovali na vysokou školu, vznikly odborné školy, tzv. technikumy. Ty trvaly dva až tři roky a poskytovaly absolventům odbornou kvalifikaci. Začaly se také zřizovat internátní školy, především pro sirotky nebo pro děti, jejichž rodiče byli zaměstnaní a nemohli se dětem dostatečně věnovat. Tyto školy poskytovaly základní a střední vzdělání.

Do roku 1958, kdy byl přijat zákon „O upevnění spojení školy se životem“, probíhalo vzdělávání následovně. Mateřská škola trvala od tří do sedmi let, poté následovala počáteční škola, (1. – 4. třída) pro děti od sedmi do jedenácti let. Dále děti mohly navštěvovat neúplnou střední sedmiletou školu, (1. – 7. třída), kterou ukončili ve čtrnácti letech. Úplná

střední škola trvala deset let, a děti ji tedy končily v sedmnácti letech. Střední odborné vzdělání zajišťovala učiliště a technikumy, kde se studovalo 3 – 4 roky.

Nový školský zákon z roku 1958 rozšířil sedmiletou školu na osmiletou a tato škola plnila funkci neúplné střední školy. Poskytovala všeobecné, pracovní a polytechnické vzdělání. Střední všeobecně vzdělávací školy byly od této chvíle jedenáctileté. Jejich posláním bylo především připravit mládež pro studium na vysoké škole. Zahrnovala 1. – 8. třídu a tři roky vlastní střední školy (Zelina, 1989, s. 162-167). Od roku 1964 byla upravena délka studia na střední škole na dva roky. Docházka se tedy stala desetiletou.

Sovětské školství kladlo v poválečném období velký důraz na přípravu velkého počtu kvalifikovaných dělníků s ukončeným středním vzděláním, kteří byli třeba k obnově zničené země.

Jednou z mnoha všeobecně vzdělávacích středních škol, které se rozvíjely v poválečných letech, byla také Pavlyšská střední škola, která se stala proslulou nejen v SSSR, ale i v zahraničí, a to především díky práci svého dlouholetého ředitele, Vasilije Alexandroviče Suchomlinského.

Vasilij Alexandrovič Suchomlinskij se narodil 28. 9. 1918 ve vesnici Vasylivka na Ukrajině, v Kirovogradské oblasti. Pocházel ze čtyř sourozenců a všichni se stali učiteli ukrajinského jazyka (Cipro, 2002b, s. 598). Vasilij absolvoval nejdříve vasylivskou sedmiletku a od roku 1934 studoval ukrajinský jazyk a literaturu na Pedagogickém institutu v Kremenčugu. Po roce musel studia přerušit, ale přesto se ve svých sedmnácti letech stal učitelem ukrajinského jazyka a literatury ve svém rodišti. Nepřestal se však vzdělávat a v letech 1936-1938 dálkově vystudoval Pedagogický institut v Poltavě, kde před ním studoval také A. S. Makarenko.

Od ukončení studia působil v Onufrijivské střední škole jako učitel ukrajinského a ruského jazyka (Bednářová, 1988b, s. 7). Po krátkém čase do jeho života zasáhly válečné události. Suchomlinskij se v letech 1941-1942 účastnil jako politruk roty bojů na Západní a Kalininské frontě. V roce 1942 byl těžce raněn. Po propuštění z nemocnice už nebyl schopen vojenské služby, vrátil se tedy k činnosti pedagogické. S následky těžkého zranění se však potýkal až do konce života. Bylo také příčinou jeho předčasné smrti, když střepina, která mu uvázla v těle a nedala se odstranit, doputovala k jeho srdci. V době zranění však Suchomlinského postihla ještě další osobní tragédie. Nacisté krutě zavraždili jeho manželku

i s malým dítětem. Tato rána Vasilije Alexandroviče těžce poznamenala. Sám napsal, že aby zapomněl na svůj žal, musel se pustit do usilovné práce s dětmi. Když byl s dětmi, dařilo se mu zapomenout a jedině s nimi se cítil šťastný (Bednářová, 1988 b, s. 12).

Po zbytek války působil jako ředitel střední školy ve městě Uva v Udmurtské SSR. Na jaře roku 1944 se vrátil domů a nějakou dobu působil jako vedoucí okresního oddělení lidového vzdělávání v Onufrijivce (Cipro, 2002b, s. 599). Protože však chtěl být v kontaktu s dětmi a stávající práce ho neuspokojovala, podal si žádost o převedení do školy. Stal se tedy v roce 1948 ředitelem Pavlyšské střední školy, kde zůstal působit až do smrti v roce 1970.

Od roku 1949 se začínají v časopisech objevovat jeho první odborné články a v roce 1955 úspěšně obhajuje dizertaci na téma Ředitel školy – vedoucí výchovně vzdělávací činnosti. V roce 1957 se stal členem korespondentem Akademie pedagogických věd RSFSR a rok nato obdržel titul zasloužilého učitele Ukrajinské SSR (Bednářová, 1988b, s. 8). Jeho knihy začínají postupně vycházet od poloviny padesátých let. Jako první vyšla kniha „Výchova kolektivismu u žáků“. Nejlepší svoje publikace vydává Suchomlinskij v šedesátých letech. Zmiňme alespoň „Duchovní svět žáka“, „Práce a morální výchova“, „Výchova osobnosti v sovětské škole“ nebo „Pavlyšská střední škola“.(Bednářová, 1988b, s. 8-10).

Významné místo v jeho tvorbě pak má kniha „Mé srdce patří dětem“. Je to první část pedagogické trilogie, kterou sám Vasilij Alexandrovič označil za svoje stěžejní dílo, ve kterém se pokoušel o „soustavný výklad metodiky mravního formování osobnosti“ (Bednářová, 1988b, s. 13). Druhá část trilogie, „Zrod občana“, vyšla až po autorově smrti. Zabývá se dospíváním jedince a formováním jeho osobnosti. Třetí část je psána formou rodičovských ponaučení a je směřována na dospívající mládež (Bednářová, 1988b, s. 12).

V prvním díle této své trilogie Suchomlinskij vyslovil názor, že pro kvalitní výchovu je důležitá harmonie pedagogického působení. Domníval se, že je to jedna ze „základních, principiálních zákonitostí výchovy“ (Suchomlinskij, 1974b, s. 272). Její podstata spočívala v tom, že pedagogický efekt působení na lidskou osobnost záleží na tom, do jaké míry jsou promyšlené, cílevědomé a efektivní jiné výchovné prostředky. Tak například síla krásy jako výchovného prostředku závisí na tom, jak se nám podaří využívat práci jako výchovný prostředek a jak promyšleně uskutečňujeme rozumovou a citovou výchovu. Důležitá je také



osobnost učitele, u kterého je podstatnou složkou jeho působení osobní příklad (Suchomlinskij, 1974b, s. 272).

Mezi mnoha dalšími díly si jistě zaslouží zmínit, je „Metodika výchovy kolektivu“, kde se zabývá problematikou školního kolektivu a jeho výchovou. Zde se jeho zájem setkává s oblastí zájmu A. S. Makarenka. Ten měl na Suchomlinského velký vliv. Vasilij Alexandrovič se považoval za Makarenkova žáka a tvrdil, že celý svůj život usiluje o to, aby si ujasnil teoretické závěry Makarenkovy praxe (Bednářová, 1988, b, s. 26). Makarenko a Suchomlinskij si jsou blízcí i svým důrazem na potřebnost práce pro výchovu. Podle Suchomlinského je práce základ, bez něhož se výchova neobejde. Byl toho názoru, že je třeba současně s rozvojem fyzickým a rozumovým vychovávat mládež i k lásce k práci. Zformuloval a vědecky zdůvodnil zásady pracovní výchovy. Jsou to:

- **Jednota pracovní výchovy a obecného rozvoje** – práce se stává výchovnou silou, jedině když obohacuje duševní život.
- **Poznání, projevy a rozvoj osobnosti v práci** – práce se může stát zdrojem radosti, jen když je člověku něčím víc než jen prostředkem k uspokojení materiálních potřeb.
- **Vysoké mravní působení práce, její společenská prospěšnost** – snažíme se dosáhnout toho, aby dítě bylo vedeno k práci přáním přinést užitek společnosti.
- **Včasně začlenění do produktivní práce**
- **Mnohotvárnost způsobů práce** – dětem je vlastní touha po změně, střídání nebo spojování několika činností.
- **Stálost a nepřetržitost práce** – neodkládáme splnění pracovního úkolu. Pouze každodenní stálá práce obohacuje duševní život.
- **Náznaky produktivní práce dospělých v dětské práci** – práce dětí musí mít co nejvíc společného s prací dospělých. Čím podobnější, tím má silnější výchovný účinek.
- **Tvůrčí charakter práce, spojení úsilí rozumu a rukou.**
- **Souvislost obsahu pracovní činnosti, dovedností a návyků** – snažíme se všechno, co žák dělá v dětství, rozvíjet, prohlubovat a využívat na podstatně širší základně v pozdějších letech.

- **Všeobecný charakter produktivní práce** – ať má žák jakékoliv nadání, je jeho účast v produktivní práci kolektivu povinná.
- **Přiměřenost pracovních činností** – žádná práce nesmí přinášet vyčerpání fyzických a psychických sil dítěte.
- **Jednota práce a mnohotvárného duševního života** – radost z práce člověk pociťuje teprve tehdy, když jsou mu dostupné i jiné radosti, kulturní hodnoty a duševní prožitky.

Zda bude pracovní výchova úspěšná, však záleží nejen na tom, zda správně uplatňujeme její principy, ale také na tom, jak je škola připravena po materiální stránce (Bednářová, 1988b, s. 149). V Pavlyšské střední škole byli po této stránce vybaveni velice dobře. Disponovali asi 5 ha půdy, dílnami, školní elektrárnou, zahradami, skleníky, ovocnou školkou i včelínem. Téměř vše bylo vytvořeno dětmi a učiteli. A proč byla pro Vasilije Alexandroviče pracovní výchova tak důležitá? Protože se prací utváří mravní profil člověka. V knize *„Mé srdce patří dětem“* o práci píše, že *„...rozvíjí hloubavost a touhu po poznání, probouzí ...radost z překonávání těžkostí, odhaluje nové krásy v okolním světě, rozvíjí prvořadý občanský pocit – pocit budovatele materiálních hodnot, bez kterých lidský život není možný.“* (Suchomlinskij, 1974b, s. 265). Radost z práce je obrovská výchovná síla, díky které se dítě stává členem kolektivu, se kterým pracuje. Radost z práce je podle Vasilije Alexandroviče také krásou bytí. Tím, že dítě tuto krásu poznává, prožívá také pocit vlastní důstojnosti. Tento pocit je však dostupný jen těm, kdo umí napnout síly a kteří poznají, co je to pot a únava. Také ještě dodává, že dětství nesmí být jen nekonečným svátkem. Pokud dítě nepozná přiměřené pracovní vypětí, nepozná potom ani radost z práce (Suchomlinskij, 1974b, s. 268).

Práce tedy v Suchomlinského systému představovala jeden z nejpodstatnějších (ne však jediný) pilířů, na kterém stálo jeho pojetí výchovy člověka a občana. Domníváme se, že právě důraz na práci a snaha o vytvoření kladného vztahu k pracovní činnosti je v dnešní době obzvláště aktuální. Autor této práce je zaměstnán jako učitel na střední odborné škole a velmi intenzívně pociťuje lhostejný až negativní vztah žáků k manuální práci a jejich snahu se takové činnosti vyhnout.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU

V praktické části této práce podrobíme vybrané texty K. D. Ušinského, A. S. Makarenka a V. A. Suchomlinského zkoumání metodou obsahové analýzy. Bude nás zajímat, zda v těchto textech lze nalézt témata související se sociální pedagogikou. Všichni tři uvedení autoři se zabývali výchovnou stránkou pracovní činnosti a vlivem práce a pracovního prostředí na mravní rozvoj jedince. To považujeme za jednu z oblastí zájmu sociálního pedagoga.

Cílem našeho výzkumu tedy je v těchto vybraných textech nalézt sociálně pedagogické myšlenky.

Výzkumný problém této práce lze vyjádřit *otázkou: Lze vybrané texty Ušinského, Makarenka a Suchomlinského označit za dílo sociálně pedagogické?*

### 4.1 Výzkumná metoda

Ve vědeckém výzkumu můžeme rozlišit dva základní metodologické přístupy k problému: **kvalitativní** a **kvantitativní**. Každý tento přístup má určitý cíl, ke kterému směřuje. U kvantitativního výzkumu se jedná o ověřování předem zformulovaných hypotéz a jeho přístup k řešení problému je spíše **deduktivní**. Naproti tomu kvalitativní přístup preferuje hloubkové zkoumání konkrétních jevů a jeho postup je spíše **induktivní**. Jeho cílem je popis jednotlivých jevů, tvorba hypotéz a rozvoj teorie (Hendl, 2016, s. 58-59).

Vzhledem k povaze našeho výzkumu se nám jeví jako vhodnější pro naše potřeby jeho kvalitativní pojetí. Kvalitativní přístup k problému nám umožňuje odhalení podstaty jevů, získání nových názorů na tyto jevy, a také může poskytnout detailnější informace, než je to možné kvantitativními metodami (Strauss a Corbin, 1999, s. 11). Tento přístup také umožňuje sběr dat bez nutnosti stanovit si předem hypotézy a poskytuje nezávislost na již dříve vybudovaných hypotézách (Šedřová a Švaříček, 2007, s. 24). Problémem kvalitativního výzkumu však je to, že jeho závěry není možné zobecňovat. Platí pouze pro konkrétní zkoumaný vzorek, což musí výzkumník brát vždy v úvahu (Šedřová a Švaříček, 2007, s. 25).

Po zvážení výzkumné otázky a možných metod výzkumu se nám jako nejvhodnější metoda pro naše zkoumání jeví **obsahová analýza**. Tuto metodu lze použít jak u kvantitativně pojatého výzkumu, tak u výzkumu kvalitativního. Kvantitativní přístup je původní metodou obsahové analýzy a B. Berelson ji ve své definici, která bývá považována za zakladatelskou, popisuje jako „objektivní a systematický kvantitativní popis manifestního obsahu komunikátu“ (Gavora, 2015, s. 346). Cílem obsahové analýzy v jeho pojetí bylo získání kvantitativního popisu vybraného vzorku komunikátu (Gavora, 2015, s. 346). Miovský vidí kořeny obsahové analýzy hluboko ve středověku, kde sloužily podobné metody k výkladu Písma (Miovský, 2006, s. 238).

Důležitá změna ve vývoji obsahové analýzy nastala v souvislosti s rozvojem kvalitativních metod výzkumu. Kvalitativní pojetí vychází z odlišného pohledu na svět a na výzkum, klade si jiné otázky a užívá jiné postupy. Kvalitativní pojetí se postupně prosadilo i v obsahové analýze. Musíme však zdůraznit, že v dnešní době se většinou kvalitativní a kvantitativní pojetí nepovažují za metody soupeřící či stojící v protikladu, ale za metody vhodně se doplňující, které lze použít i společně v rámci jednoho výzkumu (Šed'ová a Švaříček, 2007, s. 27).

## 4.2 Výzkumný vzorek

Při použití metody obsahové analýzy je velmi důležité rozhodnutí o tom, které texty budeme vybírat a jak. Rozlišujeme tři základní jednotky. **Výzkumný vzorek** nám říká, které texty byly do výzkumu vybrány, **kritérium sběru dat** určuje zaměření těchto textů a **jednotka analýzy** je „konkrétní prvek, který v textu analyzujeme a o kterém výzkumník podává výzkumné závěry“ (Gavora, 2015, s. 352). Výzkumný vzorek této diplomové práce je tvořen třemi vybranými texty od K. D. Ušinského, A. S. Makarenka a V. A. Suchomlinského. Kritériem pro výběr nám bylo společné téma, které jsme se snažili nalézt v jejich díle. Zmíněné společné téma mělo být zároveň tématem sociálně pedagogickým. Jako vhodné téma, objevující se v pracích všech tří autorů, které by zároveň akcentovalo problematiku sociálně pedagogickou, se nám po prostudování jejich díla jeví téma práce, pracovní výchovy a vliv práce a pracovního prostředí na duševní a mravní rozvoj dítěte. Podle tohoto kritéria jsme vybírali vhodné texty k obsahové analýze. Jednotkou analýzy pak je vztah vybraných textů k sociální pedagogice.

Při použití metody obsahové analýzy je velmi důležité rozhodnutí o tom, které texty a jak budeme k analýze vybírat. Samotný výběr vzorku může být trojího druhu. Jedná se buď o **stochastický** (náhodný) výběr, dále nestochastický neboli **intencionální** a na konec výběr **dostupný** (Gavora, 2015, s. 353). V našem případě jsme zvolili výběr intencionální. Ten je oproti výzkumu stochastickému charakteristický svojí nižší reprezentativností, která souvisí s využitím malého výzkumného vzorku. Umožňuje sice hlubší analýzu než stochastický výběr, ale za cenu vyšší časové náročnosti (Gavora, 2015, s. 354).

V případě Konstantina Dmitrijeviče Ušinského se jedná o text „Nezbytná potřeba řemeslnických škol v hlavních městech“. Tento článek byl otištěn v roce 1868 v novinách „SPB vedomosti“ a český překlad použitý v této práci pochází z „Vybraných pedagogických spisů“ K. D. Ušinského vydaných v roce 1955. V tomto článku se autor vyslovuje pro systematické řemeslnické vzdělávání. Klade důraz na to, že správně vedené vzdělávání dětí nejen připraví po odborné stránce, ale je důležité také pro zdravý duševní a mravní rozvoj dětí, které budou chráněny před negativními vlivy svého okolí.

Z díla Antona Semjonoviče Makarenka jsme vybrali text „Na pedagogických výmolech“. Tento text měl původně tvořit dvanáctou kapitolu první části „Pedagogické poemy“. Po domluvě s nakladatelstvím však Makarenko svolil s vyjmutím této kapitoly, „protože myšlenky v ní vyslovené je třeba odůvodnit podrobněji a nikoliv v uměleckém díle“ (Makarenko, 1955, s. 363). Později se však kapitola objevuje v ukrajinském vydání Poemy v roce 1935. Makarenko v textu zformuloval některé důležité myšlenky, na kterých byla postavena jeho pedagogická práce. Především se jednalo o problematiku práce a její vliv na rozvoj osobnosti jeho svěřenců. To je také důvod, proč jsme si text vybrali k analýze v této práci. Pro naši analýzu jsme použili text vydaný v roce 1955 v sedmém svazku Makarenkových „Spisů“, na stranách 307-311.

Třetí text pochází z pera Vasilije Alexandroviče Suchomlinského. Byl publikován v knize „Zrod občana“, vydané v roce 1974 nakladatelstvím Smena v Bratislavě. Překlad textu do českého jazyka provedl autor této práce. V kapitolách „Práce ve všestranném rozvoji osobnosti“ a „Zvyk pracovat“ se Suchomlinskij zamýšlí nad prací jako výchovným prvkem a jejím vlivem na rozvoj mravní, intelektuální i na rozvoj občanského vědomí dospívající mládeže.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Vlastní analýza textů začíná jejich pečlivým prostudováním a přepsáním na počítači, aby bylo s textem možno dále pracovat. Pro jeho analýzu jsme použili techniku otevřeného kódování. Tato technika byla původně vyvinuta pro potřeby zakotvené teorie, dnes je však používána v celé řadě dalších kvalitativních metod (Šed'ová a Švaříček, 2007, s. 211).

Technika otevřeného kódování spočívá v tom, že zkoumaný text „rozbijeme“ na různě velké jednotky, kterým přidělíme určité označení – kódy. Takto jsme postupovali u všech tří vybraných textů. Po ukončení kódování jsme z těchto kódů vytvořili seznam a začali kódy zařazovat do jednotlivých kategorií. Každý text byl zpracováván samostatně. Nešlo nám o jejich komparaci, ale o samostatnou analýzu a následnou interpretaci každého z nich zvlášť. Kategorizace vytvořených kódů znamená jejich seskupení podle jejich podobnosti nebo na základě existence určité souvislosti mezi nimi (Šed'ová a Švaříček, 2007, s. 221). Vzhledem k tomu, že byly analyzovány tři rozdílné texty, byly i kategorie vytvořeny pro každý text zvlášť. Protože se jedná o texty sepsané v různých obdobích a zabývajících se tématem práce a výchovy vždy z poněkud odlišného pohledu, domníváme se, že by nebylo vhodné tvořit pro všechny tři společné kategorie a že větší analytické přesnosti bude dosaženo použitím tří rozdílných sad kategorií. V následujících kapitolách se budeme zabývat analýzou a interpretací našich textů. Na podporu kredibility výzkumu je součástí práce všech text i s přiřazenými kódy a kategoriemi.

### 5.1 Analýza textu K. D. Ušinského

Článek K. D. Ušinského „Nezbytná potřeba řemeslnických škol v hlavních městech“ pojednává o problematice výchovy řemeslnických učňů. Popisuje neradostnou realitu tehdejších řemeslnických dílen a všímá si ničujícího dopadu špatných výchovných příkladů mistrů na svoje svěřence. Podrobuje kritice zacházení s těmito dětmi a apeluje na zřízení městskou správou organizovaných a řízených škol. Text jsme podrobili analýze, v jejímž průběhu bylo vytvořeno celkem sedm kategorií. Následující tabulka přináší analyzovaný text s přiřazenými kódy a kategoriemi. Pro větší přehlednost následují tabulky kategorií i s obsaženými kódy. Jednotlivé kategorie budou následně podrobeny analýze a interpretaci.

Tab. č. 1: K. D. Ušinskij „Nezbytná potřeba řemeslnických škol v hlavních městech“

Řádek	Text	Kód	Kategorie
1 2	Kdo z nás se nesetkal na petrohradských ulicích	Lokalizace	Charakteristika chlapců
3 4	s chlapci téměř vždy bledými, vyhublými a ušpiněnými,	Zanedbané děti	Charakteristika chlapců
5	kterým lidé dali přezdívku chalátníci,	Nelichotivé označení	Charakteristika chlapců
6 7 8	asi proto, že celý jejich oděv se skládal pouze z volného, modře pruhovaného kaftanu – chalátu,	Důvod označení	Charakteristika chlapců
9 10 11	který nosili v létě i v zimě a který byl doplněn slabými náznaky košile a párem obnošených galoší obutých na bosou nohu.	Špatný oděv	Charakteristika chlapců
12 13 14 15	Pravda, nyní se již chaláty z pestrého sukna, hrajícího všemi barvami, vyskytují méně, avšak chatrné kabáty zděděné po někom jiném nejsou o nic lepší.	Změna oděvu	Charakteristika chlapců
16 17 18 19 20 21	Tito chlapci obvykle vždy někam o překot běží, jednou s žehličkou v ruce, podruhé s kočárovým kolem neb s pružinou na rameni, jindy zas s párem bot a podobnými věcmi, které naznačují, jaké bude asi jejich budoucí povolání.	Spěchají za prací	Život v řem. dílnách
22 23 24 25	Nezřídka je však potkáte i se džbánkem, lahvičkou anebo i velkou lahví průzračné tekutiny, kterou právě koupili v krčmě, s nasolenými okurkami v špinavém papíře,	Kupují alkohol	Život v řem. dílnách
26 27 28	s rozbitýmnosem, s temně modrými kruhy pod očima a jinými stejně neklamnými příznaky jejich budoucího úpadku mravního i tělesného.	Špatné zacházení	Život v řem. dílnách
29 30 31	Říká se, že se s poslední dobou tento typický způsob života našich malých řemeslníků změnil k lepšímu.	Údajné zlepšení	život v řem. dílnách
32 33	Avšak je-li tomu tak, pak zlepšení není příliš znát.	Pochybnosti	Život v řem. dílnách
34 35	Setkáváme se s těmito chlapci ve dveřích krčem právě tak často jako dříve,	Lokalizace	Charakteristika chlapců
36 37	právě tak často slyšíme jejich nestoudné řeči pronášené zvučným dětským hlasem	Kritika chování	Charakteristika chlapců
38 39 40 41	a často se díváme do jemných, typicky velkoměstských rysů jejich obličejů, v nichž jsou ostře vryty strašlivé příznaky předčasného rozvratu a nevyhléditelné nemoci, která se v nich	Vnější projevy způsobu života	Charakteristika chlapců



42	již zahnízdila.		
43 44	Promluvíte-li s takovým chlapcem, budete překvapeni jeho předčasnou vyspělostí;	Vyspělost chlapců	Charakteristika chlapců
45 46 47 48 49	je dokonce velmi pravděpodobné, že v porovnání s ním se vám bude zdát vaše dvanáctileté dítě, jemuž věnovali tolik péče různí vychovatelé a vychovatelky, duševně málo vyvinuté.	Srovnání s dětmi ze zdravých poměrů	Charakteristika chlapců
50 51 52 53	Jak vidět, rušný život, neznající jiných pedagogických prostředků než pohlavky, šťuchance, hlad a zimu, vychovává člověka rychleji než všichni vychovatelé a vychovatelky.	Těžký život činí vyspělejší	Výchova
54 55 56	Avšak pohleďte, jaké je to vychování! Není se čemu divit: jaký vychovatel, takový vychovavec.	Kritika takové výchovy	Výchova
57 58 59	Nežřídka vidíme jasně nezvratné příznaky budoucího ničemy, opilce, zhýralce, bezstarostného a neodpovědného člověka	Zkažené osobnosti	Charakteristika chlapců
60 61 62 63 64 65	a tyto příznaky se zdají tím strašlivější, že jsou v ostrých rysech vryty do něžného dětského obličejce ještě nerozvitého, avšak již rozvráceného stvoření, které ve vás vzbuzuje smutný dojem, že slovesa rozvíjeti a rozvracetí jsou si velmi blízká.	Zpustlé děti	Charakteristika chlapců
66 67	Takových chlapců není v Petrohradě málo: a co tu dělají? – Učí se řemeslům.	Společný rys – řemeslo	Charakteristika chlapců
68 69 70	A čím platí za svoje učení? – Ničím, jestliže pokládáme mravnost a zdraví za hodnoty bezcenné.	Ztráta mravnosti a zdraví – cena za učení	Výchova
71 72 73 74 75 76	Během několika prvních let svého učení řemeslu nedělají nic jiného, než ohřívají žehličky, nosí vodu, tahají měchy, roznášejí zakázky, zametají podlahu a prokazují jiné podobné služby, a to až do doby, kdy jejich pány napadne posadit je k pořádné práci.	Provádějí podřadné práce	Život v řem. dílnách
77 78 79	Tento předběžný průběh učení, který nemá nic společného s řemeslem samým, trvá dva až tři roky, někdy i déle.	Doba učení	Život v řem. dílnách
80 81 82 83	Toto učení je sice bezplatné; ve skutečnosti však za ně ubohé děti platí velmi draze, téměř vždy svou mravností a velmi často svým zdravím. Strašná mzda!	Vystavení špatným vlivům	Život v řem. dílnách
84 85 86 87	Ale což tomu může být jinak, když jedenáctiletí, dvanáctiletí a třináctiletí chlapci jsou nuceni žít mezi takovými lidmi, jako jsou velmi často naši tovaryši, a někdy i sami mistři?	Situace v dílnách	Život v řem. dílnách
88	Vadí snad těmto pánům při jejich cynických	Bezohlednost	Život v řem.

89	řečech, že jsou v místnosti děti?	mistrů	dílnách
90	Rozmýšlejí se snad poslat takového chlapce	Vystavení	Život v řem. dílnách
91	pro vodku do krčmy nebo i jinam do stejně	špatným vli-	
92	vyhrátých a teplých místností se zcela jasnými	vům	
93	příkazy?		
94	To však není ještě všechno. Dospělí často pří-	Špatná výcho-	Život v řem. dílnách
95	mo nutí takového chlapce lhát a nestoudně	va	
96	podvádět: tovaryši jej učí podvádět pána a pán		
97	jej učí šidit zákazníky.		
98	Takoví jsou tedy většinou jediní vychovatelé	Odsudek stylu	Výchova
99	těchto ubohých dětí a takové jsou lekce	výchovy	
100	z mravnosti, jichž se jim dostává v dětství.		
101	K nim ještě přistupují disciplinární prostředky,	Bití	Život v řem. dílnách
102	jaké nenajdeme na žádné škole.		
103	Proč se pak divit, že učení, jež je takto pěkně	Výsledek vý-	Výchova
104	zorganizováno a energicky vedeno, přináší své	chovy	
105	ovoce? O takovém učení můžeme říci bez nad-		
106	sázky, že má nejen trpké kořeny, ale i trpké		
107	plody.		
108	V poslední době prý byla učiněna opatření, aby	Pokus o zlep-	Snaha o ná-
109	tyto chlapce jako dříve nebili, aby je lépe oblé-	šení	pravu
110	kali a živili;		
111	ale což to může stačit?	Nedostatečný	Snaha o ná-
		výsledek	pravu
112	Pro některé chlapce, kteří v patnácti letech již	Mravní úpa-	Charakteristi-
113	zcela propadli opilství a zhýralství, bylo by	dek dětí	ka chlapců
114	snad lépe, kdyby se oddávali svým vášním		
115	někde v bažinách, které pohltily zbytky obyva-		
116	tel severní Palmyry,		
117	protože je nebezpečí, že hluboko zasetá a jedo-	Špatná výcho-	Výchova
118	vatá semena zla přinesou své jedovaté plody,	va se vrátí	
119	které mohou být zhoubné nejen pro tyto ne-	společnosti	
120	šťastníky, nýbrž i pro společnost, která se ta-		
121	kovým způsobem postarala o jejich výchovu.		
122	Všechno toto zjevné a hluboké zlo velkoměst-	Nutnost ná-	Snaha o ná-
123	ského i městského života je třeba odstranit.	pravy	pravu
124	Prostředkem k tomu jsou řemeslnické školy!	Prostředek	Snaha o ná-
		nápravy	pravu
125	Je samozřejmé, že je i povinností městských	Kdo zjedná	Snaha o ná-
126	kruhů, v jejichž středu tyto nešťastné děti ros-	nápravu	pravu
127	tou a mravně hynou, aby se postaraly o nápra-		
128	vu.		
129	Což není možné, aby se děti učily řemeslům a	Ochrana	Výchova
130	přitom neplatily za učení ztrátou mravnosti a	mravnosti a	
131	vlastním zdravím?	zdraví	
132	Aby se učily řemeslům a přitom nepřestávaly	Zachovat dět-	Výchova
133	být dětmi?	ství	
134	Což nelze zařídit, aby každodenní život nedo-	Vliv prostředí	Výchova

135 136	léhal na děti svou rozvratnou, nýbrž skutečně výchovnou stránkou?		
137 138 139 140 141	Nelze zařít, aby dítě při učení řemeslům zůstalo i nadále mezi dětmi a aby bylo vedeno dospělými lidmi, kteří by v něm viděli dítě a budoucího občana a pracovníka, a nikoli tvora, který je ke všemu dobrý?	Otázka lepší výchovy	Výchova
142	Zdá se mi, že dosáhnout tohoto cíle není těžké.	Je to snadné	Snaha o nápravu
143 144 145 146 147	Stačilo by jen rozumně zorganizovat řemeslnické školy, na nichž by se učilo řemeslům právě tak metodicky a se stejným respektováním dětství, jako se učí čtení a psaní na každé pořádné škole.	Návrh na zlepšení	Snaha o nápravu
148 149 150	Rozhodně tvrdím, že vyučování kterémukoliv řemeslu není o nic těžší než vyučování čtení a psaní.	Posouzení obtížnosti	Obtížnost výuky řemeslům
151 152 153	Při učení čtení a psaní dítě možná překonává daleko více mechanických a duševních obtíží, než když se učí šít boty nebo šaty.	Srovnání	Obtížnost výuky řemeslům
154 155 156 157 158 159	Jestliže je možno naučit dítě číst, psát a počítat bez rušivých zásahů do jeho dětského vývoje, proč by nebylo možno naučit je stejně metodicky a ještě rychleji šít boty, opravovat zámky, a přitom nevnášet rozvrat do jeho dětské duše?	Presvědčení o reálnosti nápravy	Obtížnost výuky řemeslům
160 161	Četné pokusy s vyučováním technického rázu při školách	Příklad	Snaha o nápravu
162 163 164	(což ještě zdaleka není řemeslnická škola) a různých ústavech pro sirotky dávno potvrzují správnost této myšlenky.	Náprava je možná	Snaha o nápravu
165 166 167 168	Úkoly technického rázu nepůsobí dětem velké potíže, naopak děti se jim učí daleko ochotněji než předmětům abstraktním a dělají v nich značné pokroky.	Srovnání obtížnosti	Obtížnost výuky řemeslům
169 170 171 172 173 174 175	Petrohradská městská správa bez vynaložení větších finančních prostředků by prokázala velkou službu obyvatelstvu sídelního města, kdyby otevřela v různých částech města několik řemeslnických škol, na nichž by se děti mohly učit u dobrých, zvláště k tomu účelu najatých řemeslníků nejběžnějším řemeslům,	Návrh na zlepšení situace	Řešení
176 177 178 179 180 181	jako jsou řemesla obuvnické, krejčovské, zámečnické, soustružnické, truhlářské, tiskařské, knihařské, cínařské apod. Kdyby se na těchto školách kromě toho učilo čtení, psaní, základům pravoslavného náboženství, čtyřem aritmetickým výkonům, kreslení a základům vlas-	Rozsah výuky	Řemeslnické školy

182	tivědy,		
183 184	muselo by se to blahodárně odrazit i na mravnosti obyvatel města.	Pozitivní efekt	Řešení
185 186 187 188 189 190 191	Jestliže městská správa pokládá za svou povinnost pečovat o opravy mostů, osvětlení ulic, vybavení nemocnic a věznic, je nepochybně její povinností pečovat i o to, aby děti z řemeslnických vrstev nedoplácely na učení řemeslům, bez nichž se město neobejde, zdravím a ztrátou mravnosti.	Obhajoba návrhu	Řešení
192 193 194	Nevěřím, že by mohl někdo říci o řemeslnických školách, že je to myšlenka sice dobrá, avšak město má jiné, důležitější výdaje.	Otázka priorit	Řešení
195 196 197 198 199 200 201	Dobré osvětlení je jistě důležité. Je však téměř bezúčelné zahánět fyzickou tmou z městských ulic, a přitom ponechávat mravní tmou v hlavách a srdcích těch, kteří se po těchto osvětlených ulicích potloukají. Pro opilého je tma i na osvětlené ulici a čestný pracovitý člověk se ani v tmavé ulici neodhodlá k zločinu.	Obhajoba škol	Výchova
202 203 204 205	Zakládat řemeslnické školy se vyplatí už i z toho důvodu, aby nemocnice a věznice nebyly přeplňovány lidmi, kteří by se jim při řádné výchově v řemeslnické škole určitě vyhnuli.	Školy zamezí zločinnosti a nemocnosti	Výchova
206 207 208	Společnost se má starat nejen o zamezení zločinů, nýbrž především o to, aby se včas předešly!	Nutnost prevence	Výchova
209 210 211	Mravně prožité dětství, dobrá a svědomitá příprava k řemeslu jsou tu nejlepším preventivním prostředkem.	Kvalitní výchova – nejlepší prevence	Výchova
212 213 214 215 216 217	Není třeba, aby se na každé škole učilo všem řemeslům. Je-li to možné, spojíme 3 až 4 a učíme jim zároveň, pakli ne, stačí i jedno. Každý chlapec se může podle svého přání učit buď jednomu řemeslu, nebo dvěma až třem za sebou: „Řemeslo – jistá obživa“.	Charakter plánovaných škol	Řešení
218 219 220	Do vyučování řemeslům je třeba zavést metodu, podle níž by žáci postupovali od snadného k těžšímu a od jednoduchého ke složitějšímu.	Metodika výuky	Řešení
221 222	Nelze očekávat, že by taková metoda mohla být vypracována hned a že by se hned ustálila.	Časová náročnost	Řešení
223 224 225 226 227	Vidíme, že bylo třeba učit po několik století čtení a psaní, než se vypracovala nynější zjednodušená metoda, podle které je možno určité věci, kterým se dříve učilo několik let, naučit za několik týdnů, a k tomu ještě daleko lépe.	Srovnání s minulostí	Výchova
228 229	Není však pochyby, že tato zdoluhavost při vypracovávání učebních metod má svou příči-	Důvod dlouhého vývoje	Výchova

230 231 232	nu v tom, že učitelé příliš lpěli na staré rutině a neměli dost pružný, v rozumných mezích samostatný poměr ke své práci.		
233 234	V současné době již tolik nelpíme na tradici jako za starých dob.	Dnešní pojetí výchovy	Výchova
235 236 237 238	Dobrou metodu vyučování řemeslníkům, nezatěžující zbytečně paměť nepotřebnými podrobnostmi a zdůrazňující všechno podstatné, lze vypracovat rychle,	Metoda výuky	Řemeslnické školy
239 240 241 242	jestliže rozumní lidé, znalí svého oboru se důkladně zamyslí nad tím, jak si práci při řemesle ulehčit a jak si pomáhat důmyslem tam, kde dřív mechanicky pracovaly ruce.	Podmínka	Řemeslnické školy
243 244 245 246	V našem století je ve všem nesrovnatelně větší pokrok než ve století minulém a to, co se dříve formovalo po staletí, se nyní formuje během několika let.	Optimismus, dnes jde vše rychleji	Řešení
247 248 249 250	Městská správa obeznámená s finančními možnostmi obyvatel města může poskytovat, kde to je třeba, vyučování bezplatně a žádat úhradu tam, kde to je možné.	Pomoc obyvatelstvu	Řešení
251 252 253	Není nutná neprozíravá štedrost, protože neuvážená štedrost podporuje rodiče v bezstarostnosti:	Opatrnost při podpoře	Řešení
254 255 256	beztoho často na jedné straně vyhazují peníze k mrzkému ukojení svých choutek a na druhé straně litují kopejky na výchovu svých dětí.	Špatné hospodaření	Řešení
257 258 259 260 261 262	Jak správné by bylo, kdyby peníze, které mizí v krčmách, byly věnovány na výchovu. Trpíme jakýmsi podivným liberalismem; přinutit otce, aby posílal své děti do školy a aby platil za jejich učení, se nám zdá omezováním osobní svobody.	Špatný rodič je bez postihu	Výchova
263 264 265 266	Proč se však nepostavíme na jiné stanovisko a nezeptáme se sami sebe: má otec připravit svého syna o vzdělání a peníze potřebné k jeho výchově promarnit v hospodě?	Zodpovědnost za budoucnost dítěte	Výchova
267	Dítě je také člověk a zákony by je měly chránit.	Nutnost ochrany dětí	Výchova
268 269 270 271 272	Něco jiného je, když je někdo opravdu nemajetný. Chudému člověku nejučinněji pomůžeme, vychováme-li dobře jeho děti a ve vzdělání jim dáme prostředky k tomu, aby se živili vlastní prací.	Pomoc zajištěním vzdělání	Řešení
273 274	Takový je smysl toho, čemu se říká – vymýtit zlo i s kořenem.	Preventivní význam	Výchova
275 276	Je dokonce možno zorganizovat rozdávání skromných obědů a nejzbytnějšího šatstva	Návrh podpory nemajet-	Řešení

277 278 279 280 281 282 283	úplným sirotkům a dětem zcela opuštěným, těm nešťastným dětským stvořením, která je možno vidět na londýnských ulicích, kde se jich ujímají tak zvané ragged schools (školy otrhanců). Pro takové děti, jichž u nás na štěstí není ještě mnoho, by bylo třeba zřídit zvláštní školy.	ných a sirotků	
284 285 286	Budou-li řemeslnické školy dobře zorganizovány, budou do nich chodit i děti zámožných rodičů, kteří jsou dost chytří, aby pochopili,	Dobrá organizace – více žáků	Řemeslnické školy
287 288 289	že dát dítěti do rukou nějaké řemeslo znamená dát mu kapitál, který nemůže ztratit ani v nejtěžších dobách.	Význam škol	Řemeslnické školy
290 291 292 293 294	Avšak jaké dobrodiní by prokázala městská správa samotnému městu tím, že by mu dala čestné a řádné řemeslníky, kteří by nebyli mravně a fysicky zkaženi již od časného dětství!	Pozitivní vliv škol	Řemeslnické školy
295 296 297 298	Což neslyšíme všude nestálé stížnosti na náš řemeslnický stav? Kolik času, energie a peněz se nyní ztrácí jen proto, že náš řemeslnický stav není takový, jaký by měl být.	Kritické hodnocení řemeslníků	Život v řemeslnických dílnách
299 300 301 302 303 304	Řemeslnická škola splní zcela své poslání, vychová-li během tří až čtyř let nezkaženého, zdravého, vzdělaného chlapce, který se bude moci stát opravdovým pracovníkem a dostávat plat postačující k obživě. Další učení mu pak půjde již samo.	Poslání řemeslnických škol	Řemeslnické školy
305 306 307	Není pochyby, že mnozí majitelé živností projeví nespokojenost s opatřeními městské správy ve věci zřízení řemeslnických škol;	Odpor řemeslníků	Život v řemeslnických dílnách
308 309 310 311	budou v nich spatřovat pokus odejmout jim neplaceného služebníka, jemuž platili za úsluhy kouskem tvrdého chleba, roztrhaným kabátem a hlavně bitím;	Důvod odporu	Život v řemeslnických dílnách
312 313 314	avšak rozhořčení těchto vykořisťovatelů dětské práce samo nejlépe dokáže městské správě správnost jejího zásahu.	Potvrzení správnosti	Život v řemeslnických dílnách
315 316 317 318 319 320	Můžeme si být však jisti, že se titíž lidé brzy sami přesvědčí, že i pro ně samé je výhodnější zaměstnávat čestného a dobře připraveného pracovníka než pracovníka, kterého sami zkažili, protože neměli prostředky ani snahu postarat se o jeho mravní výchovu a duševní rozvoj.	Zjištění výhod výchovy v řem. školách	Život v řemeslnických dílnách
321 322 323 324	V dřívějších dobách posílali statkáři chlapce do měst, aby se tam učili řemeslům. Ve vzdálených koutech Ruska se tak usídlilo nemálo řemeslníků, kteří se později osamostatnili.	Pohled do minulosti	Výchova

325 326 327	Proč by nyní neměly totéž s větším úspěchem dělat městské a zemské správy, které jsou k tomu oprávněnější.	Vzít to dobré z dřívějšíka	Výchova
328 329 330 331	Často nyní slyšíme, že se měšťanskému stavu v našich provinciálních městech vede velmi špatně, a přitom zřídka najdete pořádného ševce, krejčího nebo hodináře.	Potřeba dobrých řemeslníků	Řemeslnické školy
332 333 334 335 336	Má se za to, že mnohá provinciální města ve vlastním zájmu buď najdou prostředky k zřízení vlastních řemeslnických škol, anebo budou posílat chlapce do řemeslnických škol v sídelních městech.	Všeobecná potřeba řem. škol	Řemeslnické školy
337 338 339	Nebudu se podrobně šířit o tom, jak organizovat řemeslnické školy, protože bych překročil rozsah novinového článku.	Omezený rozsah textu	Řešení
340 341 342	Zdá se mi však, že jsem dost jasně vysvětlil nezbytnou potřebu těchto škol a že jsem ukázal na možnosti jejich zřizování.	Pocit dostatečného objasnění	Řešení
343 344	Cíle těchto učilišť jsou tak vznešené a jejich mravní i hospodářská potřeba tak veliká,	Význam učilišť	Řemeslnické školy
345 346 347 348 349	že se nepochybně setkají s vřelou odezvou i u spolků veřejné dobročinnosti. K nim by se mohla městská správa s důvěrou obrátit o pomoc, pokud by nenalezla dost vlastních prostředků.	Optimistické očekávání	Řešení
350 351 352 353 354 355 356 357	Zřizování řemeslnických škol má kromě stránky filantropické i stránku vlasteneckou. Dobře zorganizovaná a mravně vedená učiliště nám vychovávají naše vlastní, ruské tovaryše, mistry a podnikatele; potom k nám přestanou jezdit obohacovat se cizáctí vykořisťovatelé našeho pozoruhodného nadání a naší poddajné povahy.	Vlastenecká stránka řem. škol	Řemeslnické školy

Po sestavení jednotlivých kategorií můžeme přistoupit k jejich analýze a interpretaci zjištěných poznatků. Postupně vzniklo těchto sedm kategorií:

**Charakteristika chlapců**, podávající jejich popis, místa kde je možno děti potkat i jejich způsoby. **Život v řemeslnických dílnách**, zabývající se situací v místě jejich výuky, osobami, které mají být chlapcům příkladem a nejsou, a vztahem mistrů a tovaryšů ke svým učedníkům. **Výchova**, zabývající se vlivy špatné výchovy na chování i zdraví dětí a konstatující nutnost změny. **Snaha o nápravu**, zabývající se dosud údajně proběhlou nápravou, její nedostatečností a podávající návrh na zlepšení situace. **Řemeslnické školy**, kde se autor zabývá výukou na těchto školách, její organizací a metodami. **Obtížnost výu-**

ky řemeslům, porovnávající výuku na běžných školách se řemeslnickými a posuzující obtížnost výuky nových řemeslníků. Poslední kategorie **řešení** nabízí a obhazuje návrhy na řešení situace se vzděláváním řemeslníků.

### 5.1.1 Rozbor jednotlivých kategorií

Tato kapitola podá rozbor jednotlivých kategorií a v nich obsažených kódů a pokusí se jednotlivé kategorie interpretovat. S ohledem na rozsah této práce nemůžeme podrobně rozebírat všechny kódy obsažené v našich kategoriích, ale zaměříme se vždy jen na ty nejvýznamnější, mající největší význam pro konečnou interpretaci celé kategorie.

Tabulka č. 2: **Charakteristika chlapců**

Kód	Řádek
Lokalizace 2×	1, 34-35
Zanedbané děti	3-4
Nelichotivé označení	5
Důvod označení	6-8
Špatný oděv	9-11
Změna oděvu	12-15
Kritika chování	36-37
Vnější projevy způsobu života	38-42
Vyspělost chlapců	43-44
Srovnání s dětmi ze zdravých poměrů	45-49
Zkažené osobnosti	57-59
Zpustlé děti	60-65
Společný rys - řemeslo	66-67
Mravní úpadek dětí	112-116

Zdroj: vlastní výzkum

### Charakteristika chlapců

Kódy obsažené v této kategorii nás seznamují s chlapci, pohybujícími se po ulicích Petrohradu. Chlapci velmi špatně oblečení, zanedbanými, poznamenanými špatnou stravou a špatným zacházením. Setkáváme se s nimi nejen na ulicích, ale i na místech pro děti naprosto nevhodných, jako jsou různé pochybné lokály, na což poukazuje kód **lokalizace**, ř. 34-35. Tito chlapci už na první pohled působí nemocně, jsou poznamenaní chorobami a mravním rozvratem – kód **vnější projevy způsobu života**, ř. 38-42 a **mravní úpadek dětí**, ř. 112-116. Autor také upozorňuje na to, co mají tito malí zpustlíci společné. Všichni



se učí nějakému řemeslu – **kód společný rys – řemeslo** ř. 66-67. Tito chlapci se také jeví vinou svého těžkého života jako předčasně vyspělí – kódy **vyspělost chlapců a srovnání s dětmi ze zdravých poměrů**. Jsou to děti, které vinou svého těžkého života byly připraveny o dětství.

Tabulka č.3:

**Život v řemeslnických dílnách**

<b>Kód</b>	<b>Řádek</b>
Spěchají za prací	16-21
Kupují alkohol	22-25
Špatné zacházení	26-28
Údajné zlepšení	29-31
Pochybnosti	32-33
Provádějí podřadné práce	71-76
Doba učení	77-79
Vystavení špatným vlivům 2×	80-83, 90-93
Situace v dílnách	84-87
Bezohlednost mistrů	88-89
Špatná výchova	94-97
Bití	101-102
Kritické hodnocení řemeslníků	295-298
Odpor řemeslníků	305-307
Důvod odporu	308-311
Potvrzení správnosti	312-314
Zjištění výhod výchovy v řem. školách	315-320

Zdroj: vlastní výzkum

**Život v řemeslnických dílnách**

Kódy obsažené v této kategorii vypovídají o neutěšené situaci v řemeslnických dílnách. Pozastavují se nad jednáním mistrů, kteří jdou svým svěřencům mnohdy špatným příkladem, a dokonce se nerozpakují posílat si je pro alkohol do nejrůznějších náleven, kde se mohou také jistě mnohému „naučit“ – kód **kupují alkohol**, ř. 22-25 a **vystavení špatným vlivům**, ř. 80-83 a 90-93. První léta jejich učení jsou naplněna podřadnou prací, dá se říci posluhování mistrům a tovaryšům – kód **provádějí podřadné práce**, ř. 71-76. Tito lidé pak často přímo učí svoje svěřence podvádět a šidit zákazníky, a tím už od mládí křiví charakter dětí – kód **špatná výchova**, ř. 94-97. Když přidáme ještě tvrdé tresty, jestliže nesplní mistrova přání – kód **bití**, ř. 101-102, je jasné, že situace, ve které se děti ve svých učňovských letech ocitají, je nezáviděníhodná. Nemůžeme se ani divit bezohledným a lakotným mistrům, že se brání zřizování řemeslnických škol. Vždyť by mohli přijít o sluhy, kteří za nepatrnou mzdu konají služební práce, mnohdy nesouvisející s učebním oborem – kódy

**odpor řemeslníků**, ř. 305-307, **důvod odporu**, ř. 308-311 a **doba učení**, ř. 77-79. Autor je však přesvědčen, že ve chvíli, kdy tito lidé zjistí, že škola jim připraví po odborné i mravní stránce lépe, než by to dokázali sami, přijmou tyto řemeslnické školy a shledají je výhodnými – kód **zjištění výhod výchovy v řemeslnických školách**, ř. 315-320.

Tabulka č. 4:

**Výchova**

<b>Kód</b>	<b>Řádek</b>
Těžký život činí vyspělejšími	50-53
Kritika takové výchovy	54-56
Ztráta mravnosti a zdraví – cena za učení	68-70
Odsudek stylu výchovy	94-100
Výsledek výchovy	103-107
Špatná výchova se vrátí společnosti	117-121
Ochrana mravnosti a zdraví	129-131
Zachovat dětství	132-133
Vliv prostředí	134-136
Otázka lepší výchovy	137-141
Obhajoba škol	195-201
Školy zamezí zločinnosti a nemocnosti	202-205
Nutnost prevence	206-208
Kvalitní výchova – nejlepší prevence	209-211
Srovnání s minulostí	223-227
Důvod dlouhého vývoje	228-232
Dnešní pojetí výchovy	233-234
Špatný rodič je bez postihu	257-262
Zodpovědnost za budoucnost dítěte	263-266
Nutnost ochrany dětí	267
Preventivní význam	273-274
Pohled do minulosti	321-324
Vzít to dobré z dřívějšíka	325-327

Zdroj: vlastní výzkum

**Výchova**

Ačkoliv těžký život mladých učňů je činí v mnoha ohledech vyspělejšími, než by odpovídalo jejich věku, není výchovný styl praktikovaný v dílnách ničím, co by bylo možno schvalovat. Tato výchova přináší ztrátu mravnosti a zdraví – kód **ztráta mravnosti a zdraví – cena za učení**, ř. 68-70 a je nebezpečná nejen těmto dětem, ale i celé společnosti – kód **špatná výchova se vrátí společnosti**, ř. 117-121. Té se potom vrací její nezáměr v podobě problémů se zločinností a zdravotním stavem těchto jedinců a rostoucích výdajů na vězeňství a nemocnice. Tomu by dokázala zabránit větší péče věnovaná výchově dětí – kód **školy zamezí zločinnosti a nemocnosti**, ř. 202-205. Ušinskij se táže, zda není možné

vzdělávat děti bez škod na jejich osobnosti a zdraví – kód **ochrana mravnosti a zdraví**, ř. 129-131 a řešení vidí v zakládání řemeslnických škol, ve kterých se děti budou nejen učit řemeslům, ale jejich učitelé jim budou jistě lepším vzorem, než jsou mistři a tovaryši v dílnách – kód otázka lepší výchovy, ř. 137-141. Školám je tak přisouzena preventivní role, protože kvalitní příprava na povolání a mravně prožité dětství jsou předpokladem dalšího spořádaného života – kódy **nutnost prevence**, ř. 206-208 a **kvalitní výchova – nejlepší prevence**, ř. 209-211. Prevence je tedy velmi důležitý faktor, který by měl být brán v úvahu při řešení otázky, zda je dobré investovat do výchovy dětí. Dobrá výchova je jednou z hlavních cest, jak vymýtit zlo ve společnosti – kód **preventivní význam**, ř. 273-274. Významnou roli hrají rodiče. Ušinskij zdůrazňuje jejich význam a pobuřuje ho, že někteří rodiče jsou schopni utratit peníze v hostinci či za jinou zábavu místo toho, aby se snažili svým dětem zajistit kvalitní výchovu a vzdělání – kód **zodpovědnost za budoucnost dítěte**, ř. 263-266. Pozastavuje se také nad tím, že rodičům je tolerováno zanedbávání výchovy dětí a argumentuje se při tom omezováním osobních svobod – kód **špatný rodič je bez postihu**, ř. 257-262. Dítěti by podle něj měla být poskytnuta ochrana před zanedbáváním jeho potřeb – kód **nutnost ochrany dětí**, ř. 267.

Tabulka č. 5:

**Snaha o nápravu**

<b>Kód</b>	<b>Řádek</b>
Pokus o zlepšení	108-110
Nedostatečný výsledek	111
Nutnost nápravy	122-123
Prostředek nápravy	124
Kdo sjedná nápravu	125-128
Je to snadné	142
Návrh na zlepšení	143-147
Příklad	160-161
Náprava je možná	162-164

Zdroj: vlastní výzkum

**Snaha o nápravu**

Ušinskij zde zmiňuje, že byla provedena jakási opatření, mající zamezit bití dětí a zlepšit jejich situaci ohledně stravování a ošacení – kód **pokus o zlepšení**, ř. 108-110. Zde je však důležité slovo „prý“, obsažené v textu. Z něj můžeme usuzovat, že se tyto snahy navenek nijak neprojeví. Autor však pociťuje nutnost něco udělat – kód **nutnost nápravy**, ř. 122-123. Zná také řešení vedoucí k nápravě, a to zakládání řemeslnických škol – kód **prostře-**

**dek nápravy**, ř. 124 a ví, na koho se s tímto úkolem obrátit – kód **kdo sjedná nápravu**, ř. 125-147. Bude to především úkol pro městskou správu a také pro movité měšťany. Je potřeba tyto řemeslnické školy dobře zorganizovati s pomocí zkušeností s výukou technických předmětů na běžných školách a nejrůznějších ústavech pro sirotky. Pak je náprava nepochybně možná – kódy **příklad**, ř. 160-161 a **náprava je možná**, ř. 162-164.

Tabulka č. 6:

**Řemeslnické školy**

<b>Kód</b>	<b>Řádek</b>
Rozsah výuky	176-182
Metoda výuky	235-238
Podmínka	239-242
Dobrá organizace – více žáků	284-286
Význam škol	287-289
Pozitivní vliv škol	290-294
Poslání řemeslnických škol	299-304
Potřeba dobrých řemeslníků	328-331
Všeobecná potřeba řem. škol	332-336
Význam učilišť	343-344
Vlastenecká stránka řem. škol	350-357

Zdroj: vlastní výzkum

**Řemeslnické školy**

Kódy této kategorie se týkají přímo řemeslnických škol. Důležitý je rozsah vyučovaných předmětů, kterým se děti budou učit. Kromě nejrozšířenějších řemesel by měli být vzdělávání i v náboženství, vlastivědě, aritmetice a dalších předmětech – kód **rozsah výuky**, ř. 176-182. To by mělo vést k harmonickému rozvoji jedince, uchráněného před rizikem mravní i fyzické zkázy – kód **pozitivní vliv škol**, ř. 290-294 a mělo by to být i hlavním úkolem těchto škol – kód **poslání řemeslnických škol**, ř. 299-304. Zároveň je však nutné, aby výuka byla dobře zorganizována a poskytovala kvalitní vzdělání. Potom se na její stranu přikloní jistě i mnoho rodičů ze zámožnějších kruhů, kterým leží na srdci budoucnost jejich dětí – kódy **dobrá organizace - více žáků**, ř. 284-286 a **význam učilišť**, ř. 343-344. Na základě informací z menších provinciálních měst se Ušinskij domnívá, že je v nich nedostatek kvalitních řemeslníků. Tím se otevírá mnoho příležitostí pro kvalitně připravené řemeslníky, a tedy pro budoucí absolventy řemeslnických škol – kód **potřeba dobrých řemeslníků**, ř. 328-331. Ušinskij nezapomíná ani na vlasteneckou stránku problému. Jestliže bude dostatek schopných domácích řemeslníků, nebude třeba lákat do Ruska cizince – kód **vlastenecká stránka řemeslnických škol**, ř. 350-357.

Tabulka č. 7:

**Obtížnost výuky řemeslům**

Kód	Řádek
Posouzení obtížnosti	148-150
Srovnání	151-153
Přesvědčení o reálnosti nápravy	154-159
Srovnání obtížnosti	165-168

Zdroj: vlastní výzkum

**Obtížnost výuky řemeslům**

Ušinskij je přesvědčen, že výuka řemeslům není o nic obtížnější, než výuka v běžné škole – kódy **posouzení obtížnosti**, ř. 148-150 a **srovnání**, ř. 151-153. Není důvod, proč by se člověk, který se snadno naučí číst a psát, neměl stejně snadno naučit řemeslu – kód **přesvědčení o reálnosti nápravy**, ř. 154-159.

Tabulka č. 8:

**Řešení**

Kód	Řádek
Návrh na zlepšení situace	169-175
Pozitivní efekt	183-184
Obhajoba návrhu	185-191
Otázka priorit	192-194
Charakter plánovaných škol	212-217
Metodika výuky	218-220
Časová náročnost	221-222
Optimismus, dnes jde vše rychleji	243-246
Pomoc obyvatelstvu	247-250
Opatrnost při podpoře	251-253
Špatné hospodaření	254-256
Pomoc zajištěním vzdělání	268-272
Návrh podpory nemajetným a sirotkům	275-283
Omezený rozsah textu	337-339
Pocit dostatečného objasnění	340-342
Optimistické očekávání	345-349

Zdroj: vlastní výzkum

**Řešení**

V této kategorii lze vysledovat v základních rysech Ušinského představu o charakteru jím uvažovaného vzdělávání řemeslníků. Úkol zřídit tyto školy klade na bedra petrohradské (nebo jiné) městské správě. Takový čin by byl ku prospěchu všech obyvatel města – kódy **návrh na zlepšení situace**, ř. 169-175 a **pozitivní efekt**, ř. 183-184. Vznáší také požadavek na zpracování odpovídající metodiky pro řemeslnické školy – kódy **charakter pláno-**

vaných škol, ř. 212-217 a **metodika výuky**, ř. 218-220. Je si vědom toho, že vybudování kvalitního vzdělávacího systému je zdoluhavá záležitost – kód **časová náročnost**, ř. 221-222, zároveň je však přesvědčen, že dnešní vývoj je podstatně rychlejší než dříve a co bylo dříve otázkou staletí, se dnes zvládne za několik let – kód **optimismus, dnes jde vše rychleji**, ř. 243-246. Zabývá se i sociálním aspektem vzdělávání a navrhuje pomoc dětem pocházejícím ze zcela nemajetných poměrů – kód **pomoc obyvatelstvu**, ř. 247-250. Zároveň však nabádá k opatrnosti. Ne každý si podporu zaslouží. Mnozí rodiče peníze propijí či jinak neúčelně utratí a na výchovu dětí nemyslí – kód **špatné hospodaření**, ř. 254-256. Lépe než je finančně podporovat, je zajistit jejich dětem vzdělání. To je ta nejlepší pomoc, jakou je možné poskytnout nemajetné rodině – kód **pomoc zajištěním vzdělání**, ř. 268-272. Ještě hůře jsou na tom děti, které žádné rodiče nemají. Těm je možno pomoc ještě zvýšit rozdáváním obědů či oblečení a tak jim pomoci zvládnout těžké období, než se vyučí nějakému řemeslu a budou se moci postavit na vlastní nohy – kód **návrh podpory nemajetných a sirotků**, ř. 275-283.

### 5.1.2 Interpretace textu

Na základě analýzy textu Konstantina Dmitrijeviče Ušinského nyní přistoupíme k jeho syntéze a interpretaci. Ušinskij svůj článek zahajuje popisem chlapců, se kterými se setkával v ulicích Petrohradu. Šlo o chlapce viditelně zanedbané, unavené, špatně oblečené a obuté, často hladové a nemocné, se známkami bití na těle.

Tito chlapci vyřizují různé pochůzky související s jejich budoucím povoláním, ale také jsou nuceni navštěvovat nejrůznější nálevny a domy s pochybnou pověstí, kam je posílají jejich páni. Při těchto pochůzkách se jistě mnohému přiučí, nejsou to však znalosti a dovednosti, které by pro ně byly vhodné. Na chlapcích je patrný nejen úpadek tělesný, jsou tímto životem poznamenáni také na duši. Ušinskij konstatuje, že pokud se člověk dá s takovým chlapcem do řeči, může být překvapen jeho předčasnou vyspělostí v porovnání se stejně starým dítětem vyrůstajícím v lepších poměrech. Příčinou této vyspělosti je těžký život, který jsou nuceni vést. Ušinskij se sám sebe táže, co mají tito chlapci společného a také si odpovídá: učí se řemeslům.

To řemeslničtí mistři a tovaryši jsou příčinou bídného stavu těchto dětí. Hřeší na jejich bezmoc a využívají je jako téměř bezplatnou pracovní sílu na podřadné práce a k různým

pochůzkám a posluhám. Je jen na jejich libovůli, kdy tyto svoje učedníky, kteří od nich zatím pochytili všechny jejich špatnosti, pustí k práci, kterou by je měli naučit. Mezitím se naučí šidit zákaznicky, pít alkohol a začnou propadat mravní i fyzické zkáze. Mravnost a zdraví, to je podle Ušinského cena, kterou tyto děti platí za svoje učení. Ušinskij, obeznámený s jejich zlou situací, zamýšlel se nad tím, jak jim pomoci. Řešení našel ve zřizování řemeslnických škol. V těch by se chlapci mohli učit řemeslům bez rizika, že dojdou mravní či zdravotní úhony. Bylo by však nutné, aby v takových školách učili lidé odborně i mravně na výši. Výuka v takové škole by se neměla omezit jen na řemeslo, ale měla by zahrnovat také všeobecně vzdělávací předměty, jako čtení, psaní, základy náboženství, aritmetiku či vlastivědu.

Taková škola však není zadarmo, někdo ji musí financovat. I na to Ušinskij myslel a navrhoval, aby školy zřizovala městská správa. Je pro ni přece výhodnější investovat do školy, která vychovává řádné občany a dobré řemeslníky, o které je nouze, než později napravovat škody způsobené jejich špatnou výchovou. Ušinskij tedy chápe zřízení těchto škol jako prevenci, která společnost ochrání před zločinností a zdravotními problémy jako průvodními jevy mravního a zdravotního úpadku části obyvatel.

Je přesvědčen, že dobře zorganizovaná a vedená výuka řemesel přiláká rozumné rodiče, kteří pochopí, že nejlépe zajistí budoucnost svých dětí tím, že jim dopřejí kvalitní vzdělání. Domnívá se, že to časem musí pochopit i ti řemeslničtí mistři, kteří se dnes brání zřizování těchto škol v obavě, že přijdou o téměř bezplatné služebníky. Až poznají výhody plynoucí ze zaměstnání člověka slušného a odborně dobře připraveného, což by sami mnohdy nedokázali svým učedníkům zajistit, změní názor a školy přijmou.

Ušinskij řeší i otázku pomoci dětem ze zcela nemajetných rodin či sirotkům. Těm by městská správa mohla poskytovat vzdělávání bezplatně, a ještě například poskytovat šatstvo a obědy. Umožnit vzdělání je podle Ušinského ta nejlepší možnost jak pomoci chudým lidem postavit se na vlastní nohy. Je však třeba být s pomocí opatrný, neboť mnozí rodiče, místo aby se postarali o vzdělání svých dětí, raději peníze propijí či jinak prohýří. Zde Ušinskij kritizuje pochybný liberalismus, který ve snaze donutit rodiče vzdělávat svoje děti vidí zásah do jejich svobod.

Konstantin Dmitrijevič tedy v řemeslnických školách vidí preventivní prostředek, mající za cíl zabránit mravnímu a fyzickému úpadku a zajistit jejich rozvoj po stránce odborné, teo-

retické a mravní tak, aby se z nich stali jedinci užiteční společnosti a spokojení se svým životem. Neopomínají ani vlasteneckou stránku těchto škol. Pokud bude dostatek kvalitních ruských odborníků, nebude třeba zvat si je z ciziny.

## 5.2 Analýza textu A. S. Makarenka

Článek A. S. Makarenka „Na pedagogických výmolech“ je určitým zamyšlením nad problematikou výchovy a hledáním nejlepší výchovné metody aplikovatelné na chovance pracovní kolonie. Autor se zde zabývá výchovnými dopady práce a také komentuje svůj spor s představiteli ministerstva národní osvěty – oněmi „učenými pedagogy“, jak je v článku poněkud ironicky nazývá, o výchovnou metodu, ke které se postupně během své praxe dopracoval. Snaží se zde podat stručný výklad stručných rysů své výchovné koncepce.

Pro potřeby naší analýzy jsme vytvořené kódy seřadili do osmi kategorií. Ty byly následně podrobeny analýze a interpretaci. Stejně jako u předchozího textu jsou kategorie s příslušnými kódy seřazeny do tabulek, ke kterým je připojena interpretace každé kategorie.

Tabulka č. 9: Anton Semjonovič Makarenko „Na pedagogických výmolech“

Řádek	Text	Kód	Kategorie
1 2 3	Svědomitá práce byla jedním z prvních úspěchů kolonie Gorkého, k němuž jsme dospěli mnohem dříve než k úspěchům čistě mravním.	Úspěchy	Výchova
4 5 6 7	Je třeba přiznat, že práce sama o sobě, nespojená s napětím, se společenskou a kolektivní starostí, se projevila jako málo vlivný činitel v pěstování nových motivací chování.	Hodnocení práce	Práce
8 9 10	Nevelkého zisku se dosahovalo jen potud, pokud práce zaměstnávala a vyvolávala určitou prospěšnou únavu.	Limity	Práce
11 12 13	Jako stálé pravidlo bylo přitom možno pozorovat, že chovanci nejpracovitější se zároveň nejtíže podřizovali působení morálnímu.	Rozpor práce – morálka	Práce
14 15 16	Dobrá práce se vesměs pojila s hrubostí, s nedostatkem jakékoliv úcty k cizí věci a druhému člověku,	Rozpor práce – morálka	Práce
17 18 19	byla provázena hlubokým přesvědčením, že vykonaná práce osvobozuje od jakýchkoliv mravních povinností.	Práce a mravnost	Práce



20 21 22	Obyčejně byla taková pracovitost dovršována malou vyspělostí, opovržením k učení a naprostým nedostatkem plánů a vyhlídek do budoucna.	Rozpor práce – morálka	Práce
23 24	Všiml jsem si toho, že přes mé první dojmy kolonisté vůbec nejsou líní.	Hlubší poznání	Vývoj a projevy chovanců
25 26 27	Většina jich neměla žádný odpor k tělesné námaze, velmi často se chlapci projevovali jako velmi obratní pracovníci, při práci byli veselí a nakažlivě čilí.	Pracují rádi	Práce
28 29 30	Městští zlodějčkové měli zvláště dobré úspěchy ve všech pracovních procesech, kterých jsme museli používat.	Zloději – dobří pracovníci	Práce
31 32 33	Nejzatvrzelejší lenoši, opravdové líné kůže a největší žrouti nebyli zároveň schopni žádného zlého činu, byli hrozně neobratní a neiniciativní.	Nešikovní lenoši	Práce
34 35	Jeden z nich, Galatěnko, prošel se mnou celou historií kolonie,	Konkrétní příklad	Práce
36 37 38 39 40 41 42 43	nikdy nic neukradl, nikomu ničím neublížil, ale užitku z něho bylo málo. Byl líný klasickým způsobem, mohl usnout s lopatou v ruce, vynikal překvapivou vynalézavostí ve vymýšlení důvodů a příčin, pro něž odmítal pracovat, a dokonce i ve chvílích velkého kolektivního pracovního zápalu, v hodinách vypjaté nárazové práce vždycky se mu nějak povedlo zůstat stranou a nepozorovaně se ztratit.	Lenoch dobrák	Práce
44 45 46 47	Neutrálnost pracovního procesu velmi překvapila náš pedagogický kolektiv. Příliš jsme si zvykli klanět se pracovnímu principu; důkladná prověrka našeho starého názoru se stávala naléhavou starostí.	Hodnocení práce	Práce
48 49 50 51 52 53 54	Všimli jsme si, že pracovní proces pozorovaný izolovaně stává se snadno autonomní mechanickou činností, nezapojenou do celkového proudu psychologického života, čímsi na způsob chůze nebo dýchání. Odráží se v psychice jen traumaticky, nikoliv však konstruktivně, a proto je jeho podíl na vytváření nových společenských motivací zcela nepatrný.	Izolovaně pojatá výchova	Souvislosti
55 56 57	Takový zákon se nám projevil jako naprosto nepochybný, pokud šlo o nekvalifikovanou práci, které tehdy bylo v kolonii velmi mnoho.	Malý efekt	Práce
58 59	Tenkrát byla práce nutná k ukojení vlastních potřeb obvyklým pedagogickým universálním lékem.	Smysl práce	Práce
60 61 62	Nepatrný motivační význam prací určených k uspokojování vlastních potřeb, značná unavitelnost, slabý intelektuální obsah práce	Hodnocení výchovných výsledků práce	Práce
63 64	otřásly hned v prvních měsících naší vírou v takovou práci.	Pochybnosti	Práce
65	Je pravda, že naše kolonie v důsledku své chudoby	Změna prio-	Výchova

66 67	tuto práci ještě dlouho provozovala, ale naše pedagogické zraky se k ní již neupíraly s takovou nadějí.	rit	
68 69 70	Tenkrát jsme došli k názoru, že velmi omezený komplex pohnutek k prosté práci je především rozhodující pro její morální neutrálnost.	Nové poznání	Výchova
71 72 73 74 75	Při hledání složitějších pohnutek obrátili jsme se k dílnám. Ke konci prvního roku měli jsme v kolonii dílnu kovářskou, truhlářskou, obuvnickou, kolářskou a košíkářskou. Všechny byly špatně vybaveny a patřily k typu prvotních diletantských primitivů.	Hledání nových cest výchovy	Výchova
76 77	Práce v dílnách se projevila jako působivější činitel ve vytváření nových motivací chování.	Hodnocení výchovného působení řem. práce	Řemeslo
78 79 80 81 82 83 84	Sám pracovní proces v dílnách je omezenější: vytváří se z momentů rozvoje na sebe navazujících, a má tedy svou vnitřní logiku. Řemeslnická práce spojená se zjevnější odpovědností vede zároveň ke zjevnějším projevům hodnoty. Zároveň poskytuje řemeslnická práce základ pro vznik skupiny motivací spojených s budoucností kolonistů.	Charakteristika řemeslnické práce	Řemeslo
85 86 87 88 89 90	Avšak průměrný typ motivačního efektu, k němuž vedlo učení řemeslu, projevil se jako velmi nevířivý. Viděli jsme, že úzká oblast řemesla sice dává cosi, co nastupuje na místo antisociálních zvyků našich chovanců, ale nedává vůbec to, co potřebujeme.	Výchovné limity řemesla	Řemeslo
91 92 93	Vývoj chovance směřoval k cíli nám všem dobře známému: k dosti nesympatickému typu našeho řemeslníka.	Nežádoucí výsledek	Výchova
94 95 96 97 98 99 100 101 102	Jeho charakteristické znaky jsou tyto: velké sebevědomí v úsudcích spojené s naprostou ignorancí, velmi špatné, chudé vyjadřovací schopnosti a omezené myšlení, maloburžoasní, ubohoučké ideály primitivní dílny, malicherná závist a nepřátelství ke kolegovi, snaha zachovat se zákazníkovi, velmi slabý smysl pro sociální spoje, hrubý a hloupý vztah k dětem a ženám a konečně jako vrchol čistě náboženský vztah k obřadu pitek a k tlachání u sklenice piva.	Špatné vlastnosti	Řemeslo
103 104 105	Zárodky všech těchto vlastností jsme velmi brzy začali pozorovat u našich obuvníků, truhlářů a kovářů.	Pozorovaný výsledek	Vývoj a projevy chovanců
106 107 108	Jakmile chlapec začal nabývat kvalifikace, jakmile začal srůstat se svým řemeslnickým pracovním stolem, již byl méně komunardem.	Hodnocení chovanců	Vývoj a projevy chovanců
109 110 111	Je zajímavé, že ve velmi četných koloniích, budujících svou motivační rovnováhu na řemesle, jsem vždycky pozoroval týž výsledek.	Výsledky v jiných koloniích	Řemeslo

112 113 114 115 116	Právě takoví chlapci s ševcovskou duší, milovníci vodky, s patkami na čele a s doutníkem v zubech vycházejí z těchto kolonií a vnášejí maloburžoasní, pošetilé a ignorantské prvky do života naší pracující mládeže.	Odsudek	Vývoj a projevy chovanců
117 118 119	Řemeslnická práce, chudá sociálním obsahem, stávala se v našich očích špatnou cestou komunistické výchovy.	Špatné výsledky výchovy řemeslem	Řemeslo
120 121 122 123 124	Na počátku druhého roku se ukázalo, že chovanci, kteří nepracovali v dílnách nebo v nich pracovali občas, kteří však vykonávali společné a zemědělské práce, po stránce sociálně morální stojí výše než „tovaryši“.	Společná práce - vyšší morálka	Vývoj a projevy chovanců
125 126 127 128	Není třeba velkého úsilí, abychom viděli toto: zlepšení morálního stavu jednotlivých skupin probíhá paralelně s rozvojem hospodářství a uplatněním kolektivu v řízení tohoto hospodářství.	Rozvoj hospodářství ovlivňuje morální stav chovanců	Vývoj a projevy chovanců
129 130 131 132	Avšak právě vykonat toto nevelké úsilí nebylo pro nás tak lehké. Příliš rozlehlá a mnohotvárná oblast hospodářství se velmi těžko analyzuje po stránce svého pedagogického významu.	Uvědomění si překážek	Výchova
133 134 135 136	Zpočátku jsme měli sklon vidět v hospodářství zemědělské hospodaření a slepě jsme je podrobovali onomu starému tvrzení, které ujišťuje, že příroda zušlechťuje.	Kritika dřívějších úvah	Podmínky v kolonii
137 138 139 140 141	Toto tvrzení vzniklo v šlechtických hnízdech, kde se přírodou rozumělo především velmi krásné a líbivé upravené místo k procházkám a turgeněvovským prožitkům, psaní veršů a dumání o božském majestátu.	Nová doba žádá nový pohled na svět	Podmínky v kolonii
142 143 144 145 146 147	Příroda, která měla zušlechťovat kolonistugorkovce, dívala se na něho očima nezorané půdy, křovisek, která bylo nutno odstranit, hnoje, který se musel vyklidit, potom vyvézt na pole, potom rozkydat, očima polámaného vozu, koňské nohy, kterou bylo třeba vyléčit. Tak jaképak zušlechťování	Zavalení prací	Podmínky v kolonii
148 149 150 151 152 153 154 155 156	Mimoděk jsem si všiml opravdu zdravého, hospodářsky pracovního tónu při takových událostech. Večer v ložnici při různých kulturních a ne příliš kulturních rozhovorech si člověk maně vzpomene: „Dnes ve městě spadla z kola obruč. Copak se to stalo?“ Různé síly kolonie ihned pocítují povinnost skládat účty. „Já jsem vůz prohlížel v pondělí a říkal jsem stájníkům, aby jej dali do kovárny,“ říká Kalina Ivanovič a	Po práci	Podmínky v kolonii

157 158	jeho dýmka dohasíná v napřážené rozhořčené paži....		
	NÁSLEDUJE STRÁNKA DOHADOVÁNÍ NAD HOSPODÁŘSKÝMI ZÁLEŽITOSTMI.		
159 160 161 162 163 164 165 166	... Tak se díváš na ty milé otrhané kolonisty tak málo „zušlechtěné“, že jen čekáš, kdy řeknou hrubou nadávku, díváš se a myslíš si: „Ne, vy jste opravdu hospodáři; slabí, otrhaní, žebřácky chudí, ale jste skuteční hospodáři, hospodáři bez pána. Nic nevadí, ještě chvilku a budeme mít železo na obruče a mluvit se naučíme bez hrubých nadávek a budeme mít i něco víc“.	Hodnocení kolonistů	Vývoj a projevy chovanců
167 168	Ale jak strašně těžké bylo zachytit tento nepostižitelný úponěk nové lidské hodnoty.	Obtíže	Výchova
169 170	Zvláště nám vychovatelům pod bdělým zrakem učerých pedagogů.	Pod dohledem pedagogů (nelibost)	Výchova
171 172	Tenkrát bylo potřeba mít mnoho pedagogické odvahy,	Potřeba odvahy	Výchova
173	bylo třeba dojít až k „rouhání“,	Překročení dogmat	Výchova
174 175 176 177 178 179 180	aby se člověk odhodlal vyznávat toto dogma: „Společný pohyb hospodářské masy, opatřený stálým nábojem napětí a práce – jestliže je tento pohyb vyvolán v život uvědomělým úsilím a pathosem kolektivu – nezbytně bude rozhodující pro to hlavní, co kolonie potřebuje: mravně zdravý základ, na němž nebude těžko doplnit určitý mravní obrys“.	Nová komplexní teorie výchovy	Výchova
181	Ukázalo se však, že ani to není lehké:	Obtíže	Výchova
182 183 184	s jídlem roste chuť a skutečné obtíže nastaly u nás tehdy, když schema bylo nalezeno, ale zůstaly detaily.	Snaha o dokonalost	Výchova
185 186 187	Právě v době, kdy jsme s mučivým napětím hledali pravdu a kdy jsme již viděli první rozběhy nového zdravého hospodáře-kolonisty,	První úspěchy	Výchova
188 189 190	vychrtlý inspektor z úřadu lidového vzdělání, upíraje oči osleplé čtením do zápisníku, ptal se koktavě kolonistů:	Učený inspektor	Spory s pedagogy
191	„A vysvětlovali vám, jak je třeba jednat?“	Nevhodný dotaz	Spory s pedagogy
192 193	A na mlčení rozpačitých kolonistů odpověděl tím, že si s radostí něco načmáral do zápisníku.	Inspekce potěšena chybami	Spory s pedagogy
194 195	Za týden nám poslal svůj nezaujatý posudek: „Chovanci pracují dobře a mají zájem o kolonii.“	Hodnocení ministerstvem	Spory s pedagogy
196	Správa kolonie, která věnuje mnoho pozornosti hos-	Praxe dob-	Spory s

197 198	podářství, zabývá se bohužel málo pedagogickou prací.	rá, teorie zanedbaná	pedagogy
199	Výchovná práce mezi chovanci se neprovádí“.	Kritika práce vychovatelů	Spory s pedagogy
200 201	Vždyť to já nyní mohu tak klidně vzpomínat na vychrtlého inspektora.	Po čase smířlivost	Spory s pedagogy
202	Avšak tenkrát mne citovaný závěr velmi znepokojil.	Tehdy neklid	Výchova
203	A což jestliže jsem se opravdu dal špatnou cestou?	Pochybnosti	Výchova
204 205 206 207	Možná, že je opravdu třeba dát se do „výchovné práce“, tj. od rána do večera vykládat každému chovanci, „jak je třeba se chovat“. Vždyť budeme-li to dělat vytrvale a pravidelně, snad se něčeho dovykládáme.	Ironická úvaha o názorech ministerstva	Spory s pedagogy
208 209	Můj zmatek byl také ještě zesilován neustálými nezdarý a neúspěchy v našem kolektivu.	Pochybnosti	Výchova
210 211	Znovu jsem přemýšlel, úporně a do všech odstínů pozoroval, analyzoval.	Hledání nových cest	Výchova
212 213	Život naší kolonie poskytoval obraz velmi složitého prolínání dvou živlů:	Různé vlivy a motivy	Výchova
214 215 216 217 218 219	na jedné straně souběžně s rozvojem kolonie a růstem kolektivu kolonistů vznikaly a rostly nové společensko-výrobní motivace, postupně skrze starou a nám dobře známou tvářnost zloděje, anarchisty a bezprizorného začala prostupovat nová tvář budoucího hospodáře života;	Postupné výchovné úspěchy	Výchova
220 221	s druhé strany jsme stále dostávali nové lidi, někdy velmi zkažené, někdy dokonce beznadějně zkažené.	Úspěchy narušují noví chovanci	Vývoj a projevy chovanců
222 223	Byli pro nás důležití nejen jako nový materiál, nýbrž i jako představitelé nových vlivů,	Jejich význam	Vývoj a projevy chovanců
224 225	někdy prchavých, slabých, někdy naopak velmi mocných a nakažlivých.	Jejich vliv	Vývoj a projevy chovanců
226 227 228	Proto jsme často museli prožívat jevy regrese a recidivy mezi kolonisty, které jsme považovali za „zpracované“.	Následky jejich přítomnosti	Vývoj a projevy chovanců
229 230 231 232 233 234 235	Dostí často tyto zhoubné vlivy zasahovaly celou skupinu kolonistů, častěji se však stávalo, že tyto nové vlivy způsobily nějaké změny v linii vývoje toho neb onoho chlapce, v linii správné a žádoucí. Hlavní linie se vyvíjela dále v dřívějším směru, ale nebyla již tak přesná a klidná, nýbrž stále kolísala a stávala se složitou a klikatou.	Změny k horšímu	Vývoj a projevy chovanců
236 237	Bylo třeba mít mnoho trpělivosti a optimistické perspektivy, aby se mohlo i nadále věřit v úspěch nale-	Potřeba pedagogic-	Výchova

238 239	zeného schématu, neklesat na duchu a neodchylovat se od vytčené cesty.	kého optimismu	
240 241 242	Obtíž byla také ještě v tom, že jsme v nové revoluční situaci přece jen byli pod stálým tlakem starých navyklých projevů tak zvaného společenského mínění.	Pod vlivem starých návyků	Výchova
243 244 245 246 247 248	I v úradě lidového vzdělání i ve městě i v samotné kolonii povšechné rozhovory o kolektivu a o kolektivní výchově dovolovaly v jednotlivém případě zapomínat právě na kolektiv. Na provinění jednotlivce se vrhali jako na zcela izolovaný a především individuální jev,	Pro jedince se zapomíná na kolektiv	Souvislosti
249 250 251	projevovali vůči tomuto provinění buď náladu úplné hysterie, nebo na ně reagovali ve stylu chlapečka z vánoční povídky.	Nevyvážený přístup	Výchova
252 253	Najít věcnou, pravou, sovětskou linii, reálnou linii, bylo velmi těžko.	Obtížné hledání směru výchovy	Výchova
254 255 256	Nový motivační charakter našeho kolektivu se vytvářel velmi pomalu, skoro nepozorovaně před našima očima,	Pozvolný výchovný efekt	Výchova
257 258	a současně nás trhaly na dvě strany chytlavé ruce starých a nových předsudků.	Vliv předsudků	Výchova
259 260 261 262	Z jedné strany nás spoutával starý pedagogický strach před dětskou zločinností, starý zvyk dorážet na člověka při každé sebenepatrnější příležitosti, zvyk individuální výchovy.	Boj se zažitými výchovnými styly	Výchova
263 264 265 266 267	Z druhé strany nám ztrpčovalo život hlásání svobodné výchovy, naprostého neodpírání zlu a jakési mystické sebekázně, které konec konců představovaly záchvaty krajního individualismu, který jsme tak důvěřivě pustili do sovětské pedagogické zahrady.	Potíže s extrémny moderní výchovy	Výchova
268 269 270	Ne, já jsem nemohl ustoupit. Ještě jsem nevěděl, jen jsem vzdáleně tušil, že jak ukáznění jednotlivce, tak úplná svoboda jednotlivce, není nic pro nás.	Pocit správné cesty	Výchova
271 272	Sovětská pedagogika musí mít zcela novou logiku: od kolektivu k osobnosti.	Nové pojetí výchovy	Výchova
273 274	Předmětem sovětské výchovy může být jen celý kolektiv.	Důraz na kolektiv	Kolektiv
275 276 277 278	Jedině vychováme-li kolektiv, můžeme počítat s tím, že najdeme takovou formu jeho organizace, při níž každá osobnost bude i nejvíce ukázněna i nejvíce svobodná.	Kolektiv rozvíjí osobnost	Kolektiv
279 280 281 282 283	Věřil jsem, že ani biologie, ani logika, ani ethika nemohou určovat normy chování. Normy jsou určovány v každé dané chvíli naší třídní potřebou a naším bojem. Není vědy dialektičtější, než je pedagogika. A vytvoření potřebného typu chování je přede-	Otázka utváření potřebného chování	Výchova

284 285	vším otázkou zkušenosti, zvyku, dlouho trvajících cvičení v tom, co potřebujeme.		
286 287 288	A to je vše. Není tu žádná mystika. A není tu žádná chytristika. Všechno je jasné, vše je dostupné mému zdravému smyslu.	Jednoduchost systému	Výchova
289 290	Začal jsem se přistihovat, že si přeji, aby všechna provinění kolonistů zůstala pro mne tajemstvím.	Touha nevědět vše	Výchova
291 292	V provinění se pro mne stával důležitým ne tak jeho obsah, jako ignorování požadavků kolektivu.	Důraz na požadavky kolektivu	Kolektiv
293 294 295	Provinění i nejhorší, není-li nikomu známé, ve svém dalším působení stejně zahyne, zadušené novými společenskými zvyky a návyky.	Neznámé provinění má malý vliv	Výchova
296 297 298	Ale provinění, o němž jsem věděl, muselo vyvolat můj odpor, muselo učit kolektiv klást odpor, to byl také můj pedagogický chléb.	Znamé má vliv na výchovu	Výchova
299 300 301	Teprve v poslední době, kolem roku 1930, jsem se dozvěděl o mnohých proviněních gorkovců, která tenkrát zůstávala hlubokým tajemstvím.	Vzpomínky a poznání	Vývoj a projevy chovanců
302 303 304 305	Nyní cítuji opravdovou vděčnost vůči těmto výtečným prvním gorkovcům za to, že uměli tak dobře zahlazovat stopy a zachovat mou víru v lidskou hodnotu našeho kolektivu.	Vděčnost/ocenění i kolonistů	Vývoj a projevy chovanců
306 307 308 309 310	Ne, soudruhu inspektore, naše historie bude pokračovat dále tímž směrem. Bude pokračovat dále, možná, že bolestně a křivolace, ale to je jen proto, že ještě nemáme pedagogickou techniku. Schází jen technika.	Přesvědčení o správnosti nastoupené cesty	Výchova

Po rozdělení kódů na základě obsahové či významové podobnosti nám postupně vzniklo osm kategorií. Jsou to: **souvislosti**, kde Makarenko konstatuje nutnost vidět výchovný proces v souvislostech a nesoustředit se na jednotlivosti vytržené z kontextu. Kategorie **práce** shrnuje kódy zabývající se prací obecně a jejím výchovným vlivem. Poněkud užší záběr má následující kategorie **řemeslo**, hodnotící výchovné možnosti řemeslné práce a posuzující některá její negativa. Rozsáhlá kategorie **výchova** rozebírá obtíže i úspěchy Makarenkova výchovného působení v kolonii. **Spory s pedagogy** je kategorie, která naznačuje podstatu rozporů mezi Makarenkem a pedagogy z ukrajinského ministerstva osvěty. Kategorie **vývoj a projevy chovanců** sdružuje kódy týkající se chování kolonistů a vlivu, který na ně měla práce. **Kolektiv** obsahuje kódy odkazující na jeden z pilířů Makarenkova výchovného

systemu, a to práci s kolektivem. Kategorie **podmínky v kolonii** polemizuje se rčením, že příroda zušlechťuje a popisuje realitu práce v kolonii.

### 5.2.1 Rozbor jednotlivých kategorií

V této kapitole podáme rozbor jednotlivých kategorií a pokusíme se o jejich interpretaci. Stejně jako v kapitole věnované K. D. Ušinskému, ani zde nepodáme z důvodu omezeného rozsahu práce výklad všech kódů v kategoriích obsažených, ale zaměříme se jen na ty nejdůležitější.

Tabulka č. 10:

#### Souvislosti

Kód	Řádek
Izolovaně pojatá výchova	48-54
Pro jedince se zapomíná na kolektiv	243-245
Kritika izolovaného pojetí jedince	249-251

Zdroj: vlastní výzkum

#### Souvislosti

Tato kategorie obsahuje pouze tři kódy, je nicméně pro pochopení Makarenkovy výchovné metody velmi významná. Makarenko uvažuje komplexně, nevytrhává věci z kontextu, nahlíží na výchovu v širších souvislostech – kód **izolovaně pojatá výchova**, ř. 48-54. Práce je jen jednou částí komplexní výchovné metody, vedoucí k harmonickému duševnímu i fyzickému vývoji dětí.

Tabulka č. 11:

#### Práce

Kód	Řádek
Hodnocení práce	4-7
Limity	8-10
Rozpor práce – morálka	11-13
Rozpor práce – morálka	14-16
Práce a mravnost	17-19
Rozpor práce – morálka	20-22
Pracují rádi	25-27
Zloději – dobří pracovníci	28-30
Nešikovní lenoši	31-33
Konkrétní příklad	34-35
Lenoch dobrák	36-43
Hodnocení práce	44-47



Malý efekt	55-57
Smysl práce	58-59
Hodnocení výchovných výsledků práce	60-62
Pochybnosti	63-64

Zdroj: vlastní výzkum

### Práce

Kódy v této kategorii poukazují na zajímavý rozpor, pozorovaný během života v kolonii. Makarenko postřehl, že ti chovanci, kteří měli největší problémy s kázní, byli zároveň nejlepšími pracovníky – kódy **rozpor práce – morálka**, ř. 11-13, 14-16 a **práce a mravnost**, ř. 17-19. Chovanci byli pracovití, ale hrubí, neuznávali učení a neměli žádné plány do budoucna. Práce je však většinou těšila – kódy **pracují rádi a rozpor práce - morálka**, ř. 20-22. Opakem byli chovanci leniví, snažící se jakékoliv práci vyhnout. Tito však byli leniví i na vymyšlení jakýchkoliv kázeňských prohrěšků – kódy **nešikovní lenoši**, ř. 31-33 a **lenoch dobrák**, ř. 36-43. Ukázalo se, že jen samotná práce, především pak práce nekvalifikovaná, bez nějakých vyšších cílů či idejí měla jen malý výchovný efekt. Dokázala možná chovance unavit, ale nikterak nerozvíjela jejich osobnost – kódy **hodnocení práce**, ř. 4-7, 44-47, **limity**, ř. 8-10 **malý efekt**, ř. 55-57. Takové práce však bylo v počátcích kolonie mnoho, kolonie pracovala především pro zajištění vlastní obživy a nevalné výchovné výsledky takové pracovní výchovy vedly k pochybnostem o výchovném významu práce - kódy **malý efekt**, ř. 55-57, **smysl práce**, ř. 58-59, **pochybnosti**, ř. 63-64.

Tabulka č. 12:

### Řemeslo

Kód	Řádek
Hodnocení výchovného působení řem. práce	76-77
Charakteristika řemeslnické práce	78-84
Výchovné limity řemesla	85-90
Špatné vlastnosti	94-102
Výsledky v jiných koloniích	109-111
Špatné výsledky výchovy řemeslem	117-119

Zdroj: vlastní výzkum

### Řemeslo

Lepších výchovných výsledků bylo možno dosáhnout, pokud se chovanci začali věnovat řemeslům – kód **hodnocení výchovného působení řemeslnické práce**, ř. 76-77. řemeslnická práce vede k vytváření viditelných hodnot. Je také náročnější a rozvíjí zodpovědnost chovanců. Za svou práci si odpovídají a je zřetelně vidět, jak si kdo vede. Také si díky to-

mu, že získají určité dovednosti, mohou plánovat budoucnost, protože se o sebe dokážou postarat – **charakteristika řemeslnické práce**, ř. 78-84. Tento způsob výchovy má však jednu podstatnou vadu. Jak konstatoval Makarenko, stávali se chovanci řemeslníky i se všemi jejich negativními vlastnostmi, pro ně tak typickými. Vyrůstali z nich sebevědomí a hrubí omezení se sklonem šdit zákazníky a s vřelým vztahem k alkoholu – kód **špatné vlastnosti**, ř. 94-102. Není bez zajímavosti, že velmi podobně charakterizoval o několik desetiletí dříve řemeslníky i K. D. Ušinskij v námi výše rozebíraném článku. Vinou těchto vlastností shledal Makarenko cestu výchovy řemeslem jako nevhodnou vzhledem k cílům, které si kladl – kód **špatné výsledky výchovy řemeslem**, ř. 117-119.

Tabulka č. 13:

**Výchova**

<b>Kód</b>	<b>Řádek</b>
Úspěchy	1-3
Změna priorit	65-67
Nové poznání	68-70
Hledání nových cest výchovy	71-75
Nežádoucí výsledek	91-93
Uvědomění si překážek	129-132
Obtíže	167-168
Pod dohledem pedagogů (nelibost)	169-170
Potřeba odvahy	171-172
Překročení dogmat	173
Nová komplexní teorie výchovy	174-180
Obtíže	181
Snaha o dokonalost	182-184
První úspěchy	185-187
Tehdy neklid	202
Pochybnosti	203, 208-209
Hledání nových cest	210-211
Různé vlivy a motivy	212-213
Postupné výchovné úspěchy	214-219
Potřeba pedagogického optimismu	236-239
Pod vlivem starých návyků	240-242
Nevyvážený přístup	249-251
Obtížné hledání směru výchovy	252-253
Pozvolný výchovný efekt	254-256
Vliv předsudků	257-258
Boj se zažitými výchovnými styly	259-262
Potíže s extrémní moderní výchovy	263-267
Pocit správné cesty	268-270
Nové pojetí výchovy	271-272
Otázka utváření potřebného chování	279-285

Jednoduchost systému	286-288
Touha nevědět vše	289-290
Neznámé provinění má malý vliv	293-295
Znamé má vliv na výchovu	296-298
Přesvědčení o správnosti nastoupené cesty	306-310

Zdroj: vlastní výzkum

### Výchova

Naučit chovance pracovat byl jeden z prvních výchovných úspěchů – kód **úspěchy**, ř. 1-3. Jak je však popsáno v kategorii „**Práce**“, záhy bylo zjištěno, že jen práce sama je slabý výchovný činitel – kód **nové poznání**, ř. 68-70. Ani řemeslo nepřineslo žádoucí efekt – kód **nežádoucí výsledek**, ř. 91-93. Pro vychovatele nastalo období hledání nových metod a cest výchovy. Bylo třeba mnoho odvahy a chuti zkoušet nové, nebát se zpochybňovat staré a osvědčené pravdy a metody – kódy **potřeba odvahy**, ř. 171-172, **překročení dogmat**, ř. 173. Jen tak bylo možno dojít k nové výchovné koncepci. V té hrál stěžejní roli kolektiv, který bude v tom kladném smyslu ovlivňovat a formovat svoje členy – kód **nová komplexní teorie výchovy**, ř. 174-180. Hledání nových metod byl však proces nelehký, provázely ho mnohé pochybnosti a obavy o správnost zvolených prostředků – kód **pochybnosti**, ř. 203 a 208-209. Bylo třeba se vypořádat s různými rušivými vlivy. Vychovatelé se museli oprostít od konzervativního lpění na starých metodách a způsobech myšlení – kódy **pod vlivem starých návyků**, ř. 240-242, **vliv předsudků**, ř. 257-258 a **boj se zažitými výchovnými styly**, ř. 259-262. Také však, a to bylo ještě těžší, odolat výstřelkům nové sovětské pedagogiky, především jejímu přehnanému prosazování svobodné výchovy. Oba dva tyto vlivy vedly ve svém důsledku k přílišnému zdůrazňování individualismu, což odporovalo Makarenkově koncepci kolektivní výchovy – kód **potíže s extrémny moderní výchovy**, ř. 263-267. Ačkoliv si Makarenkovo úsilí žádalo mnoho trpělivosti a velkou dávku optimismu – kód **potřeba pedagogického optimismu**, ř. 236-239, byl autor přesvědčen, že je na správné cestě k výchově silné a po všech stránkách dobře rozvinuté osobnosti, vychované působením síly kolektivu – kód **nové pojetí výchovy**, ř. 271-272.

Tabulka č. 14:

### Spory s pedagogy

Kód	Řádek
Učený inspektor	188-190
Nevhodný dotaz	191
Inspekce potěšena chybami	192-193
Hodnocení ministerstvem	194-195

Praxe dobrá, teorie zanedbaná	196-198
Kritika práce vychovatelů	199
Po čase smířlivost	200-201
Ironická úvaha o názorech ministerstva	204-207

Zdroj: vlastní výzkum

### Spory s pedagogy

Jedna věc Makarenkovi značně ztrpčovala jeho práci v kolonii, a to věčné spory s „učeními pedagogy“ z ministerstva lidové osvěty. Makarenko jako bytostný praktik, narážel na nepochopení u těchto jistě vzdělaných, ale od výchovné praxe vzdálených teoretiků – kód **učení inspektor**, ř. 188-190. Ti mu mimo jiné vyčítali malé nebo vůbec žádné pedagogické působení na chovance – kódy **praxe dobrá, teorie zanedbaná**, ř. 196-198 a **kritika práce vychovatelů**, ř. 199 a přehlíželi to, že úspěchy, kterých Makarenko při práci v kolonii dosáhl, jsou také výsledkem výchovné práce. Jen jiné, než by si představovali oni.

Tabulka č. 15: **Vývoj a projevy chovanců**

Kód	Řádek
Hlubší poznání	22-24
Pozorovaný výsledek	103-105
Hodnocení chovanců	106-108
Odsudek	112-116
Společná práce - vyšší morálka	120-124
Rozvoj hospodářství ovlivňuje morální stav chovanců	125-128
Hodnocení kolonistů	159-166
Úspěchy narušují noví chovanci	220-221
Jejich význam	222-223
Jejich vliv	224-225
Následky jejich přítomnosti	226-228
Změny k horšímu	229-235
Vzpomínky a poznání	299-301
Vděčnost/ocenění kolonistů	302-305

Zdroj: vlastní výzkum

### Vývoj a projevy chovanců

Kódy v této kategorii se zabývají vnějšími projevy chování kolonistů, jako výsledkem různých forem působení – kódy **hodnocení chovanců**, ř. 106-108, **odsudek**, ř. 112-116 a všimají si vyšší morálky tam, kde chovanci pracují společně – kód **společná práce – vyšší morálka**, ř. 120-124. Makarenko je v tomto ohledu optimistický, postupem času společná práce vytvoří z kolonistů skutečné hospodáře se zájmem a vztahem k tomu, co se v kolonii

vytváří – kód **hodnocení kolonistů**, ř. 159-166. Také si všímá toho, jak se v kolonii projevuje neustálý přísun nových chovanců. Konstatuje, že tito jedinci, nepoznamenaní ještě výchovným působením, mají mnohdy velmi negativní vliv na jedince nebo skupiny, u kterých se znovu začnou projevovat některé už opuštěné negativní rysy. Tak je vývoj kolonie neustále zpomalován a k cíli spěje mnohými oklikami – kódy **úspěchy narušují noví chovanci**, ř. 220-221, **jejich význam**, ř. 222-223, **jejich vliv**, ř. 224-225, **následky jejich přítomnosti**, ř. 226-228 a **změny k horšímu**, ř. 229-235.

Tabulka č. 16:

**Kolektiv**

Kód	Řádek
Důraz na kolektiv 273-274	273-274
Kolektiv rozvíjí osobnost 275-278	275-278
Důraz na požadavky kolektivu 291-292	291-292

Zdroj: vlastní výzkum

**Kolektiv**

Makarenko je přesvědčen, že právě kolektivní výchova je tou správnou cestou, kterou se má dát sovětská pedagogika – kód **důraz na kolektiv**, ř. 273-274. V jeho pojetí však nejde o potlačení jedince a jeho plné podřízení zájmům kolektivu, nýbrž o prostředek vedoucí k plnému rozvoji každé jednotlivé osobnosti – kód **kolektiv rozvíjí osobnost**, ř. 275-278.

Tabulka č. 17:

**Podmínky v kolonii**

Kód	Řádek
Kritika dřívějších úvah	133-136
Nová doba žádá nový pohled na svět	137-141
Zavalení prací	142-147
Po práci	148-158

Zdroj: vlastní výzkum

**Podmínky v kolonii**

Zde jsou zahrnuty kódy, které se týkají situace v kolonii, především v jejích nelehkých počátcích. Makarenko polemizuje se rčením, že „příroda zušlechťuje“. Domnívá se, že to mohlo platit v pěstěných parcích u šlechtických sídel, vybízejících k úvahám a obdivu k přírodě – kódy **kritika dřívějších úvah**, ř. 133-136, **nová doba žádá nový pohled na svět**, ř. 137-141. Situace kolonistů však byla zcela jiná. Na úvahy nebyl čas, bylo třeba se postarat o hospodářství, aby měla kolonie vůbec z čeho žít – kód **zavalení prací**,

ř. 142-147. Nicméně po těžké práci vládla večer v kolonii zdravá pracovní atmosféra, probíralo se, co je třeba ještě udělat, co se nestihlo – kód **po práci**, ř. 148-158. I to bylo součástí výchovy zdravého a pracovitého jedince.

### 5.2.2 Interpretace textu

Na základě předešlé analýzy Makarenkova textu, se nyní pokusíme o jeho syntézu a interpretaci. Makarenko zde hodnotí různé aspekty práce v kolonii s důrazem na její vliv na výchovu a morální vývoj chovanců. Zde poměrně nízko hodnotí nekvalifikovanou práci, vykonávanou pro vlastní obživu, práci z nezbytnosti. Taková práce z hlediska výchovného nemá velký význam. Nedochází zde k žádnému mravnímu rozvoji, taková práce nijak nepovznáší ducha kolonistů. Vychovatelům pomáhá snad jen tím, že chovance unaví. O něco výše hodnotí práci řemeslnou. Ta i z důvodu vyšší náročnosti a vytváření jistých hmatatelných hodnot učí i učtě k těmto hodnotám a také dává chovancům vyhlídku nějaké perspektivy, umožňuje jim plánovat si budoucnost. Něco umí a dokázali by se o sebe postarat i mimo kolonii. Vzhledem k tomu, že se však většinou nejednalo o činnost ve větším kolektivu, projevíly se u řemeslníků jisté nepříjemné tendence. Jedná se především o sobectví, určitou omezenost, danou jednostranným zaměřením práce, hrubé jednání se ženami a dětmi nebo pozitivní vztah k alkoholu. Makarenko poukazuje na to, že morálně mnohem výše než řemeslníci stáli chovanci, kteří se účastnili společné práce. Tento rozdíl připisuje síle kolektivu, ke kterému se ještě v dalším textu dostaneme.

Současně s úvahami o vlivu práce na chovance si Makarenko všimá i rozdílů mezi nimi ve vztahu k práci. Zajímavý je jeho postřeh, že ti z chovanců, kteří pracují nejlépe, měli zároveň největší problémy s chováním. Jako by jim práce byla určitým „rozhřešením“. Budou dobře pracovat, a tím se zbaví svých morálních závazků. Opakem k tomuto postoji jsou lidé leniví, neiniciativní, kteří jako by byli líní i na to vymýšlet nějakou nekalou činnost mimo to jak se vyhnout práci.

Srovnáním výsledků ve své kolonii i v koloniích jiných, dochází Makarenko k určitému zobecnění svých pozorování a k závěru, že pro úspěšné výchovné působení je třeba hledat jinou výchovnou metodu než jen samotnou práci.

Výchova je proces komplexní, nelze se zaměřit jen na jeden výchovný prvek, ani vytrhovat ze živého organismu kolonie jednotlivé chovance. Vše je nutno vidět a řešit v souvislostech. Nelze vychovávat jedince bez přihlídnutí k vlivu kolektivu na jeho vývoj a stejně tak se projevuje vliv jedince na kolektiv, ve kterém se pohybuje. To byl stálý problém, se kterým se Makarenko potýkal při své výchovné práci v kolonii. Stále noví příchozí brzdili a měnili směr rozvoje stávajících chovanců.

Při hledání své vlastní cesty k výchovnému úspěchu Anton Semjonovič musel opustit mnoho zažitých zvyků či představ o výchově. Mnohem těžší však byl střet s novým pojetím ve stylu svobodné výchovy. Makarenko oba dva směry, jak starý tak nový považoval ve své podstatě za stejně individualistické a vzdálené sovětskému pojetí výchovy. On sám plně důvěřoval výchovné síle kolektivu. V něm viděl budoucnost sovětské výchovy. Kolektiv mu byl cestou k plnému rozvoji jedince, který nebyl možný právě bez oboustranného působení obou složek. Tato interakce kolektivu a jedince vede k všestrannému fyzickému i mravnímu rozvoji osobnosti.

### 5.3 Analýza textu V. A. Suchomlinského

Dvě kapitoly z knihy V. A. Suchomlinského „Zrod občana“, které jsme vybrali k analýze v rámci naší práce, se zabývají otázkou práce, pracovní výchovy a jejich vlivem na rozvoj osobnosti dospívajících. Autor také otevřel otázku smysluplného využití volného času mládeže. Text jsme podrobili analýze a byly vytvořeny celkem čtyři kategorie. Stejně jako u předešlých dvou textů, i zde jsme vytvořili tabulku s analyzovaným textem a přidělenými kódy a kategoriemi. Dále následuje rozbor jednotlivých kategorií.

Tabulka č. 18: V. A. Suchomlinskij, „Práce ve všestranném rozvoji osobnosti“ a „Zvyk pracovat“

Řádek	Text	Kód	Kategorie
1	O práci říkají, že je silný vychovávatel.	Charakteristika práce	Co je práce
2 3	Ale její výchovná síla se neodhaluje jen tehdy, když ruce dospívajícího něco dělají.	Její omezení	Co je práce
4 5	Práce, odtržená od ideové, intelektuální, mravní, estetické, citové a fyzické výchovy, od tvorby, od	Limity práce pro práci	Co je práce

6 7 8 9	zájmů a od potřeb, od rozličných vztahů mezi svě- řenci, mění se na povinnost, kterou chtějí co nej- rychleji „odbyt“, aby jim zůstalo více času na za- jímavější věci.		
10 11	V mnohých školách je velkým zlem, že se práce nestává duchovní potřebou.	Absence du- chovního rozměru	Práce a rozvoj osobnosti
12 13 14 15 16 17	To ochuzuje duchovní život člověka v období formování jeho názorů, přesvědčení. Lenost často vzkvétá jako velké zlo ne proto, že člověk nic ne- dělá, ale proto, že se pro práci nedokáže na- dchnout, že nezanechává v citové paměti kladnou stopu.	Vztah práce a osobnosti	Práce a rozvoj osobnosti
18 19 20 21	Prohloubení poznání světa, sebe samého a výcho- va, jako určující city duchovního života v období dospívání nejsou možné bez sebeuvědomění v práci.	Práce a roz- voj osobnosti	Práce a rozvoj osobnosti
22 23 24	A nakonec si nemůžeme představit všestranný vývoj osobnosti bez toho, aby člověk prožíval, aby byl hrdý na to, že tvoří.	Hrdost na vlastní rozvoj	Vývoj člověka
25	V tom spočívá zdroj štěstí a plnosti života.	Práce jako zdroj štěstí	Co je prá- ce
26 27 28	V období dospívání musí vědomí člověka ovlád- nout myšlenka: „Kdo jsem? Jaké je moje místo v životě?“	Hledání iden- tity	Vývoj člověka
29 30 31 32	Tato myšlenka může v člověku vzniknout jen teh- dy, když se v něčem projevil, když se realizoval, když ho něco nadchlo, když dosáhl na svůj věk významných výsledků.	Podmíněnost	Práce a rozvoj osobnosti
33 34 35 36	Každého dospívajícího bereme především jako osobnost, kterou něco zaujalo, kterou oduševnila touha po tvořivé činnosti, která vyvíjí úsilí pocho- pit tajemství pracovní zručnosti.	Pojetí osob- nosti	Práce a rozvoj osobnosti
37 38 39 40 41 42	Co znamená idea: práce je základ všestranného harmonického rozvoje? V praktické práci s dětmi a s dospívajícími to znamená, že od práce směřují pevné nitky k intelektuálnímu, k mravnímu, k estetickému, k citovému, k fyzickému vývoji, že se formuje ideový, občanský základ osobnosti.	Vazba práce na rozvoj osobnosti	Práce a rozvoj osobnosti
43 44 45	Nemůžeme si práci jednoduše představit jako praktické upevnění, prověrku vědomostí, získa- ných na vyučování, v práci.	Co práce není	Co je prá- ce
46 47 48 49	Toto spojení musíme rozvinout do hlubšího a jemnějšího problému: intelektuální vývoj – práce, um – práce. Důmyslné řešení tohoto problému ve výchově dospívajících má výjimečný význam.	Důležitost poznání vztahu práce a duševního rozvoje	Práce a rozvoj osobnosti
50	Najít takovou práci, která by rozvíjela intelektuál-	Potřeba ide-	Výchova



51 52 53	ní síly a schopnosti, která by člověka uváděla do světa tvorby – to je jeden z hlavních úkolů rozumové a pracovní výchovy	ální práce	
54 55	a tu je možno dosáhnout úspěchu jen tehdy, když probíhají v jednotě.	Nutnost jednoty	Výchova
56 57 58 59 60	Práce se stává základem harmonického vývoje osobnosti i proto, že v pracovní činnosti se člověk uvědomuje jako občan. Cítí, že je schopen vydobýt si nejen každodenní chléb, ale i materializovat svůj um, svoji tvořivost.	Práce a sebeuvědomění	Práce a rozvoj osobnosti
61 62 63	Občanské nesmí být jen prázdnou frází, ale musí být v duši – a to je jedno z nejdůležitějších pravidel pracovní výchovy.	Práci k občanství	Výchova
64 65 66 67	Cit občanského významu práce – to je spolu s radostí z poznání, z osvojení světa velmi silný citový stimul, který oduševňuje nelehkou práci, a práce vychovává jen tehdy, když není lehká.	Obtížná práce povznáší ducha	Práce a rozvoj osobnosti
68 69 70	Jedno z nejcitlivějších tajemství výchovy je umět postřehnout, najít, odhalit občanský, ideový základ práce.	Úkol pracovní výchovy	Výchova
71 72 73 74	Jednota práce a citově-estetické výchovy se dosahuje tím, že člověk při poznávání světa prací vytváří krásu a upevňuje v sobě pocit krásy z práce, z tvořivosti a z poznání.	Práce a estetika	Práce a rozvoj osobnosti
75 76	Vytvářet krásu práce – to je celá oblast výchovy, která je však bohužel také polem neoraným.	Nevyužitá oblast výchovy	Výchova
	<b>Zvyk pracovat</b>		
77 78 79	V období dospívání se zvyk pracovat spojuje s pochopením úlohy práce jako důležité duchovní potřeby.	Uvědomění si významu práce	Vývoj člověka
80 81	Dospívající se zamýšlí nad svým místem v životě, vědomě se snaží vyjádřit svoji individualitu.	Hledání identity	Vývoj člověka
82 83	V tomto období není důležité jen to, jak člověk pracuje, ale i to, co si o práci myslí.	Osobní názor	Co je práce
84 85 86 87 88	Když v představivosti dospívajících vytváříme obraz komunistické společnosti, nesmíme v nich zaset myšlenku, že život v komunismu bude lehký, že pracovní den se zkrátí na minimum a že v tom bude spočívat hlavní štěstí člověka.	Formování názoru	Výchova
89 90	Na využití největšího blaha komunistického života – volného času – je třeba člověka vnitřně připravit.	Výchova k volnému času	Výchova
91 92	Plnost duševního života závisí na tom, čím člověk vyplní svůj volný čas.	Důraz na kvalitu života	Výchova
93 94 95 96	Jen práce svojí všestranností, zaměřenou na poznání, na osvojení světa, na sebevyjádření, na sebeuvědomění osobnosti v tvorbě, jen vyplnění volného času prací, která obohacuje duševní život,	Práce přináší štěstí	Co je práce

97	může člověku přinést štěstí.		
98	Bez práce by byl odsouzen k Tantalovým mukám:	Trápení	Práce a rozvoj osobnosti
99	a jak řekl Taras Ševčenko – chudobný duchem.	Odkaz k literatuře	Práce a rozvoj osobnosti
100 101	V období dospívání pracovní disciplína nabývá zvláštní význam.	Věk a disciplína	Výchova
102 103 104	Každý dospívající si musí uvědomit nevyhnutelnost plnit denní program, překonávat těžkosti – jako prostředky volní sebevýchovy.	Nutnost kázně u dospívajících	Výchova
105 106 107 108 109	Jsem pevně přesvědčen, že na rozumnou pracovní výchovu je potřebný především volný čas. Jen za této podmínky může dospívající vyjádřit sebe sama v té práci, která ve větší míře odhaluje jeho schopnosti a vlohy.	Volnočasové aktivity	Výchova
110 111 112 113	Čím víc dospívající pracuje z vlastní iniciativy, tím hlouběji proniká do jeho duševního života oblíbená činnost, tím více si cení volného času a umí ho využít jako pramen štěstí a radosti.	Velký význam koníčků	Výchova

Zdroj: vlastní výzkum

Po rozdělení kódů podle jejich obsahu a podobnosti nám vznikly čtyři kategorie. Jsou to: **Co je práce**, kde jsou obsaženy kódy věnující se povaze práce a pracovní výchovy a také jejími výchovnými možnostmi. Kategorie **práce a rozvoj osobnosti** obsahuje kódy zaměřené na osobnost dospívajících a na roli práce při rozvoji a formování jejich osobnosti. Kategorie **výchova** uvádí do souvislosti výchovné působení a práci. Klade důraz na výchovu k volnému času a na jeho správné využití. Vyzdvihuje velkou roli práce vykonávané z vlastního rozhodnutí ve volném čase, tedy různých koníčků a zájmové činnosti. Poslední kategorie **vývoj člověka** zahrnuje kódy zabývající se hledáním identity dospívajících a jejich sebeuvědomováním ve vztahu k práci.

### 5.3.1 Rozbor jednotlivých kategorií

Zde se stejně jako u předchozích textů budeme zabývat rozбором jednotlivých kategorií a jejich interpretací. Ani zde nebudeme vyjmenovávat všechny kódy obsažené v kategoriích, ale jen ty, které považujeme za významné.

Tabulka č. 19:

**Co je práce**

Kód	Řádek
Charakteristika práce	1
Její omezení	2-3
Limity práce pro práci	4-9
Práce jako zdroj štěstí	25
Co práce není	43-45
Osobní názor	82-88
Práce přináší štěstí	93-97

Zdroj: vlastní výzkum

**Co je práce**

Kódy zahrnuté do této kategorie se zamýšlejí nad podstatou práce. Suchomlinskij konstatuje, že práce může mít silný výchovný efekt – **kód charakteristika práce**, ř. 1. Ne však jakákoliv práce. Pokud bude vytržena z kontextu komplexně pojaté výchovy, práce pro práci, ztrácí svůj výchovný efekt a stává se nutným zlem – kódy **její omezení**, ř. 2-3 a **limity práce pro práci**, ř. 4-9. Mimo svůj výchovný efekt se správně pojatá práce stává také zdrojem štěstí pro ty, kteří ji vykonávají a obohacením duchovního života dětí – kódy **práce jako zdroj štěstí**, ř. 25 a **práce přináší štěstí**, ř. 93-97.

Tabulka č. 20:

**Práce a rozvoj osobnosti**

Kód	Řádek
Absence duchovního rozměru	10-11
Vztah práce a osobnosti	12-17
Práce a rozvoj osobnosti	18-21
Podmíněnost	29-32
Pojetí osobnosti	33-36
Vazba práce na rozvoj osobnosti	37-42
Důležitost poznání vztahu práce a duševního rozvoje	46-49
Práce a sebeuvědomění	56-60
Obtížná práce povznáší ducha	64-67
Práce a estetika	71-74
Trápení	98
Odkaz k literatuře	99

Zdroj: vlastní výzkum

**Práce a rozvoj osobnosti**

Suchomlinskij se domnívá, že na mnohých školách je podceňován význam práce. Pedagogové na ni nekladou potřebný důraz, práce není využita k formování člověka, nestává se mu duchovní potřebou – kód **absence duchovního rozměru**, ř. 10-11. Pokud má být člo-

věk k práci správně veden, musí se pro ni nadchnout. Jestliže se mu práce nestane vnitřní potřebou, bude ji šidit a pracovat jen proto, že musí. To výrazně poznamená a omezí rozvoj jeho osobnosti – **vztah práce a osobnosti**, ř. 12-17 a **práce a rozvoj osobnosti**, ř. 18-21. Suchomlinskij je přesvědčen, že správně chápaná práce vede k všestrannému rozvoji osobnosti, tedy i k rozvoji estetickému, citovému či občanskému – kód **vazba práce na rozvoj osobnosti**, ř. 37-42. Práce však nesmí být jednoduchá. Jen obtížná práce povznáší, rozšiřuje obzory, nutí člověka překonávat sama sebe – kód **obtížná práce povznáší ducha**, ř. 64-67.

Tabulka č. 21:

**Výchova**

<b>Kód</b>	<b>Řádek</b>
Potřeba ideální práce 50-53	50-53
Nutnost jednoty 54-55	54-55
Prací k občanství 61-63	61-63
Úkol pracovní výchovy	68-70
Nevyužitá oblast výchovy	75-76
Formování názoru	84-88
Výchova k volnému času	89-90
Důraz na kvalitu života	91-92
Věk a disciplína	100-101
Nutnost kázně u dospívajících	102-104
Volnočasové aktivity	105-109
Velký význam koníčků	110-113

Zdroj: vlastní výzkum

**Výchova**

Autor je toho názoru, že je třeba nalézt takovou práci, která by člověka jednak rozvíjela po intelektuální stránce a zároveň rozvíjela jeho osobnost a vedla ho k uvědomělému občanství – kódy **potřeba ideální práce**, ř. 50-53 a **prací k občanství**, ř. 61-63. Také varuje před přesvědčením, že v komunismu bude život lehký a bez práce. Takové mínění je třeba u dospívajících důrazně vyvracet – kód formování názoru, ř. 84-88. Je přesvědčen, že na to, aby byl člověk schopen smysluplně využívat svůj volný čas, je třeba ho nejdříve připravit – kód **výchova k volnému času**, ř. 89-90. Volný čas sám o sobě není vždy pro člověka jen přínosem. Vždy záleží na tom, zda ho vyplníme jen zahálkou, nebo nějakou užitečnou činností – kód **důraz na kvalitu života**, ř. 91-92. Volný čas se mu jeví jako ideální doba pro pracovní výchovu. Člověk si může vybrat takovou činnost, která ho uspokojí.

juje a zároveň má pro ni určité vlohy, může v ní být dobrý – kód **volnočasové aktivity**, ř. 105-109. Čím víc se takto člověk z vlastní vůle může věnovat činnosti, která ho naplňuje a přináší mu stále nové poznatky a schopnosti, tím více si dokáže volného času vážit a taková práce se pro něj stává zdrojem štěstí – kód **velký význam koníčků**, ř. 110-113.

Tabulka č. 22:

**Vývoj člověka**

Kód	Řádek
Hrdost na vlastní rozvoj	22-24
Hledání identity	26-28
Uvědomění si významu práce	77-79
Hledání identity	80-81

Zdroj: vlastní výzkum

**Vývoj člověka**

Těžko si lze představit člověka, který by nepocíťoval hrdost na to, co vlastní prací vytvořil nebo jak se sám prostřednictvím práce mění k lepšímu – kód **hrdost na vlastní rozvoj**, ř. 22-24. Tento pocit je nutno podporovat zvláště v období dospívání, kdy člověk hledá své místo ve společnosti a zaobírá se naléhavou otázkou, čím vlastně je – **hledání identity**, ř. 26-28 a 80-81. Je důležité v tomto období dbát na to, aby si dospívající vytvořili správný postoj k práci, aby se jim práce opravdu stala duchovní potřebou, a tím i významným prostředkem jejich osobnostního i profesního růstu – kód **uvědomění si významu práce**, ř. 77-79.

**5.3.2 Interpretace textu**

Také u tohoto textu nyní přistoupíme k jeho syntéze a interpretaci na základě provedené analýzy. Suchomlinskij svůj text začíná uvedením rčení, že práce je silný vychovávatel. Dle jeho názoru to může být pravda, je však nutné splnit určité podmínky, bez nichž bude práce jen nutným zlem. Jen práce zasazená do kontextu dalšího výchovného působení může mít žádaný výchovný efekt. Práce odtržená od ostatních složek výchovy a zbavená možnosti spolupráce a existence jejich aktérů v kolektivu se stává jen nutností, nepříjemnou povinností, kterou chtějí mít co nejrychleji odbytu, a nestává se tak žádným přínosem pro jejich osobnostní růst. Suchomlinskij je přesvědčen, že jestliže má mít práce žádaný výchovný efekt, musí se člověku stát duchovní potřebou. Jen taková práce se může stát zdrojem radosti a štěstí, jen tak budou lidé pracovat rádi. Vliv práce však může být daleko

mnohostrannější. Může člověku pomoci k všestrannému rozvoji, působit na jeho intelekt i estetické vnímání, a také na jeho občanské uvědomění. Pomáhá člověku najít jeho místo ve společnosti. Splnění těchto cílů je však podle Suchomlinského možné pouze tehdy, bude-li se jednat o práci obtížnou, nutící člověka překonávat sama sebe, práci, která má vysoké nároky a cíle.

Na to je třeba myslet při výchově především v době dospívání, kdy člověk teprve hledá své místo ve společnosti. Tehdy se stává důležitým nejen to, jak člověk pracuje, ale také to, co si o práci myslí, jak k ní přistupuje a co očekává nejen od práce, ale od svého života vůbec. Suchomlinskij považuje za důležité v tomto věku dospívání mít na zřeteli názor mladých lidí na práci i svou budoucnost a účinně ho utvářet. Není možné, aby viděli své štěstí a budoucnost v tom, že v nové komunistické společnosti, kterou chtěli vybudovat, bude méně práce a více zahálky. Je třeba naučit dospívající plodně využívat volný čas, aby se skutečně nestal časem zmařeným a prozaháleným. Nejlepším využitím volného času se Suchomlinskému jeví naplnit ho prací. Ne však prací pro obživu, a tedy z nutnosti. Zde má autor na mysli práci ze zájmu, koníčky. Práci, kterou člověk dělá dobrovolně a rád a která ho naplňuje pocitem štěstí, hrdosti na vlastní schopnosti nebo pocitem, že je prospěšný společnosti. Je důležité lidi vychovávat k účelnému a smysluplnému využití volného času, které povede k povznesení jejich osobnosti a citového i estetického vnímání. Taková práce se stane pro lidi zdrojem jejich štěstí.

#### 5.4 Prezentace závěrů a diskuze

Výsledky obsahové analýzy nám poskytly dostatek materiálů pro shrnutí zkoumané problematiky a pro odpověď na výzkumnou otázku: *Lze vybrané texty Ušinského, Makarenka a Suchomlinského označit za dílo sociálně pedagogické?*

Abychom si dokázali na tuto otázku odpovědět, stručně si připomeneme alespoň dvojí rozdílné pojetí sociální pedagogiky, a to pojetí širší a užší.

Užší pojetí sociální pedagogiky se zaměřuje v zásadě především na problematiku rizikového chování jedinců nebo skupin (Kraus, 2008, s. 44). Zabývá se tedy problémy souvisejícími s chudobou, nezaměstnaností, drogovou závislostí, apod. (Procházka, 2012, s. 66).

Naopak sociální pedagogiku v širším pojetí můžeme charakterizovat jako vědu, která je zaměřena nejen na projevy rizikového chování jedince nebo skupin obyvatelstva z něja-

kého důvodu ohrožených, ale na celou populaci. V tomto pojetí jde především o sladění potřeb jedince a společnosti tak, aby byly vytvořeny dobré podmínky pro optimální způsob života společnosti (Kraus cit. podle Balvín a Tancoš, 2001, s. 77).

V rámci těchto pojetí existuje mnoho dalších variant a názorů, jak sociální pedagogiku chápat. Pro naše potřeby však postačí ono základní dělení.

Našemu vnímání sociální pedagogiky je blízké spíše její širší pojetí. Domníváme se, že každá pedagogika je ve své podstatě sociální ve smyslu společenská. Je to věda o práci s lidmi a pro lidi a každá pedagogická práce může být v zásadě považována za svého druhu prevenci před rizikovým chováním. Z tohoto pohledu jsou tedy texty našich autorů texty sociálně pedagogické. Nyní se však jimi budeme zabývat poněkud podrobněji.

Všichni tři autoři mají společná určitá témata, rezonující jejich texty. Velký význam ve svých textech připisují **práci** či **pracovní výchově**. Práce jim však není samoučelnou činností a neslouží pouze jako prostředek zajišťující obživu, ale je důležitým faktorem kultivace osobnosti člověka. V součinnosti s dalšími výchovnými činiteli má zajistit harmonický rozvoj osobnosti. Na tuto stránku pracovní výchovy klade důraz zejména Suchomlinskij, který se ve své výchovné praxi věnoval především žákům střední školy (v našem výchovném systému by se jednalo o školu základní a střední). Zde se nepotýkal zdaleka s takovými výchovnými problémy, s jakými se setkával Makarenko a o jakých uvažoval Ušinskij. V Suchomlinského pojetí se jednalo především o prevenci, pracovní výchova měla děti a mládež naučit zacházení s volným časem. Měla to být činnost dobrovolná, provozovaná ve volném čase po skončení vyučování.

V Makarenkově pojetí měla práce už spíše terapeutický charakter vzhledem k tomu, s jakými dětmi pracoval. Jednalo se o sociálně pedagogickou práci v jejím užším pojetí, šlo o nápravu problémových jedinců. Na tento úkol však již samotná práce nestačila, velký význam mělo také působení **kolektivu**. Ten byl podle Makarenka nesmírně důležitým faktorem jeho výchovného systému a snahy o nápravu mladistvých delikventů, se kterými pracoval. Kolektivní výchova se však zároveň stala zdrojem dezinterpretací a zkreslování, vedoucí až ke znevažování a zavrhování jeho systému. Makarenkovo heslo „výchova kolektivu kolektivem“ bylo po jeho smrti obohaceno dodatkem „pro kolektiv“ (Pecha, 1968, s. 10), které značně zdeformovalo základní myšlenku jeho systému. Makarenkovi nešlo o podřízení jedince zájmům kolektivu, a tím o potlačení jeho osobnosti, ale o pravý opak.

Kolektiv a vzájemná interakce mezi jedinci a celkem pro něj byly prostředky k rozvoji svobodné osobnosti, vědomé si však zároveň svojí zodpovědnosti a svých povinností.

Nyní se ještě vrátíme ke K. D. Ušinskému a jeho úvahám o pracovní výchově, konkrétně o **řemeslnických školách**. Jestliže přijmeme tezi, že sociální pedagogika má dvě základní funkce, a to preventivní a terapeutickou (Kraus, 2008, s. 46), tak úvahy K. D. Ušinského v námi analyzovaném článku a jeho snahu o zřízení řemeslnických škol můžeme vřadit do preventivního směru sociální pedagogiky. Ušinskij totiž uvažoval o těchto školách jako o alternativě dosud praktikovanému učení dětí přímo v dílnách, kde byli často vystaveni velmi špatnému zacházení a špatnému vlivu se zničujícími následky na jejich morálku a zdravotní stav. V rámci preventivního pojetí sociální pedagogiky jde především o podchycení vlivu okolí na osobnost a také o utváření zdravého životního stylu. Také úvahy V. A. Suchomlinského o práci a správném využití volného času lze, dle našeho názoru, zařadit do preventivního směru v rámci sociální pedagogiky.



## 6 SHRUTÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Obsahem praktické části této práce byla obsahová analýza textů K. D. Ušinského, A. S. Makarenka a V. A. Suchomlinského. Cílem výzkumu bylo zjištění, zda zkoumané texty obsahují myšlenky, které lze označit za sociálně pedagogické. Na základě obsahové analýzy, které byly texty podrobeny, můžeme konstatovat, že **texty všech tří autorů obsahují témata, která lze považovat za témata v rámci sociální pedagogiky.**

Za oblast zájmu sociální pedagogiky lze považovat široké spektrum problémů a situací od prevence, tedy předcházení rizikového chování v rámci celé populace, snahu o aktivní trávení volného času a s tím související zdravý životní styl, preventivní působení u populace ohrožené projevy rizikového chování, až po práci se zasaženou skupinou či jedinci v rámci terapeutického působení.

Zatímco Makarenko se zabývá prací s jedinci už stíženými nějakými projevy rizikového chování, nebo alespoň dětmi bez domova a jeho práci můžeme řadit do onoho užšího pojetí, které u nás reprezentuje např. J. Průcha (Průcha, Mareš a Walterová, 1995 cit. podle Kraus, 2008, s. 44) nebo S. Klapilová (Klapilová, 1996 cit. podle Kraus, 2008, s. 44). V. A. Suchomlinskij svým důrazem na kvalitně využitý volný čas působil v rámci širšího a preventivního pojetí sociální pedagogiky, jak o něm hovoří např. J. Klíma (Klíma, 1993 cit. podle Kraus a Poláčková, 2001, s. 13).

Jako preventivní působení lze chápat i snahu o zřízení řemeslnických škol K. D. Ušinského, kterému šlo o ochranu dětí před škodlivými vlivy okolí a jejich kultivaci tak, aby se vyvinuli v řádné fyzicky i mravně vyspělé jedince, schopné se o sebe bez potíží postarat.

V pracích všech tří autorů jsme objevili společná témata, svědčící o určité myšlenkové kontinuitě napříč časem i režimy. To může být poněkud překvapivé, promítneme-li si radikální změny, kterými Rusko za oněch zhruba sto let prošlo. Jsme si však vědomi úskalí, která s sebou nese obsahová analýza tak omezeného množství materiálů a snažili jsme se bránit snahám o zobecňování. Proto se i v rámci hodnocení sociálně pedagogické stránky díla našich tří autorů v této praktické části omezujeme výhradně na hodnocení analyzovaných textů bez ambicí tyto závěry rozšiřovat na celé jejich dílo.

## ZÁVĚR

Tato práce byla věnována především osobnosti sovětského pedagoga Antona Semjonoviče Makarenka a jeho práci s důrazem na sociálně pedagogickou stránku jeho činnosti. Jeho život a dílo byly zasazeny do kontextu vývoje ruské a sovětské pedagogiky od devatenáctého století do druhé poloviny dvacátého století. Z toho důvodu bylo předmětem našeho zájmu také dílo Konstantina Dmitrijevič Ušinského a Vasilije Alexandroviče Suchomlinského. V rámci praktické části byly vybrané části jejich díla podrobeny obsahové analýze, jež měla odpovědět na výzkumnou otázku: „*Lze vybrané texty Ušinského, Makarenka a Suchomlinského označit za dílo sociálně pedagogické?*“ Na základě provedené analýzy můžeme konstatovat, že všechna analyzovaná díla lze považovat za texty sociálně pedagogické. Uvedené zjištění má podle nás značný význam především v případě K. D. Ušinského, který v naší literatuře, na rozdíl od ruské (Galaguzová, 2016), nebývá řazen mezi sociální pedagogy. Na základě analýzy článku „*Nezbytná potřeba řemeslnických škol v sídelních městech*“ i studia dalších Ušinského textů, se domníváme, že by bylo vhodné zařadit K. D. Ušinského mezi autory, kteří se zabývali sociálně pedagogickou tematikou. Tematika, podle našeho názoru blízká sociální pedagogice, se u něj objevuje i v jiných pracích. Můžeme zde připomenout například námi již výše zmiňovaný článek „*Nedělní školy*“.

Co se týče A. S. Makarenka a jeho významu pro sociální pedagogiku, zdá se nám v současné době značně nedoceněn. Jeho systém vykazoval nepochybné úspěchy a dle našeho názoru je možné u Makarenka hledat inspiraci i v současné době. Jak Makarenko, tak i V. A. Suchomlinskij kladli ve svém výchovném působení velký důraz na práci a pracovní výchovu. Zdá se nám, že tento aspekt výchovy byl v posledních desetiletích poněkud neuváženě opomíjen. Mládež ztrácí vztah k práci a snaží se jí pokud možno vyhnout. Tuto skutečnost autor práce silně pociťuje při svém pedagogickém působení na střední odborné škole. Proto se domníváme, že by bylo vhodné znovu nepředpojatě studovat tyto autory, jejichž pedagogické názory a myšlenky mohou být v mnohém inspirací i v dnešní době.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BALABANOVIČ, Jevgenij Zenonovič, 1951. *A.S. Makarenko: očerk žizni i tvorčestva*. Moskva: Goskul'tprosvetizdat.
2. BALVÍN, Jaroslav a Július Tancoš, 2001. *Romové a sociální pedagogika: 18. setkání Hnutí R v Přerově a Levoči, 7-9. června 2001*. Ústí nad Labem: Hnutí R.. ISBN 8090246141.
3. BALVÍN, Jaroslav. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. [on line] Praha: Hnutí R, 2013, [cit. 2016-02-13], dostupné z: <<http://jaroslavbalvin.eu/publikace-odborne/>>.
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Bratislava: public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.
5. BAKOŠOVÁ, Zlatica (ed.), 2013. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. [CD ROM].
6. BEDNÁŘOVÁ, Tetjana a Vasilij Aleksandrovič SUCHOMLINSKIJ, 1988a. *V.A. Suchomlinskij a jeho význam pro současnou socialistickou školu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
7. BEDNÁŘOVÁ, Tetjana, 1988b. *V.A. Suchomlinskij a jeho pedagogický odkaz: (k 70. výročí narození)*. 1. vyd. Praha: Československá redakce VN MON. Dostupné také z: <http://kramerius.mzk.cz/search/handle/uuid:f5ea0c20-4ae9-11e5-8851-005056827e51>
8. BOZIJEV, Ruslan Sachitovič, 1996. *Sud'by obrazovanija v Rossii: sbornik statej*. Moskva: Pedagogika. ISBN 5900471179.
9. CIPRO, Miroslav, 2002a. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro. ISBN 8023880039.
10. CIPRO, Miroslav, 2002b. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro. ISBN 8023880047.
11. DENK, Petr, 1950. *A.S. Makarenko: sborník statí a článků*. 2., autoris. vyd. Praha: Svět sovětů.
12. FERÉ, N, 1956. *Můj učitel*. 1. vyd. Praha: SPN.

13. GALAGUZOVA, Minenur Achmetchanovna. *Socialnaja pedagogika v Rossii: istorija i sovremennost'*. [online], 2014,[cit. 2016/02/08] dostupné z: <<http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-pedagogika-v-rossii-istoriya-i-sovremennost>>.
14. GAVORA, Peter. *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*. Pedagogická orientace [online]. [Brno]: Masarykova univerzita, 2015, vol. 25, č. 3 [cit. 2016-02-08]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670>>.
15. GOR'KIJ, Maxim, 1919. *Nečasové úvahy: poznámky o revoluci a kultuře*. Praha: Stanislav Minařík.
16. HAŠKOVEC, Jiří. *Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky*. Pedagogická orientace, 1993, č. 7, s. 87-94.
17. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2. Dostupné také z: <http://krameriusndktest.mzk.cz/search/handle/uuid:5a52da20-77ea-11e5-9690-005056827e51>
18. *Ilustrovaný encyklopedický slovník*. Praha: Academia, 1980.
19. KAPTEREV, Petr Fedorovič, 2004. *Istorija ruskoj pedagogiki*. Sankt-Peterburg: Aleteja. ISBN 5893296443.
20. KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788073673833.
21. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 8073150042.
22. LORDKIPANIDZE, David Onisimovič, 1955. *Pedagogická nauka K. D. Ušinského*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
23. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1951. *Spisy*. Praha: Dědictví Komenského.
24. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1952. *Metodika organizace výchovného procesu*. 1. vyd. Praha: Dědictví Komenského.
25. MAKARENKO, Anton Semenovič 1953a. *Spisy*. Praha: Dědictví Komenského.

26. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1953b. *Spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
27. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1953c. *Spisy*. Vyd. 2. (v SPN 1.). Praha: Dědictví Komenského.
28. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1954a. *Spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
29. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1954b. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
30. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1955. *Spisy*. Praha: SPN.
31. MAKARENKO, Anton Semenovič, 1979. *A.S. Makarenko, V. A. Suchomlinskij a současnost*. 1. vyd. Praha: Horizont.
32. MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič, 1950. *Anton Semjonovič Makarenko, jeho život a pedagogická tvorba*. Praha: Dědictví Komenského.
33. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4. Dostupné také z: <http://krameriusndktest.mzk.cz/search/handle/uuid:f1fcf280-7893-11e5-99af-005056827e52>
34. PECHA, Libor, 1964. *Poznámky k literatuře o Makarenkovi*. 1. vyd. Praha: SPN.
35. PECHA, Libor, 1968. *Makarenko a současná kolektivní výchova*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
36. PECHA, Libor, 1975. *A.S. Makarenko - ze života a díla revolucionáře v pedagogice: [ukázky z díla]*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
37. PECHA, Libor, 1983. *Kolektivní výchova v práci třídního učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele: sborník z celostátního semináře konaného ve dnech 17. - 18. 3 1983 v Olomouci*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
38. PECHA, Libor, 1988. *A.S. Makarenko - pedagog, spisovatel, člověk: (komentovaný výběr z díla)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
39. PECHA, Libor, 1999. *Krutá poema: Makarenko jak ho neznáme*. 1. vyd. Brno: Doplněk. ISBN 8072390279.

40. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 9788024734705.
41. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071780294. Dostupné také z: <http://krameriusndktest.mzk.cz/search/handle/uuid:472bc930-a03c-11e2-9a08-005056827e52>
42. PŠENÁK, Jozef, 1985. *Kapitoly z dejín ruskej a sovietskej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
43. SOMR, Miroslav, 1987. *Dějiny školství a pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty skupiny studijních oborů 76 Učitelství na fakultách připravující učitele v ČSR*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
44. STRAUSS, Anselm L., Juliet M. CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
45. SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič, 1971. *Pavlyšská střední škola*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
46. SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič, 1974a. *Zrod občana*. Bratislava: Smena.
47. SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič, 1974b. *Moje srdce patří deťom*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
48. SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič, 1976. *Hovory s mladým ředitelem školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
49. SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič, 1981a. *Metodika vospitanija kollektiva*. Moskva: Prosveščeniye.
50. SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič, 1981b. *Hlboko v srdci*. V Smene 1. vyd. Bratislava: Smena.
51. ŠTVERÁK, Vladimír, 1985. *Pedagogické názory ruských revolučních demokratů*. 1. vyd. Praha: SPN.
52. ŠVANKMAJER, Milan, 1995. *Dějiny Ruska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 807106128x.

53. ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
54. ŠVEC, Oskar. A. S. *Makarenko*, 1958. Praha: Vydavatelské oddělení ÚV SČSP.
55. TARLE, Jevgenij Viktorovič, 1951. *Krymská válka*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 2 sv.
56. TER-GEVONDJAN, A, 1951. *Makarenkův pedagogický systém*. 1. vydání. Praha: Dědictví Komenského.
57. UŠINSKIJ, Konstantin Dmitrijevič, 1904. *Novodobé školství v ruském zrcadle 1857-1867*. Praha: E. Beaufort. Dostupné také z:  
<http://kramerius.mzk.cz/search/handle/uuid:183f9b80-4566-11e4-aded-005056827e51>
58. UŠINSKIJ, Konstantin Dmitrijevič, 1955. *Vybrané pedagogické spisy*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Dostupné také z:  
<http://kramerius.mzk.cz/search/handle/uuid:b8da4210-df40-11e4-97af-005056827e51>
59. *K. D. Ušinskij - nástin života a díla*, 1975a. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Dostupné také z: <http://kramerius.mzk.cz/search/handle/uuid:0e683600-38ee-11e4-8f64-005056827e52>
60. UŠINSKIJ, Konstantin Dmitrijevič, 1975b. *K. D. Ušinskij i sovremennost': sbornik naučnych trudov*. Leningrad: Leningrad. ordena Trud. Krasn. Znam. gosud. pedagog. institut im. A. I. Gercena. ISBN 3407580339.
61. VINŠÁLEK, Adolf, 1974. *Konstantin Dmitrijevič Ušinskij: ke 150. výročí narození*. Praha: Lidové nakladatelství.
62. VINŠÁLEK, Adolf, 1977. *Život a dílo Konstantina Dmitrijeviče Ušinského*. 1. vyd. Praha: SPN.
63. ZELINA, Ladislav, 1989. *Dějiny ruské a sovětské pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

cit.	citováno
č.	číslo
např.	například
řem.	řemeslnický
s.	strana
tj.	to je
tzv.	takzvaný



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: K. D. Ušinskij „Nezbytná potřeba řemeslnických škol v hlavních městech“	12
Tabulka č. 2: Charakteristika chlapců	73
Tabulka č. 3: Život v řemeslnických dílnách	74
Tabulka č. 4: Výchova	75
Tabulka č. 5: Snaha o nápravu	76
Tabulka č. 6: Řemeslnické školy	77
Tabulka č. 7: Obtížnost výuky řemeslům	78
Tabulka č. 8: Řešení	78
Tabulka č. 9: Anton Semjonovič Makarenko „Na pedagogických výmolech“	81
Tabulka č. 10: Souvislosti	89
Tabulka č. 11: Práce	89
Tabulka č. 12: Řemeslo	90
Tabulka č. 13: Výchova	91
Tabulka č. 14: Spory s pedagogy	92
Tabulka č. 15: Vývoj a projevy chovanců	93
Tabulka č. 16: Kolektiv	94
Tabulka č. 17: Podmínky v kolonii	94
Tabulka č. 18: V. A. Suchomlinskij, „Práce ve všestranném rozvoji osobnosti“ a „Zvyk pracovat“	96
Tabulka č. 19: Co je práce	100
Tabulka č. 20: Práce a rozvoj osobnosti	100
Tabulka č. 21: Výchova	101
Tabulka č. 22: Vývoj člověka	102

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Rešerše použité literatury

PŘÍLOHA P II: Slovník klíčových pojmů

PŘÍLOHA P III: Maxim Gorkij v mém životě

PŘÍLOHA P IV: Ukázka z Pedagogické poemy

PŘÍLOHA P V: Ukázka věnovaná charakteristice chovance Lapotě

PŘÍLOHA P VI: Texty použité k obsahové analýze

## PŘÍLOHA P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Taťjana, 1988. *V. A. Suchomlinskij a jeho pedagogický odkaz, (K 70. výročí narození.)*. Praha: Univerzita Karlova.

Autorka přibližuje život Vasilije Alexandroviče Suchomlinského a jeho pedagogickou a spisovatelskou činnost. Vysvětluje Suchomlinského názory na rozvoj všestranné lidské osobnosti a metody jeho práce s dětmi. Seznamuje nás také s literárním dílem tohoto významného pedagoga. Součástí knihy jsou i přílohy s ukázkami hodin, jak probíhaly v Pavlyšské škole, a také kratší práce žáků školy.

CIPRO, Miroslav, 2002 *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, ISBN 8023880039.

Jedná se o třisvazkové dílo, popisující život a dílo významných světových pedagogů od nejstarších dob až do současnosti.

DENK, Petr, 1950. *A.S. Makarenko: sborník statí a článků*. Praha: Svět sovětů.

Tato publikace podává relativně stručně přehled a základní informace o životě a díle Antona Semjonoviče Makarenka. Jedná se o sborník statí různých autorů, který Petr Denk sestavil, přeložil a opatřil doslovem.

FERE, N, 1956. *Můj učitel*. Praha: SPN.

Autor pracoval několik let v kolonii Gorkého a byl jedním z nejbližších Makarenkových spolupracovníků. Kniha přináší jeho vzpomínky na působení v kolonii a přináší zajímavé postřehy a informace o životě v kolonii.

LORDKIPANIDZE, David Onisimovič, 1955. *Pedagogická nauka K. D. Ušinského*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.

Gruzínský autor podává podrobný rozbor pedagogických názorů Konstantina Dmitrijeviče Ušinského. Hodnotí Ušinského filosofickou koncepci, politické i ekonomické názory. Hlavní důraz je však kladen na rozbor jeho názorů pedagogických. Lordkipanidze analyzu-

je Ušinského díla a na základě těchto rozborů podává výklad jeho myšlenek. Ve své knize se také zabývá vlivem Ušinského díla na vývoj pedagogických myšlenek v Gruzii.

MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1952. *Metodika organisace výchovného procesu*. Praha: Dědictví Komenského.

V tomto spisu Makarenko shrnuje svoje pedagogické myšlenky a názory do uceleného systému a poskytuje určitou metodiku pro výchovu v kolektivu. V prvních kapitolách se zabývá metodikou vytváření kolektivu, v dalších rozebírá problematiku kázně v kolektivu a otázku trestů. Další část knihy je věnována organizační struktuře a hospodaření v kolonii. S tím souvisí i otázka pracovní výchovy. Makarenko ve své Metodice nezapomíná ani na kulturu a věnuje se i samotné práci vychovatelů.

MAKARENKO, Anton Semjonovič, 1952-55. *Spisy 1-7*. Praha: Dědictví Komenského.

V těchto sedmi svazcích vyšly všechny nejdůležitější Makarenkovy spisy, ať se jedná o románové zpracování jeho pedagogických zkušeností, jako „Pedagogická poema“ nebo „Vlajky na věžích“, ale i jeho články do časopisů nebo projevy, které pronesl při nejrůznějších příležitostech. Jsou zde dostupná i jeho díla týkající se rodiny, „Kniha pro rodiče“ a přednášky a projevy týkající se rodinné výchovy. Velký význam má i Makarenkova korespondence s Maximem Gorkým.

MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič, 1950. *Anton Semjonovič Makarenko, jeho život a pedagogická tvorba*. Praha: Dědictví Komenského.

Práci akademika Medinského lze rozdělit na dvě části. První se věnuje životu a osobnosti A. S. Makarenka a ve druhé části se autor zabývá jeho pedagogickým odkazem. Postupně rozebírá jednotlivé složky výchovy typické pro Makarenkův systém a vysvětluje je. Kromě kapitol věnovaných výchově v kolektivu se zabývá i Makarenkovou tvorbou týkající se rodinné výchovy a nezapomíná ani na Makarenka jako spisovatele.

PECHA, Libor, 1999. *Krutá poema: Makarenko jak ho neznáme*. Brno: Doplněk, ISBN 8072390279.

Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc. byl naším významným makarenkologem a autorem řady publikací a článků na téma Makarenko. V knize „Krutá poema“ se nám dostává do rukou publikace o životě a díle A. S. Makarenka nezatížená ideologií popisující do té doby nepříliš známé a připomínané aspekty života slavného pedagoga. Přibližuje Makarenkovo mládí, jeho učitelské začátky i činnost v kolonii Gorkého a komuně Dzeržinského. Také objasňuje jeho vztah ke Gorkému i k tehdejší oficiální pedagogice. Zabývá se také okolnostmi vzniku „Pedagogické poemy“ i dalších děl, všimá si i role Makarenkovy manželky v jeho životě i při správě Makarenkova dědictví.

PECHA, Libor, 1975. *A.S. Makarenko - ze života a díla revolucionáře v pedagogice: [ukázky z díla]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Knihy se věnuje popisu života A. S. Makarenka a jeho díla. V druhé části knihy jsou publikovány vybrané ukázky z Makarenkovy literární činnosti.

PECHA, Libor, 1968. *Makarenko a současná kolektivní výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Libor Pecha čtenáře v této knize seznamuje s Makarenkovým pojetím kolektivní výchovy. Rozebírá jednotlivé aspekty výchovy v kolektivu. Kromě toho přináší určité kritické zhodnocení dosud vydané literatury týkající se Makarenka a v druhé části knihy srovnává makarenkovské kolektivy působící v té době v Československu a kolektivem A. S. Makarenka.

PŠENÁK, Jozef, 1985. *Kapitoly z dejín ruskej a sovietskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Prof. PhDr. Jozef Pšenák, CSc. v knize mapuje vývoj ruské a sovětské pedagogiky v 19. a 20. století, přičemž věnuje pozornost vybraným osobnostem daného období a přibližuje jejich dílo a pedagogické názory. Druhou část knihy tvoří ukázky vybraných textů těchto autorů.

SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Alexandrovič, 1974. *Moje srdce patří děťom*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

V této knize se Vasilij Alexandrovič Suchomlinskij zamýšlí nad výchovou dětí od předškolního věku až po první léta školní docházky. Popisuje, jak probouzel v dětech estetické a citové vnímání, lásku k vlasti i k tvořivé práci. To vše je podle něj třeba pro všestranný rozvoj osobnosti, o který mu především jde.

SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Alexandrovič, 1971. *Pavlyšská střední škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Tato kniha čtenářům přibližuje působiště V. A. Suchomlinského – střední školu ve městě Pavlyš, kde autor dlouhá léta působil. Objasňuje autorovy názory na výchovný proces a ukazuje jejich provedení v praxi.

SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Alexandrovič, 1974. *Zrod občana*. Bratislava: Smena.

Tato kniha se věnuje velmi složitému období ve vývoji každého člověka – období puberty. Zabývá se jeho rozvojem, formováním lidské osobnosti po všech stránkách, tedy mravní, estetické, tělesné, pracovní, tak aby na konci procesu byl všestranně rozvinutý zodpovědný jedinec.

UŠINSKIJ, Konstantin Dmitrijevič a KYRÁŠEK, Jiří, ed, 1975. *K. D. Ušinskij - nástin života a díla*.

Knihy přináší životopis a stručný rozbor díla K. D. Ušinského. Také se zamýšlí nad vlivem a ohlasem jeho díla u nás a ve druhé části potom přináší ukázky z jeho spisů.

UŠINSKIJ, Konstantin Dmitrijevič, 1955. *Vybrané pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Jedná se o souborné vydání nejzávažnějších Ušinského prací. Jsou zde zastoupeny články, kterými přispíval do nejrůznějších časopisů, postřehy a úvahy z jeho cest do zahraničí i stati věnované výuce mateřského jazyka. Kniha obsahuje také stručný komentář k jednotlivým vybraným Ušinského statím.

VINŠÁLEK, Adolf, 1977. *Život a dílo Konstantina Dmitrijeviče Ušinského*. Praha: SPN.

Autor přehledně popisuje život K. D. Ušinského, jeho profesní vývoj a snahy o zlepšení vzdělávání v Rusku. Přibližuje okolnosti vzniku jeho nejvýznamnějších děl a podává jejich výklad.

ZELINA, Ladislav, 1989. *Dějiny ruské a sovětské pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Tato vysokoškolská skripta sledují vývoj pedagogiky a školství v Rusku od počátku 19. století až po druhou polovinu století dvacátého. Věnuje se i významným pedagogickým osobnostem každého období, a organizaci vzdělávání. Je také doplněna ukázkami z děl nejvýznamnějších autorů.

## **PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK KLÍČOVÝCH POJMŮ**

**Bělogvardějci:** stoupcenci starého režimu v období občanské války v Rusku.

**Bezprizorní:** z ruštiny, děti bez domova, bez péče rodičů (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1980, s. 221).

**Čekista:** příslušník sovětské tajné policie s názvem „Všeruská mimořádná komise pro boj s kontrarevolucí a sabotáží (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1980, s. 378).

**Delikvent:** člověk porušující zákon a právo. Může být i nezletilý (Ondrejkoovič in Bakošová, 2013, s. 78).

**Kolektivní výchova:** organizovaná skupina, kterou spojuje určitý společný úkol, hodnoty a cíl činnosti (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 100).

**Komunikát:** obsah verbálního i neverbálního projevu komunikace (Gavora, 2015, s. 351).

**Lidový komisariát osvěty (Narkompros):** sovětská obdoba našeho ministerstva školství.

**Pedologie:** směr, který se snažil nahradit pedagogiku novou vědou obsahující poznatky z biologie, psychologie a sociologie dítěte (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 153).

**Revoluční demokraté:** reformně smýšlející literáti a pedagogové. Za své názory byli často pronásledováni (Štverák, 1985).

**Výchova:** záměrná činnost, vedoucí ke změnám na osobnosti vychovávaného.

**Bělinskij, Vissarion Grigorjevič:** ruský revoluční demokrat (Štverák, 1985).

**Dzeržinskij, Felix Edmundovič:** zakladatel a první velitel tajné organizace Čeka (Ilustrovaný encyklopedický slovník, Praha, 1980).

**Děnikin, Anton Ivanovič:** ruský generál, v letech občanské války velel bělogvardějským jednotkám (Švankmajer, 1995, s. 347-348).

**Gorkij, Maxim:** spisovatel, básník a publicista. Ve své tvorbě se zabýval lidmi na okraji společnosti (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1980, s. 742).

**Krupská, Naděžda Konstantinovna:** sovětská revolucionářka a pedagožka, manželka V. I. Lenina (Somr a kol., 1987, s. 132).



## **PŘÍLOHA P III: MAXIM GORKIJ V MÉM ŽIVOTĚ**

**Tento text napsal Makarenko v roce 1936 po smrti M. Gorkého. Přepis ze spisů A. S. Makarenka, sv. 7, 1955, s. 247-256.**

V dusných letech před japonskou válkou dozvídali jsme se v tom zapadlém kraji, kde probíhalo mé mládí, o literárních zjevech velmi opožděně. V městské knihovně jsme dostávali roztrhaného Turgeněva a Zasodimského s chybějícími posledními stránkami a když se nám dostalo do rukou něco novějšího, byl to rozhodně buď hrabě Salinas, nebo kníže Volkonskij.

Tím ostřeji a oslnivěji prorazilo naší mlhou nezvykle prosté a vyzývavé jméno: Maxim Gorkij.

S obtížemi jsme si opatřovali jeho knihy. Gorkij k nám přicházel jen zřídka, najednou jako ohnivý šíp proletěl na našem šedivém nebi a potom byla tma ještě černější. Ale nám již bylo jasno, že Maxim Gorkij není jen spisovatel, který napsal povídku k našemu pobavení, nebo třeba i více – k našemu rozvoji, jak se tenkrát s oblibou říkalo. Gorkij se těsně přimkl k našemu lidskému a občanskému bytí. Zvláště po roce 1905 jeho činnost, jeho knihy a jeho podivuhodný život se staly zdrojem našeho přemýšlení a sebevzdělávání....

...Maxim Gorkij nebyl pro mne pouze spisovatelem, nýbrž i učitelem života. A já jsem byl prostě „lidovým učitelem“ a ve své práci jsem se nemohl obejít bez Maxima Gorkého. V železničářské škole, kde jsem učil, byl neporovnatelně čistší vzduch než v jiných místech; dělnická, opravdu proletářská společnost pevně držela školu ve svých rukou a „Svaz ruského lidu“ se bál k ní přiblížit. Z této školy vyšlo mnoho bolševiků....

...Moje učitelská činnost byla více méně úspěšná a po Říjnu se přede mnou otevřely nevídané perspektivy. My pedagogové jsme tenkrát byli těmito perspektivami tak opojeni, že jsme ani nevěděli, co se s námi děje, a mám-li říci pravdu, nadělali jsme mnoho zmatků svým nadšením pro různé theorie. Na štěstí mi ve dvacátém roce dali kolonii pro mladistvé provinilce. Úkol, který jsem měl před sebou, byl tak obtížný a neodkladný, že jsem neměl čas bloudit. Ale ani přímých nití jsem neměl. Staré zkušenosti kolonií pro mladistvé provinilce se pro mne nehodily, nových zkušeností nebylo, knihy také nebyly. Moje postavení bylo těžké, takřka bez východiska.

Nemohl jsem najít žádných „vědeckých“ východisek. Musel jsem se bezprostředně obrátit ke svým celkovým představám o člověku a to pro mne znamenalo obrátit se ke Gorkému. Nemusel jsem ve skutečnosti pročítat jeho knihy, dobře jsem je znal, ale přečetl jsem znova všechno od začátku do konce. I nyní radím začínajícímu vychovateli číst knihy Gorkého. Tyto knihy nenapovědí ovšem metodu, nerozřeší jednotlivé „naléhavé“ otázky, ale dají velké vědomosti o člověku v ohromné šíři možností, a přitom neukáží člověka naturalistického, obkresleného podle přírody, nýbrž ukáží člověka v nádherném zobecnění a co je zvlášť důležité, v zobecnění marxistickém....

...Když Alexej Maximovič přijel v červenci 1928 do kolonie a strávil v ní tři dny v době, kdy bylo již rozhodnuto o mém odchodu, a tedy i o „pedologických“ reformách v kolonii, neřekl jsem o tom svému hostu. Za jeho pobytu přijel do kolonie jeden z význačných pracovníků lidového komisariátu osvěty a vybídl mě, abych přistoupil na „minimální“ ústupky ve své soustavě. Seznámil jsem ho s Alexejem Maximovičem. Pohovořili si klidně o dětech, poseděli u sklenice čaje a návštěvník odjel. Když jsem ho doprovázel, prosil jsem ho, aby vzal na vědomí, že žádné ústupky, ani minimální, nejsou možné.

Tyto dny byly nešťastnější v mém životě a v životě dětí. Mimochodem řečeno, považoval jsem Alexeje Maximoviče za hosta kolonistů a ne za svého; proto jsem se snažil, aby jeho styk s kolonisty byl co nejtěsnější a nejradostnější. Ale vždycky večer, když šly děti spát, měl jsem příležitost pobýt s Alexejem Maximovičem v přátelském rozhovoru. Rozhovor se ovšem týkal pedagogických temat. Byl jsem velmi rád, že všechny naše kolektivní výmysly Alexej Maximovič plně schválil, mezi nimi i proslulé „vojančení“, za něž na mne někteří kritikové ještě i nyní žehrají a v němž Alexej Maximovič ve dvou dnech dovedl rozpoznat to, co v něm bylo: nevinnou hru, estetický doplněk k životu plnému práce, k životu přece jen těžkému a dosti chudému. Pochopil, že tento doplněk zkrášluje život kolonistů, a nelitoval toho.

Gorkij odjel a příštího dne jsem opustil kolonii i já. Tato katastrofa pro mne nebyla absolutní. Odešel jsem, ale přitom jsem pociťoval v duši teplo morální podpory Alexeje Maximoviče, protože jsem do konce prověřil všechna svá hlediska a dosáhl ve všem jeho plného schválení....

## **PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA Z PEDAGOGICKÉ POEMY S. 454-455**

...Zato jsem mohl s uspokojením konstatovat, že téměř nikdo demonstrativně práci neodmítl. Někteří se sice opatrně vytráceli a kdesi mizeli, to mě však rmoutilo nejméně: pro takové případy měli chlapi vždy připravenou svéráznou techniku. Ať se zahaleč potuloval kdekoliv, obědvat přicházel volky nevolky ke stolu svého oddílu. Kurjažané ho vítali poměrně klidně, jen někdy se ho naivním hlasem ptali: „Copak tys neutekl z kolonie?“

Gorkovci měli ruce i jazyky přístupnější dojmům. Zahaleč jde ke stolu a snaží se tvářit, že je obyčejný člověk a že nezasluhuje zvláštní pozornosti. Velitel chce každému dát, co mu patří. Jakémusi Kolkovi přísně říká:

„Kolko, co tu tak sedíš? Copak nevidíš? Vždyť přišel Krivoručko – rychle mu očisti místo! A dej mu čistý talíř! A jakou lžici mu to dáváš, dej mu lepší!“

Lžice mizí v kuchyňském okně.

„A naber tu nejmasnější!... Nejmasnější polévku!... Peťko, skoč ke kuchaři a dones mu pořádnou lžici! Rychle! Stěpko, ukroj mu chleba...Jak to krájíš? To jenom křupani jedí takové skyvy, on chce pěknou tenoučkou...Kdepak je Peťka s tou lžicí?... Peťko, pospěš si! Vaňko, zavolej Peťku s lžicí!...“

Krivoručko sedí nad plným talířem opravdu masného boršče a rudne zrovna jako boršč. Od vedlejšího stolu se cosi vážně táže:

„Třináctý oddíl má hosta?“

„Přišel, jakpak by nepřišel, a bude obědvat...Peťko, podej přece tu lžici, není kdy!“

Taškářsky ustaraný Peťka vpadne hlučně do jídelny a nese obyčejnou kolonistickou lžici a drží ji obřadně v obou rukou jako dar. Velitel zuří:

„Jakou lžici jsi to donesl? Jakou jsem ti řekl? Přines tu největší!...“

Peťka znázorňuje rozpačitý chvat, pobíhá po jídelně jako blázen a místo ke dveřím přibíhá k oknům. Začíná složitá hra, které se účastní i personál kuchyně. Nejednomu Kurjažanu se nyní tají dech, poněvadž, po pravdě řečeno, jen náhodou se nestal předmětem stejně vřelého pohostinství. Peťka znovu vpadne do jídelny a v rukou drží jakousi sáhodlouhou kuchyňskou sběračku. Jídelna se válí smíchy. Tu od svého stolu povstává Lapoť a přistupuje k místu děje. Mlčky si prohlíží všechny účastníky melodramatu a přísně se dívá na velitele. Potom jeho přísná tvář před očima všech dostává náběh dojaté lítosti a soucitu, tedy právě těch citů, jichž je Lapoť, jak všichni vědí, téměř neschopen. Jídelna tichne v očekávání

nejvyšší a nejjemnější hry herců. Lapoť operuje nejjemnějšími odstíny falseta a klade Krivoručkovi na hlavu ruku:

„Jez, děťátko, a neboj se...A proč se chlapečkovi vysmíváte? Co? Jez, děťátko...Ty nemáš lžici? Och, to je sprostáctví, dejte mu lžici!...Tu máš, na!...“

Chlapeček však nemůže jíst. Řve na celou jídelnu a vstává od stolu, zanechávaje netknutý talíř nejmastnější zelné polévky. Lapoť si prohlíží trpícího a na jeho tváři je vidět, jak těžce a hluboce se dovede vžívat do postavení svého druhu.

„Copak je ti?“ ptá se Lapoť téměř v slzách. „Copak ty nebudeš ani obědvat? Vidíte, kam jste člověka dovedli!“

Lapoť se ohlíží po chlapcích a tiše se řehoní. Bere Krivoručka za ramena, která ve vzlykotu sebou škabají a něžně ho vyvádí z jídelny. Obecenstvo se válí smíchem. Zbývá však ještě poslední akt melodramatu, který obecenstvo už nevidí. Lapoť přivedl hosta do kuchyně, posadil ho za široký kuchyňský stůl a přikázal kuchaři, aby nasypal „toho člověka“ co možná nejlépe, protože „víte, oni mu ubližují“. A když dosud vzlykající Krivoručko dojedl zelnou polévku a má dost času, aby se zabýval nosem i slzami, Lapoť mu zasadí poslední lehký úder, který by i Jidáše Iškariotského proměnil v holuba:

„Proč tak po tobě jedou? Jistě jsi nešel pracovat, vid’?“

Krivoručko kývá, škytá, vzlyká a vůbec víc jen signalisuje, než mluví.

„To jsou podivíni!...No, co na to povíš?...Že to bylo naposledy? Vid’, že to bylo naposledy? Tak co si na tebe tak zasedli? Copak se to nestává? Když já jsem přišel do kolonie, tak jsem do práce nechodil sedm dní...A tys nepracoval pouze dva dny. A počkej, já se podívám na tvé svaly...Oho! No ovšem, s takovými svaly se pracovat musí...No nemám pravdu?“

Krivoručko opět přikyvuje a dává se do kaše. Lapoť odchází do jídelny a Krivoručkovi zanechává nečekanou pochvalu:

„Já jsem hned věděl, že jsi pořádný chlapec...“

Stačily jeden nebo dva takové obřady, aby se „ulítí“ z pracovního oddílu stalo zhola ne-  
možným....

## PŘÍLOHA P V: LAPOŤ

Ukázka pochází z kapitoly 5. Idyla, strany 392-393, Pedagogická poema, Spisy, 1953

...Právě teď, poněvadž byl zbaven běžných starostí, originální talent Lapoťův vyrostl a rozkvetl. Je skvělý sběratel; kolem něho se točí, jsou do něj zamilováni, jemu věří a jeho velebí hlupáci, podivíni, posedlí, psychické případy a také ti, kdož jsou praštěni pytle. Lapoť je umí dřit, rozdělovat do skupin, opatrovat a přebírat na dlani. V jeho rukou hrají nejjemnějšími odstíny krásy a zdají se nejzajímavějšími exempláři lidského rodu.

Bledému, mlčenlivému a rozpačitému Gustoivanovi procítěně říká:

„Ano, uprostřed dvora je tam chrám. Nač by nám byl cizí jáhen? Ty budeš jáhnem!“

Gustoivan pohybuje jemně růžovými rty. Ještě než přišel do kolonie, otrávil kdosi jeho ubohou dušičku koňskou dávkou opia a od těch dob se z toho nemůže vzpamatovat. Večer se modlí v tmavých koutech ložnice a žerty kolonistů přijímá jako sladké utrpení. Kolář Kozyr už není tak důvěřivý:

„Proč tak mluvíte, soudruhu Lapoti? Bůh vám odpusť! Jak by Gustoivan mohl být jáhnem, když Hospodin na něho neseslal duchovní milost?“

Lapoť zvedá měkký pihovatý nos:

„To je toho – duchovní milost, copak je to důležité? Oblečme ho do mešního roucha a uvidíš, jaký z něho bude jáhen!“

„Duchovní milost je nutná, „ hudebně něžným tenorem přesvědčuje Kozyr. „Arcibiskup musí na něho vložit ruce.“

Lapoť usedá před Kozyrem na bobek a upřeně na něho mrká holými opuchlými víčky:

„Rozuměj, děde: arcibiskup, vladyka – to znamená vládnout a vlada – to je moc...Je to tak?

„Vladyka má moc...“

„A ty myslíš, že sovět velitelů ji nemá? Dovedeš si to představit, když na něho vloží ruce sovět velitelů?“...

...“Lapoti, jsi tu?“ a oknem nahlíží zamračená tvář Galatěnkova.

„Aha a co je?“ Lapoť se odtrhuje od svého blahodárného tematu. Galatěnko beze spěchu přistupuje k okenní desce a ukazuje Lapoťovi plnou číši hněvu, z níž zvolna stoupá pára lidského utrpení. Galatěnkovy velké šedivé oči se lesknou těžkou hustou slzou.

„Řekni mu, Lapoti, řekni mu...nebo mu sám dám přes hubu...“

„Komu?“

„Tarancovi.“

Galatěnko mě vidí v pokoji a utíraje si slzy, usmívá se.

„Copak se stalo Galatěnko?“

„Copak má k tomu právo? Myslí si, že jako velitel čtvrtého oddílu si to může dovolit? Řekli mu.“ Udělej ohrádku pro Chlapíka“, ale on řekl: Udělejte ji pro Chlapíka i pro Galatěnka.“

„Komu to řekl?“

„Svým chlapcům, truhlářům.“

„Nu a?“

„Jedná se o ohrádku pro Chlapíka, aby nevyskočil z vagonu, ale oni chytili mne a berou mi míru. A Taraněc říká: „Chlapík bude mít ohrádku vlevo a Galatěnko vpravo!“

„Co to?“

„Ohrádku přece.“

Lapoť se v zamyšlení škrábe za uchem a Galatěnko trpělivě čeká, jaký výrok Lapoť vynese.

„Copak ty vyskočíš z vagonu? To není možné.“

Galatěnko za oknem cosi kutí s nohama a prohlíží si je:

„Co bych skákal? Kam bych skákal? Ale on říká: „Jenom mu udělejte pevnou ohrádku, nebo rozhází vagon.“

„Kdo?“

„Přece já...“

„Ale ty ho nerozházíš?“

„Co bych... tam... opravdu...“

„Taraněc tě považuje za velmi silného. Neurážej se proto.“

„Že jsem silný, to je jiná řeč... Ale ohrádka s tím nemá co dělat.“

Lapoť vyskakuje oknem a spěchá k truhlářské dílně. Za ním se vleče Galatěnko.

V Lapoťově sbírce je i Arkadij Užíkov. Lapoť považuje Arkadije za neobyčejně vzácný exemplář a vypravuje o něm s upřímným zanícením:

„Takového, jako je Arkadij, za celý život uvidíš pouze jednou. Nevzdálí se ode mne víc než deset kroků, bojí se chlapců, vedle mne spí i obědvá.“

„Má tě rád?“

„Oho! Ale sotva jsem měl peníze – dal mi je Koval na provazy – hned mi je vzal...“...

## **PŘÍLOHA P VI: TEXTY POUŽITÉ PŘI OBSAHOVÉ ANALÝZE**

### **A. S. MAKARENKO: Na pedagogických výmolech. Spisy, sv. 7, s. 307-311.**

Svědomitá práce byla jedním z prvních úspěchů kolonie Gorkého, k němuž jsme dospěli mnohem dříve než k úspěchům čistě mravním.

Je třeba přiznat, že práce sama o sobě, nespojená s napětím, se společenskou a kolektivní starostí, se projevila jako málo vlivný činitel v pěstování nových motivací chování. Nevelikého zisku se dosahovalo jen potud, pokud práce zaměstnávala a vyvolávala určitou prospěšnou únavu. Jako stálé pravidlo bylo přitom možno pozorovat, že chovanci nejpracovitější se zároveň nejtíže podřizovali působení morálnímu. Dobrá práce se vesměs pojila s hrubostí, s nedostatkem jakékoliv úcty k cizí věci a druhému člověku, byla provázena hlubokým přesvědčením, že vykonaná práce osvobozuje od jakýchkoliv mravních povinností. Obyčejně byla taková pracovitost dovršována malou vyspělostí, opovržením k učení a naprostým nedostatkem plánů a vyhlídek do budoucna.

Všiml jsem si toho, že přes mé první dojmy kolonisté vůbec nejsou líní. Většina jich neměla žádný odpor k tělesné námaze, velmi často se chlapci projevovali jako velmi obratní pracovníci, při práci byli veselí a nakažlivě čilí. Měštští zlodějčkové měli zvlášť dobré úspěchy ve všech pracovních procesech, kterých jsme museli používat. Nejzatrzelejší lenoši, opravdové líné kůže a největší žrouti nebyli zároveň schopni žádného zlého činu, byli hrozně neobratní a neiniciativní. Jeden z nich, Galatěnko, prošel se mnou celou historií kolonie, nikdy nic neukradl, nikomu ničím neublížil, ale užitku z něho bylo málo. Byl líný klasickým způsobem, mohl usnout s lopatou v ruce, vynikal překvapivou vynalézavostí ve vymýšlení důvodů a příčin, pro něž odmítal pracovat, a dokonce i ve chvílích velkého kolektivního pracovního zápalu, v hodinách vypjaté nárazové práce vždycky se mu nějak povedlo zůstat stranou a nepozorovaně se ztratit.

Neutrálnost pracovního procesu velmi překvapila náš pedagogický kolektiv. Příliš jsme si zvykli klanět se pracovnímu principu; důkladná prověrka našeho starého názoru se stávala naléhavou starostí.

Všimli jsme si, že pracovní proces pozorovaný izolovaně, stává se snadno autonomní mechanickou činností, nezapojenou do celkového proudu psychologického života, čímsi na způsob chůze nebo dýchání. Odráží se v psychice jen traumaticky, nikoliv však konstruktivně, a proto je jeho podíl na vytváření nových společenských motivací zcela nepatrný.

Takový zákon se nám projevil jako naprosto nepochybný, pokud šlo o nekvalifikovanou práci, které tehdy bylo v kolonii velmi mnoho. Tenkrát byla práce nutná k ukojení vlastních potřeb obvyklým pedagogickým universálním lékem.

Nepatrný motivační význam prací určených k uspokojování vlastních potřeb, značná unavitelnost, slabý intelektuální obsah práce otráslы hned v prvních měsících naší vírou v takovou práci. Je pravda, že naše kolonie v důsledku své chudoby tuto práci ještě dlouho provozovala, ale naše pedagogické zraky se k ní již neupíraly s takovou nadějí. Tenkrát jsme došli k názoru, že velmi omezený komplex pohnutek k prosté práci je především rozhodující pro její morální neutrálnost.

Při hledání složitějších pohnutek obrátili jsme se k dílnám. Ke konci prvního roku měli jsme v kolonii dílnu kovářskou, truhlářskou, obuvnickou, kolářskou a košíkářskou. Všechny byly špatně vybaveny a patřily k typu prvotních diletantských primitivů.

Práce v dílnách se projevila jako působivější činitel ve vytváření nových motivací chování. Sám pracovní proces v dílnách je omezenější: vytváří se z momentů rozvoje na sebe navazujících, a má tedy svou vnitřní logiku. Řemeslnická práce spojená se zjevnější odpovědností vede zároveň ke zjevnějším projevům hodnoty. Zároveň poskytuje řemeslnická práce základ pro vznik skupiny motivací spojených s budoucností kolonistů.

Avšak průměrný typ motivačního efektu, k němuž vedlo učení řemeslu, projevil se jako velmi nevábný. Viděli jsme, že úzká oblast řemesla sice dává cosi, co nastupuje na místo antisociálních zvyků našich chovanců, ale nedává vůbec to, co potřebujeme. Vývoj chovance směřoval k cíli nám všem dobře známému: k dosti nesympatickému typu našeho řemeslníka. Jeho charakteristické znaky jsou tyto: velké sebevědomí v úsudcích spojené s naprostou ignorancí, velmi špatné, chudé vyjadřovací schopnosti a omezené myšlení, maloburžoasní, ubohoučké ideály primitivní dílny, malicherná závist a nepřátelství ke kolegovi, snaha zachovat se zákazníkovi, velmi slabý smysl pro sociální spoje, hrubý a hloupý vztah k dětem a ženám a konečně jako vrchol čistě náboženský vztah k obřadu pitek a k tlachání u sklenice piva.

Zárodky všech těchto vlastností jsme velmi brzy začali pozorovat u našich obuvníků, truhlářů a kovářů.

Jakmile chlapec začal nabývat kvalifikace, jakmile začal srůstat se svým řemeslnickým pracovním stolem, již byl méně komunardem.



Je zajímavé, že ve velmi četných koloniích, budujících svou motivační rovnováhu na řemesle, jsem vždycky pozoroval týž výsledek. Právě takoví chlapi s ševcovskou duší, milovníci vodky, s patkami na čele a s doutníkem v zubech vycházejí z těchto kolonií a vnášejí maloburžoasní, pošetilé a ignorantské prvky do života naší pracující mládeže.

Řemeslnická práce chudá sociálním obsahem stávala se v našich očích špatnou cestou komunistické výchovy. Na počátku druhého roku se ukázalo, že chovanci, kteří nepracovali v dílnách nebo v nich pracovali občas, kteří však vykonávali společné a zemědělské práce, po stránce sociálně morální stojí výše než „tovaryši“. Není třeba velkého úsilí, abychom viděli toto: zlepšení morálního stavu jednotlivých skupin probíhá paralelně s rozvojem hospodářství a uplatněním kolektivu v řízení tohoto hospodářství.

Avšak právě vykonat toto nevelké úsilí nebylo pro nás tak lehké. Příliš rozlehlá a mnohobratrá oblast hospodářství se velmi těžko analyzuje po stránce svého pedagogického významu. Zpočátku jsme měli sklon vidět v hospodářství zemědělské hospodaření a slepě jsme je podrobovali onomu starému tvrzení, které ujišťuje, že příroda zušlechťuje.

Toto tvrzení vzniklo v šlechtických hnízdech, kde se přírodou rozumělo především velmi krásné a líbivě upravené místo k procházkám a turgeněvovským prožitkům, psaní veršů a dumání o božském majestátu.

Příroda, která měla zušlechťovat kolonistu-gorkovce, dívala se na něho očima nezorané půdy, křovisek, která bylo nutno odstranit, hnoje, který se musel vyklidit, potom vyvézt na pole, potom rozkydat, očima polámaného vozu, koňské nohy, kterou bylo třeba vyléčit. Tak jaképak zušlechťování.

Mimoděk jsem si všiml opravdu zdravého, hospodářsky pracovního tónu při takových událostech. Večer v ložnici při různých kulturních a ne příliš kulturních rozhovorech si člověk maně vzpomene:

„Dnes ve městě spadla z kola obruč. Copak se to stalo?“ Různé síly kolonie ihned pocítují povinnost skládat účty.

„Já jsem vůz prohlížel v pondělí a říkal jsem stájníkům, aby jej dali do kovárny,“ říká Kalina Ivanovič a jeho dýmka dohasíná v napřažené rozhořčené paži....

NÁSLEDUJE STRÁNKA DOHADOVÁNÍ NAD HOSPODÁŘSKÝMI ZÁLEŽITOSTMI.

... Tak se díváš na ty milé otrhané kolonisty tak málo „zušlechtěné“, že jen čekáš, kdy řeknou hrubou nadávku, díváš se a myslíš si:

„Ne, vy jste opravdu hospodáři; slabí, otrhaní, žebrácky chudí, ale jste skuteční hospodáři, hospodáři bez pána. Nic nevádí, ještě chvílku a budeme mít železo na obruče a mluvit se naučíme bez hrubých nadávek a budeme mít i něco víc“.

Ale jak strašně těžké bylo zachytit tento nepostižitelný úponek nové lidské hodnoty. Zvláště nám vychovatelům pod bdělým zrakem učených pedagogů.

Tenkrát bylo potřeba mít mnoho pedagogické odvahy, bylo třeba dojít až k „rouhání“, aby se člověk odhodlal vyznávat toto dogma: „Společný pohyb hospodářské masy, opatřený stálým nábojem napětí a práce – jestliže je tento pohyb vyvolán v život uvědomělým úsilím a pathosem kolektivu – nezbytně bude rozhodující pro to hlavní, co kolonie potřebuje: mravně zdravý základ, na němž nebude těžko doplnit určitý mravní obrys“.

Ukázalo se však, že ani to není lehké: s jídlem roste chuť a skutečné obtíže nastaly u nás tehdy, když schema bylo nalezeno, ale zůstaly detaily. Právě v době, kdy jsme s mučivým napětím hledali pravdu a kdy jsme již viděli první rozběhy nového zdravého hospodáře-kolonisty, vychrtlý inspektor z úřadu lidového vzdělání upíraje oči, osleplé čtením, do zápisníku, ptal se koktavě kolonistů:

„A vysvětlovali vám, jak je třeba jednat?“

A na mlčení rozpačitých kolonistů odpověděl tím, že si s radostí něco načmáral do zápisníku. Za týden nám poslal svůj nezaujatý posudek: „Chovanci pracují dobře a mají zájem o kolonii. Správa kolonie, která věnuje mnoho pozornosti hospodářství, zabývá se bohužel málo pedagogickou prací. Výchovná práce mezi chovanci se neprovádí“.

Vždyť to já nyní mohu tak klidně vzpomínat na vychrtlého inspektora. Avšak tenkrát mne citovaný závěr velmi znepokojil. A což jestliže jsem se opravdu dal špatnou cestou. Možná že je opravdu třeba dát se do „výchové práce“, tj. od rána do večera vykládat každému chovanci, „jak je třeba se chovat“. Vždyť budeme-li to dělat vytrvale a pravidelně, snad se něčeho dovykládáme.

Můj zmatek byl také ještě zesilován neustálými nezdary a neúspěchy v našem kolektivu. Znovu jsem přemýšlel, úporně a do všech odstínů pozoroval, analyzoval.

Život naší kolonie poskytoval obraz velmi složitého prolínání dvou živlů: na jedné straně souběžně s rozvojem kolonie a růstem kolektivu kolonistů vznikaly a rostly nové společen-

sko-výrobní motivace, postupně skrze starou a nám dobře známou tvářnost zloděje, anarchisty a bezprizorného začala prostupovat nová tvář budoucího hospodáře života; s druhé strany jsme stále dostávali nové lidi, někdy velmi zkažené, někdy dokonce beznadějně zkažené. Byli pro nás důležití nejen jako nový materiál, nýbrž i jako představitelé nových vlivů, někdy prchavých, slabých, někdy naopak velmi mocných a nakažlivých. Proto jsme často museli prožívat jevy regrese a recidivy mezi kolonisty, které jsme považovali za „zpracované“.

Dosti často tyto zhoubné vlivy zasahovaly celou skupinu kolonistů, častěji se však stávalo, že tyto nové vlivy způsobily nějaké změny v linii vývoje toho neb onoho chlapce, v linii správné a žádoucí. Hlavní linie se vyvíjela dále v dřívějším směru, ale nebyla již tak přesná a klidná, nýbrž stále kolísala a stávala se složitou a klikatou.

Bylo třeba mít mnoho trpělivosti a optimistické perspektivy, aby se mohlo i nadále věřit v úspěch nalezeného schématu, neklesat na duchu a neodchylovat se od vytčené cesty.

Obtíž byla také ještě v tom, že jsme v nové revoluční situaci přece jen byli pod stálým tlakem starých, navyklých projevů tak zvaného společenského mínění.

I v úradě lidového vzdělání i ve městě i v samotné kolonii povšechné rozhovory o kolektivu a o kolektivní výchově dovolovaly v jednotlivém případě zapomínat právě na kolektiv. Na provinění jednotlivce se vrhali jako na zcela izolovaný a především individuální jev, projevovali vůči tomuto provinění buď náladu úplné hysterie, nebo na ně reagovali ve stylu chlapečka z vánoční povídky.

Najít věcnou, pravou, sovětskou linii, reálnou linii, bylo velmi těžko. Nový motivační charakter našeho kolektivu se vytvářel velmi pomalu, skoro nepozorovaně před našima očima, a současně nás trhaly na dvě strany chytlavé ruce starých a nových předsudků. Z jedné strany nás spoutával starý pedagogický strach před dětskou zločinností, starý zvyk dorážet na člověka při každé sebenepatrnější příležitosti, zvyk individuální výchovy. Z druhé strany nám ztrpčovalo život hlásání svobodné výchovy, naprostého neodpírání zlu a jakési mystické sebekázně, které konec konců představovaly záchvaty krajního individualismu, který jsme tak důvěřivě pustili do sovětské pedagogické zahrady.

Ne, já jsem nemohl ustoupit. Ještě jsem nevěděl, jen jsem vzdáleně tušil, že jak ukáznění jednotlivce, tak úplná svoboda jednotlivce není nic pro nás. Sovětská pedagogika musí mít zcela novou logiku: od kolektivu k osobnosti. Předmětem sovětské výchovy může být jen celý kolektiv. Jedině vychováme-li kolektiv, můžeme počítat s tím, že najdeme takovou formu jeho organizace, při níž každá osobnost bude i nejvíce ukázněna i nejvíce svobodná.

Věřil jsem, že ani biologie, ani logika, ani ethika nemohou určovat normy chování. Normy jsou určovány v každé dané chvíli naší třídní potřebou a naším bojem. Není vědy dialektičtější, než je pedagogika. A vytvoření potřebného typu chování je především otázkou zkušenosti, zvyku, dlouho trvajícího cvičení v tom, co potřebujeme.

A to je vše. Není tu žádná mystika. A není tu žádná chytristika. Všechno je jasné, vše je dostupné mému zdravému smyslu.

Začal jsem se přistihovat, že si přeji, aby všechna provinění kolonistů zůstala pro mne tajemstvím. V provinění se pro mne stával důležitým ne tak jeho obsah, jako ignorování požadavků kolektivu. Provinění i nejhorší, není-li nikomu známé, ve svém dalším působení stejně zahyne, zadušené novými společenskými zvyky a návyky. Ale provinění, o němž jsem věděl, muselo vyvolat můj odpor, muselo učit kolektiv klást odpor, to byl také můj pedagogický chléb.

Teprve v poslední době, kolem roku 1930, jsem se dozvěděl o mnohých proviněních gorkovců, která tenkrát zůstávala hlubokým tajemstvím. Nyní pociťuji opravdovou vděčnost vůči těmto výtečným prvním gorkovcům za to, že uměli tak dobře zahlazovat stopy a zachovat mou víru v lidskou hodnotu našeho kolektivu.

Ne, soudruhu inspektore, naše historie bude pokračovat dále tímž směrem. Bude pokračovat dále, možná, že bolestně a křivolace, ale to je jen proto, že ještě nemáme pedagogickou techniku. Schází jen technika.

**K. D. UŠINSKIJ: Nezbytná potřeba řemeslnických škol v sídelních městech. Vybrané pedagogické spisy, s. 444-450.**

Kdo z nás se neseťkal na petrohradských ulicích s chlapci téměř vždy bledými, vyhublými a ušpiněnými, kterým lidé dali přezdívku chalátníci, asi proto, že celý jejich oděv se skládal pouze z volného, modře pruhovaného kaftanu – chalátu, který nosili v létě i v zimě a který byl doplněn slabými náznaky košile a párem obnošených galoší, obutých na bosou nohu. Pravda, nyní se již chaláty z pestrého sukna, hrajícího všemi barvami vyskytují méně, avšak chatrné kabáty zděděné po někom jiném nejsou o nic lepší. Tito chlapci obvykle vždy někam o překot běží, jednou s žehličkou v ruce, podruhé s kočárovým kolem neb s pružinou na rameni, jindy zas s párem bot a podobnými věcmi, které naznačují, jaké bude asi jejich budoucí povolání. Nezřídka je však potkáte i se džbánkem, lahvičkou anebo i velkou lahví průzračné tekutiny, kterou právě koupili v krčmě, s nasolenými okurkami v špinavém papíře, s rozbitým nosem, s temně modrými kruhy pod očima a jinými stejně neklamnými příznaky jejich budoucího úpadku mravního i tělesného. Říká se, že se s poslední dobou tento typický způsob života našich malých řemeslníků změnil k lepšímu. Avšak je-li tomu tak, pak zlepšení není příliš znát. Setkáváme se s těmito chlapci ve dveřích krčem právě tak často jako dříve, právě tak často slyšíme jejich nestoudné řeči pronášené zvučným dětským hlasem a často se díváme do jemných, typicky velkoměstských rysů jejich obličejů, v nichž jsou ostře vryty strašlivé příznaky předčasného rozvratu a nevyléčitelné nemoci, která se v nich již zahnízdila. Promluvíte-li s takovým chlapcem, budete překvapeni jeho předčasnou vyspělostí; je dokonce velmi pravděpodobné, že v porovnání s ním se vám bude zdát vaše dvanáctileté dítě, jemuž věnovali tolik péče různí vychovatelé a vychovatelky, duševně málo vyvinuté. Jak vidět, rušný život, neznající jiných pedagogických prostředků než pohlavky, šťuchance, hlad a zimu, vychovává člověka rychleji než všichni vychovatelé a vychovatelky. Avšak pohleďte, jaké je to vychování! Není se čemu divit: jaký vychovatel, takový vychovanec. Nezřídka vidíme jasně nezvratné příznaky budoucího ničemy, opilce, zhýralce, bezstarostného a neodpovědného člověka a tyto příznaky se zdají tím strašlivější, že jsou v ostrých rysech vryty do něžného dětského obličejě ještě nerozvitého, avšak již rozvráceného stvoření, které ve vás vzbuzuje smutný dojem, že slovesa rozvíjeti a rozvraceti jsou si velmi blízká.

Takových chlapců není v Petrohradě málo: a co tu dělají? – Učí se řemeslům. A čím platí za svoje učení? – Ničím, jestliže pokládáme mravnost a zdraví za hodnoty bezcenné. Bě-

hem několika prvních let svého učení řemeslu nedělají nic jiného, než ohřívají žehličky, nosí vodu, tahají měchy, roznášejí zakázky, zametají podlahu a prokazují jiné podobné služby, a to až do doby, kdy jejich pány napadne posadit je k pořádné práci. Tento předběžný průběh učení, který nemá nic společného s řemeslem samým, trvá dva až tři roky, někdy i déle. Toto učení je sice bezplatné; ve skutečnosti však za ně ubohé děti platí velmi draze, téměř vždy svou mravností a velmi často svým zdravím. Strašná mzda! Ale což tomu může být jinak, když jedenáctiletí, dvanáctiletí a třináctiletí chlapci jsou nuceni žít mezi takovými lidmi, jako jsou velmi často naši tovaryši, a někdy i sami mistři? Vadí snad těmto pánům při jejich cynických řečech, že jsou v místnosti děti? Rozmýšlejí se snad poslat takového chlapce pro vodu do krčmy nebo i jinam do stejně vyhřátých a teplých místností se zcela jasnými příkazy? To však není ještě všechno. Dospělí často přímo nutí takového chlapce lhát a nestoudně podvádět: tovaryši jej učí podvádět pána a pán jej učí šidit zákazníky. Takoví jsou tedy většinou jediní vychovatelé těchto ubohých dětí a takové jsou lekce z mravnosti, jichž se jim dostává v dětství. K nim ještě přistupují disciplinární prostředky, jaké nenajdeme na žádné škole. Proč se pak divit, že učení, jež je takto pěkně zorganizováno a energicky vedeno, přináší své ovoce? O takovém učení můžeme říci bez nadsázky, že má nejen trpké kořeny, ale i trpké plody.

V poslední době prý byla učiněna opatření, aby tyto chlapce jako dříve nebili, aby je lépe oblékali a živili; ale což to může stačit? Pro některé chlapce, kteří v patnácti letech již zcela propadli opilství a zhýralství, bylo by snad lépe, kdyby se oddávali svým vášním někde v bažinách, které pohltily zbytky obyvatel severní Palmyry, protože je nebezpečí, že hluboko zasetá a jedovatá semena zla přinesou své jedovaté plody, které mohou být zhoubné nejen pro tyto nešťastníky, nýbrž i pro společnost, která se takovým způsobem postarala o jejich výchovu.

Všechno toto zjevné a hluboké zlo velkoměstského i městského života je třeba odstranit. Prostředkem k tomu jsou řemeslnické školy! Je samozřejmé, že je i povinností městských kruhů, v jejichž středu tyto nešťastné děti rostou a mravně hynou, aby se postaraly o nápravu.

Což není možné, aby se děti učily řemeslům, a přitom neplatily za učení ztrátou mravnosti a vlastním zdravím? Aby se učily řemeslům, a přitom nepřestávaly být dětmi? Což nelze zařídit, aby každodenní život nedoléhal na děti svou rozvratnou, nýbrž skutečně výchovnou stránkou? Nelze zařídit, aby dítě při učení řemeslům zůstalo i nadále mezi dětmi a aby bylo

vedeno dospělými lidmi, kteří by v něm viděli dítě a budoucího občana a pracovníka, a nikoli tvora, který je ke všemu dobrý?

Zdá se mi, že dosáhnout tohoto cíle není těžké. Stačilo by jen rozumně zorganizovat řemeslnické školy, na nichž by se učilo řemeslům právě tak metodicky a se stejným respektováním dětství, jako se učí čtení a psaní na každé pořádné škole. Rozhodně tvrdím, že vyučování kterémukoliv řemeslu není o nic těžší než vyučování čtení a psaní. Při učení čtení a psaní dítě možná překonává daleko více mechanických a duševních obtíží, než když se učí šít boty nebo šaty. Jestliže je možno naučit dítě číst, psát a počítat bez rušivých zásahů do jeho dětského vývoje, proč by nebylo možno naučit je stejně metodicky a ještě rychleji šít boty, opravovat zámky, a přitom nevnášet rozvrat do jeho dětské duše?

Četné pokusy s vyučováním technického rázu při školách (což ještě zdaleka není řemeslnická škola) a různých ústavech pro sirotky dávno potvrzují správnost této myšlenky. Úkoly technického rázu nepůsobí dětem velké potíže, naopak děti se jim učí daleko ochotněji než předmětům abstraktním a dělají v nich značné pokroky.

Petrohradská městská správa bez vynaložení větších finančních prostředků by prokázala velkou službu obyvatelstvu sídelního města, kdyby otevřela v různých částech města několik řemeslnických škol, na nichž by se děti mohly učit u dobrých, zvláště k tomu účelu najatých řemeslníků nejběžnějším řemeslům, jako jsou řemesla obuvnické, krejčovské, zámečnické, soustružnické, truhlářské, tiskařské, knihařské, cínařské apod. Kdyby se na těchto školách kromě toho učilo čtení, psaní, základům pravoslavného náboženství, čtyřem aritmetickým výkonům, kreslení a základům vlastivědy, muselo by se to blahodárně odrazit i na mravnosti obyvatel města. Jestliže městská správa pokládá za svou povinnost pečovat o opravy mostů, osvětlení ulic, vybavení nemocnic a věznic, je nepochybně její povinností pečovat i o to, aby děti z řemeslnických vrstev nedoplácely na učení řemeslům, bez nichž se město neobejde, zdravím a ztrátou mravnosti. Nevěřím, že by mohl někdo říci o řemeslnických školách, že je to myšlenka sice dobrá, avšak město má jiné, důležitější výdaje. Dobré osvětlení je zajisté důležité. Je však téměř bezúčelné zahánět fyzickou tmou z městských ulic, a přitom ponechávat mravní tmou v hlavách a srdcích těch, kteří se po těchto osvětlených ulicích potloukají. Pro opilého je tma i na osvětlené ulici a čestný, pracovitý člověk se ani v tmavé ulici neodhodlá k zločinu. Zakládat řemeslnické školy se vyplatí už i z toho důvodu, aby nemocnice a věznice nebyly přeplňovány lidmi, kteří by se jim při řádné výchově v řemeslnické škole určitě vyhnuli. Společnost se má starat nejen

o zamezení zločinů, nýbrž především o to, aby se včas předešly! Mravně prožité dětství, dobrá a svědomitá příprava k řemeslu jsou tu nejlepším preventivním prostředkem.

Není třeba, aby se na každé škole učilo všem řemeslům. Je-li to možné, spojíme 3 až 4 a učíme jim zároveň, pakli ne, stačí i jedno. Každý chlapec se může podle svého přání učit buď jednomu řemeslu, nebo dvěma až třem za sebou: „Řemeslo – jistá obživa“.

Do vyučování řemeslům je třeba zavést metodu, podle níž by žáci postupovali od snadného k těžšímu a od jednoduchého ke složitějšímu. Nelze očekávat, že by taková metoda mohla být vypracována hned a že by se hned ustálila. Vidíme, že bylo třeba učit po několik století čtení a psaní, než se vypracovala nynější, zjednodušená metoda, podle které je možno určitě věci, kterým se dříve učilo několik let, naučit za několik týdnů, a k tomu ještě daleko lépe. Není však pochyby, že tato zdlouhavost při vypracovávání učebních metod má svou příčinu v tom, že učitelé příliš lpěli na staré rutině a neměli dost pružný, v rozumných mezích samostatný poměr ke své práci. V současné době již tolik nelpíme na tradici jako za starých dob. Dobrou metodu vyučování řemeslníkům, nezatěžující zbytečně paměť nepotřebnými podrobnostmi a zdůrazňující všechno podstatné, lze vypracovat rychle, jestliže rozumní lidé, znalí svého oboru se důkladně zamyslí nad tím, jak si práci při řemesle ulehčit a jak si pomáhat důmyslem tam, kde dřív mechanicky pracovaly ruce. V našem století je ve všem nesrovnatelně větší pokrok než ve století minulém a to, co se dříve formovalo po staletí, se nyní formuje během několika let.

Městská správa, obeznámená s finančními možnostmi obyvatel města, může poskytovat, kde to je třeba, vyučování bezplatně a žádat úhradu tam, kde to je možné. Není nutná neprozíravá štedrost, protože neuvážená štedrost podporuje rodiče v bezstarostnosti: beztoho často na jedné straně vyhazují peníze k mrzkému ukojení svých choutek a na druhé straně litují kopejky na výchovu svých dětí. Jak správné by bylo, kdyby peníze, které mizí v krčmách, byly věnovány na výchovu. Trpíme jakýmsi podivným liberalismem; přinutit otce, aby posílal své děti do školy a aby platil za jejich učení, se nám zdá omezováním osobní svobody. Proč se však nepostavíme na jiné stanovisko a nezeptáme se sami sebe: má otec připravit svého syna o vzdělání a peníze potřebné k jeho výchově promarnit v hospodě? Dítě je také člověk a zákony by je měly chránit. Něco jiného je, když je někdo opravdu nemajetný. Chudému člověku nejúčinněji pomůžeme, vychováme-li dobře jeho děti a ve vzdělání jim dáme prostředky k tomu, aby se živili vlastní prací. Takový je smysl toho, čemu se říká – vymýtiti zlo i s kořenem. Je dokonce možno zorganizovat rozdávání



skromných obědů a nejnezbytnějšího šatstva úplným sirotkům a dětem zcela opuštěným, těm nešťastným dětským stvořením, která je možno vidět na londýnských ulicích, kde se jich ujímají tak zvané ragged schools (školy otrhanců). Pro takové děti, jichž u nás naštěstí není ještě mnoho, by bylo třeba zřídit zvláštní školy. Budou-li řemeslnické školy dobře zorganizovány, budou do nich chodit i děti zámožných rodičů, kteří jsou dost chytrí, aby pochopili, že dát dítěti do rukou nějaké řemeslo znamená dát mu kapitál, který nemůže ztratit ani v nejtěžších dobách.

Avšak jaké dobrodiní by prokázala městská správa samotnému městu tím, že by mu dala čestné a řádné řemeslníky, kteří by nebyli mravně a fysicky zkaženi již od časného dětství! Což neslyšíme všude nestálé stížnosti na náš řemeslnický stav? Kolik času, energie a peněz se nyní ztrácí jen proto, že náš řemeslnický stav není takový, jaký by měl být.

Řemeslnická škola splní zcela své poslání, vychová-li během tří až čtyř let nezkaženého, zdravého, vzdělaného chlapce, který se bude moci stát opravdovým pracovníkem a dostávat plat postačující k obživě. Další učení mu pak půjde již samo.

Není pochyby, že mnozí majitelé živností projeví nespokojenost s opatřeními městské správy ve věci zřízení řemeslnických škol; budou v nich spatřovat pokus odejmout jim neplaceného služebníka, jemuž platili za úsluhy kouskem tvrdého chleba, roztrhaným kabátem a hlavně bitím; avšak rozhořčení těchto vykořisťovatelů dětské práce samo nejlépe dokáže městské správě správnost jejího zásahu. Můžeme si být však jisti, že se titíž lidé brzy sami přesvědčí, že i pro ně samé je výhodnější zaměstnávat čestného a dobře připraveného pracovníka, než pracovníka, kterého sami zkazili, protože neměli prostředky ani snahu postarat se o jeho mravní výchovu a duševní rozvoj.

V dřívějších dobách posílali statkáři chlapce do měst, aby se tam učili řemeslům. Ve vzdálených koutech Ruska se tak usídlilo nemálo řemeslníků, kteří se později osamostatnili. Proč by nyní neměly totéž s větším úspěchem dělat městské a zemské správy, které jsou k tomu oprávněnější. Často nyní slyšíme, že se měšťanskému stavu v našich provinciálních městech vede velmi špatně, a přitom zřídka kde najdete pořádného ševce, krejčího nebo hodináře. Má se za to, že mnohá provinciální města ve vlastním zájmu buď najdou prostředky k zřízení vlastních řemeslnických škol, anebo budou posílat chlapce do řemeslnických škol v sídelních městech.

Nebudu se podrobně šířit o tom, jak organisovat řemeslnické školy, protože bych překročil rozsah novinového článku. Zdá se mi však, že jsem dost jasně vysvětlil nezbytnou potřebu těchto škol a že jsem ukázal na možnosti jejich zřizování. Cíle těchto učilišť jsou tak vznesené a jejich mravní i hospodářská potřeba tak veliká, že se nepochybně setkají s vřelou odezvou i u spolků veřejné dobročinnosti. K nim by se mohla městská správa s důvěrou obrátit o pomoc, pokud by nenalezla dost vlastních prostředků. Zřizování řemeslnických škol má kromě stránky filantropické i stránku vlasteneckou. Dobře zorganizovaná a mravně vedená učiliště nám vychovávají naše vlastní, ruské tovaryše, mistry a podnikatele; potom k nám přestanou jezdit obohacovat se cizáctí vykořisťovatelé našeho pozoruhodného nadání a naší poddajné povahy.

**V. A. SUCHOMLINSKIJ: Zrod občana, kapitola Práce v duchovním životě dospívajícího, s. 357-360.**

**Práce ve všestranném rozvoji osobnosti**

O práci říkají, že je silný vychovávatel. Ale její výchovná síla se neodhaluje jen tehdy, když ruce dospívajícího něco dělají. Práce, odtržená od ideové, intelektuální, mravní, estetické, citové a fyzické výchovy, od tvorby, od zájmů a od potřeb, od rozličných vztahů mezi svěřenci, mění se na povinnost, kterou chtějí co nejrychleji „odbyt“, aby jim zůstalo více času na zajímavější věci. V mnohých školách je velkým zlem, že se práce nestává duchovní potřebou. To ochuzuje duchovní život člověka v období formování jeho názorů, přesvědčení. Lenost často vzkvétá jako velké zlo ne proto, že člověk nic nedělá, ale proto, že se pro práci nedokáže nadchnout, že nezanechává v citové paměti kladnou stopu.

Prohloubení poznání světa, sebe samého a výchova, jako určující city duchovního života v období dospívání nejsou možné bez sebeuvědomění v práci. A nakonec si nemůžeme představit všestranný vývoj osobnosti bez toho, aby člověk prožíval, aby byl hrdý na to, že tvoří. V tom spočívá zdroj štěstí a plnosti života. V období dospívání musí vědomí člověka ovládnout myšlenka: „Kdo jsem? Jaké je moje místo v životě?“ Tato myšlenka může v člověku vzniknout jen tehdy, když se v něčem projevil, když se realizoval, když ho něco nadchlo, když dosáhl na svůj věk významné výsledky. Každého dospívajícího bereme především jako osobnost, kterou něco zaujalo, kterou oduševnila touha po tvořivé činnosti,

kteřá vyvíjí úsilí pochopit tajemství pracovní zručnosti. Co znamená idea: práce je základ všestranného harmonického rozvoje? V praktické práci s dětmi a s dospívajícími to znamená, že od práce směřují pevné nitky k intelektuálnímu, k mravnímu, k estetickému, k citovému, k fyzickému vývoji, že se formuje ideový, občanský základ osobnosti. Nemůžeme si práci jednoduše představit jako praktické upevnění, prověrku vědomostí získaných na vyučování, v práci. Toto spojení musíme rozvinout do hlubšího a jemnějšího problému: intelektuální vývoj – práce, um – práce. Důmyslné řešení tohoto problému ve výchově dospívajících má výjimečný význam. Najít takovou práci, která by rozvíjela intelektuální síly a schopnosti, která by člověka uváděla do světa tvorby – to je jeden z hlavních úkolů rozumové a pracovní výchovy a tu je možno dosáhnout úspěchu jen tehdy, když probíhají v jednotě.

Práce se stává základem harmonického vývoje osobnosti i proto, že v pracovní činnosti se člověk uvědomuje jako občan. Cítí, že je schopen vydobýt si nejen každodenní chléb, ale i materializovat svůj um, svoji tvořivost. Občanské nesmí být jen prázdnou frází, ale musí být v duši – a to je jedno z nejdůležitějších pravidel pracovní výchovy. Cit občanského významu práce – to je spolu s radostí z poznání, z osvojení světa velmi silný citový stimul, který oduševňuje nelehkou práci, a práce vychovává jen tehdy, když není lehká. Jedno z nejcitlivějších tajemství výchovy je umět postřehnout, najít, odhalit občanský, ideový základ práce.

Jednota práce a citově-estetické výchovy se dosahuje tím, že člověk při poznávání světa prací vytváří krásu a upevňuje v sobě pocit krásy z práce, z tvořivosti a z poznání. Vytvářet krásu práce – to je celá oblast výchovy, která je však bohužel také polem neoraným.

### **Zvyk pracovat**

V období dospívání se zvyk pracovat spojuje s pochopením úlohy práce jako důležité duchovní potřeby. Dospívající se zamýšlí nad svým místem v životě, vědomě se snaží vyjádřit svoji individualitu. V tomto období není důležité jen to, jak člověk pracuje, ale i to, co si o práci myslí. Když v představitosti dospívajících vytváříme obraz komunistické společnosti, nesmíme v nich zaset myšlenku, že život v komunismu bude lehký, že pracovní den se zkrátí na minimum a že v tom bude spočívat hlavní štěstí člověka. Na využití největšího blaha komunistického života – volného času – je třeba člověka vnitřně připravit. Plnost duševního života závisí na tom, čím člověk vyplní svůj volný čas. Jen práce svojí všestrannou

ností, zaměřenou na poznání, na osvojení světa, na sebevyjádření, na sebeuvědomění osobnosti v tvorbě, jen vyplnění volného času prací, která obohacuje duševní život, může člověku přinést štěstí. Bez práce by byl odsouzen k Tantalovým mukám: a jak řekl Taras Ševčenko – chudobný duchem.

V období dospívání pracovní disciplína nabývá zvláštní význam. Každý dospívající si musí uvědomit nevyhnutelnost plnit denní program, překonávat těžkosti – jako prostředky volní sebevýchovy. Jsem pevně přesvědčen, že na rozumnou pracovní výchovu je potřebný především volný čas. Jen za této podmínky může dospívající vyjádřit sebe samého v té práci, která ve větší míře odhaluje jeho schopnosti a vlohy. Čím víc dospívající pracuje z vlastní iniciativy, tím hlouběji proniká do jeho duševního života oblíbená činnost, tím více si cení volného času a umí ho využít jako pramen štěstí a radosti.