

LIBOR PECHA

(Katedra pedagogiky Vysoké školy zemědělské, Brno)

## MAKARENKOVI PSYCHOLOGICKÉ PRACOVNÍ HYPOTÉZY

*(Diskusní příspěvek přednesený dne 9. listopadu 1972 v Brně na slavnostní konferenci k počtě 80. narozenin univ. prof. PhDr. Viléma Chmelaře, DrSc., člena korespondenta ČSAV)*

Spolupráce mezi pedagogikou a psychologii je otevřeným problémem, který by stál za podrobnější prozkoumání v nepředpojatých a uvážlivých studiích bez prestižních a stavovských šarvátek a úzce resortních zřetelů. Jeho řešení není nikterak snadné i kdybychom k němu přistupovali s chladným ostrím skeptického nezaujatého rozumu. Ani tak se nám nepodaří víc než objasňovat kus po kuse další vztahy a souvislosti mezi těmito dvěma společenskými vědami, jež si nijak nezadají v otázce složitosti a dialektické proměnlivosti předmětu svého zkoumání.

Snad si ani neuvědomujeme, že největší obtíže při postulované součinnosti pedagogiky a psychologie vznikají teprve v rovině praktické, při konkrétní výchovné práci. Zcela jiný charakter má psychologické teoretické myšlení a proti tomu dynamická syntetizující pohotovost vychovatele při práci s dětskou psychikou. Než vrátme se do roviny teoretické, kde je problém i při relativní jednoduchosti náležitě rozvětven. Nechtěl bych ani diskutovat s názorem, tolik rozšířeným v Makarenkově době pod hlavičkou pedagogie, že psycholog má předpisovat pedagogům směrnice pro jejich jednání. Nevystačíme však ani s běžně rozšířeným a jistě v hrubých rysech platným schématem, že pedagog studuje psychologii a dává se jí poučit. I psycholog totiž sleduje vývoj pedagogiky a vykrajuje z ní dílčí oblasti pro vznik pomezích disciplín, jakož i čerpá z pedagogiky impulsy pro svá zkoumání. Pedagog pak nejen ukazuje při aplikačním zpracovávání na slabiny, málo prozkoumané oblasti a problémy psychologie, ale také vnáší do psychologie své poznatky a je často nucen i v teoretické práci suplovat za psychologa, pokud mu zůstal dlužen odpověď na některé jeho naléhavé otázky.

Jako příklad velkého pedagoga, který obohatil pedagogiku i o významné psychologické potřeby, na nichž vybudoval svou koncepci a svůj výchovný systém, je možno uvést Antona Semjonoviče Makarenka. Tento sovětský pedagog prožíval intenzívně pocit uvolnění a otvírání nových cest po Velké říjnové socialistické revoluci a dával se porevoluční společenskou atmosférou inspirovat pro své objevy v teoretické oblasti. Nebyl psychologem a ne-

vydával se za něho, ale studoval dostupnou psychologickou literaturu a psychologickým problémům své práce se úporně snažil přijít na kloub a nešetřil při tom ani obecné předsudky ani oficiálními autoritami v oblasti teorie posvěcená dogmata své doby, i když mu tento postoj vynášel dlouhý čas permanentní nevraživost kolegů a nadřízených, šikanování a existenční prohry. Makarenkovy psychologické objevy a stěžejní pracovní hypotézy u něho nenajdeme v podobě koncizních pouček nebo definic, ale spolu s pedagogickými principy jeho koncepce rozestě v glosách a komentářích mezi textem jeho spisů, psaných z větší části beletristickou formou. O to hojněji však je můžeme nalézt doložené konkrétními příklady z jeho vychovatelské praxe. Je ovšem třeba umět číst a s přihlédnutím ke všem dostupným pramenům i životním okolnostem interpretovat takovouto formou předkládané výsledky studia, praktických experimentů a uvážlivých syntéz.

Makarenkův systém kolektivní výchovy je sám o sobě reservoárem objevů z oblasti sociální psychologie a čeká jen na nové přešetření serií dílčích výzkumů, jaké najdeme např. u Karla Kasla, nebo o jaké jsem se pokusil já ve dvou brněnských kolektivech, aby mohl být proměřen a oklasifikován podle nejnovějších sociálně psychologických kritérií a do všech důsledků využit. Makarenkova koncepce kolektivu pouze předbíhá dnešní světový trend zaměřený na zhodnocení a využití všech funkcionálních pedagogických vlivů a je jen nedorozuměním, jestliže někdo staví teorii kolektivní výchovy proti poznatkům sociální psychologie, jako činí Zaborowski. Leč otázka kolektivní výchovy u Makarenka je dost hojně zpracovávána a nebudu ji proto rozvádět.

Kolumbovým vejcem Makarenkovy pedagogické koncepce je prostý psychologický postřeh, že cituji: „podnětem lidského života je zítřejší radost“ (A. S. Makarenko, Spisy 5, s. 56). A je-li pravda, že genialita spočívá v jednoduchosti, pak se to týká zrovna tohoto případu, kdy Makarenko rozvádí tento prostý postřeh do všech detailních životních nuancí a činí z něj osnovu svého pedagogického systému. Pedagogický závěr z tohoto postřehu je také velmi prostý. Chceme-li vychovávat, nečinme to hlavně systémem příkazů a zákazů ani moralizujících kázání, ale hlavně zařídme, aby ta zítřejší radost, na niž se člověk těší a za niž se žene, ho vedla po takových cestách, které ho samy budou výchovně formovat. Té „zítřejší radosti“ Makarenko říká „perspektivy“, což je pro něho objektivní cíl, promítnutý do vědomí, tužeb a nadějí člověka, se silnou motivační hodnotou. Makarenkovu vůdčí myšlenku je tedy možno formulovat tak, že morální charakter člověka se uvádí na základě jeho vztahu k perspektivě. Perspektivy jsou mnohé a jsou různě odstupňovány. Podle rozložení v čase jsou blízké, střední a daleké. Podle šíře sociálního záběru se šíří od perspektiv ryze osobních po celospolečenské. A zhruba platí, že perspektivy vzdálenější, ať již časově či sociálně, jsou náročnější, výrazněji člověka formují a mají tedy vyšší výchovnou hodnotu. Z tohoto aspektu pak výchova spočívá ve vedení člověka po linii, směřující od prostších, bližších a méně hodnotných perspektiv k perspektivám složitějším, vzdálenějším a lidsky hodnotnějším. A tak vzniká Makarenkův výchovný systém, nazvaný jím samým „systém perspektivních linií“.

A ještě je tu jedna významná okolnost. Perspektivy přitahují člověka vyhlídkou na uspokojení, které dosud neexistuje. Jak se postupně blíží

realizace tohoto uspokojení, vznikají perspektivy nové, které jsou tím lákavější, čím více překážek je nutno na cestě k nim překonat. Perspektiva dosažená ztrácí svou motivační sílu a pakliže by jedinec či kolektiv neměl perspektivy další, dochází ke stagnaci. Proto je nutné, aby ještě před dosažením cíle, který představoval perspektivu, byl výhled na perspektivu novou. A nemají-li perspektivy ztrácet na přitažlivosti, musí jejich náročnost úměrně stoupat, tedy systém jejich řetězení musí sledovat nepřetržitou vzestupnou linii. Tento poznatek Makarenko nazval „zákonem o pohybu vpřed“, teoreticky ho nijak zvlášť neprecizuje, ale na mnoha místech se k němu vrací a ve své praxi ho důsledně a se zdarem používá. Není divu, že někteří autoři, ze západních uveďme L. Froeseho, píší o Makarenkově pedagogické koncepci jako o „perspektivní výchově“ nebo o „pedagogickém perspektivismu“ a tohoto principu si u Makarenka cení nejvíc.

Podobně Makarenko rozvedl do pedagogických důsledků a využil ve své praxi psychologické pracovní hypotézy, že se u mládeže setkává snaha o projev vlastní iniciativy a vnější nezávislosti s hledáním autoritativního vedení, jemuž by bylo možno se dobrovolně podřídit bezvýhradně a bez odmluv. S obdobnou myšlenkou se shodou okolností setkáváme i u S. T. Šackého. Makarenkovy výchovné ústavy skutečně skýtaly svým chovancům možnosti uplatnění obou protichůdných tendencí. Na jedné straně tu byl Makarenko jako svrchovaná autorita, jež se o moc zásadně nedělila s nikým z ostatních vychovatelů a chovanci k ní až fanaticky lnuli a s radostí, často zcela nepozorovaně se jí podřizovali. Na druhé straně tu byla silná samospráva a možnost každého jednotlivce projevovat své mínění, včetně možnosti kdykoli kolonii opustit, takže členové kolonie ji považovali za své dílo. Tento stav dokumentuje reakce starší kolonistky, s níž se setkala Ostromenská, vyslaná Gorkým do kolonie na zvědy, když před kolonisty chválila Makarenka jako skvělého pedagoga a organizátora. Byla odměněna udiveným pohledem a touto glosou: „A co by mohl dělat bez nás? — Nic.“

Celá Makarenkova vychovatelská praxe a celé jeho literární dílo jsou prodchnuty optimismem a důslednou snahou o zachování sebevědomé a radostné nálady v kolektivu stůj co stůj. Tu se Makarenko opíral o přesvědčení, že i v dospívání je zdravou a přirozenou tendencí člověka tíhnutí k optimismu, radosti a veselí. A také považuje i v dospívání osamocení jedince a jeho izolaci od kolektivu za konfliktní stav, který je možno a záhodno změnit náležitým uspořádáním sociálních vztahů v kolektivu. Tyto dvě optimistické psychologické hypotézy jsou základem principiálního pedagogického postulátu, který Makarenko označil podle svého způsobu vypůjčovat si termíny z oblasti umění, jako „durový tón“. Chci zdůraznit, že u Makarenka nešlo o laciný, bezkonfliktní optimismus, růžové brýle a povrchní pozlátka. Jak víme z dosud nepublikovaných vzpomínek Makarenkova bratra, Anton Semjonovič byl v dětství uzavřený a zádumčivý chlapec, kterému pro jeho odlišnost přezdívali „Graf Antoška Podmetajlo“ a také víme, že i celý jeho další život byl tvrdý, plný urputných bojů a končící tragicky.

Alespoň se zmiňme ještě o tom, že Makarenko vycházel i z psychologického postřehu o pohyblivé hranici mezi reálným světem a světem fantazie v duševním životě mladého člověka. Sám s bohatou obrazivostí a se smys-

lem pro všechny druhy umění, organizoval život svých výchovných ústavů jako jednu velikou hru, sám se této hry účastnil a požadoval to i ode všech vychovatelů. Celou jeho tak zvanou „vojenizaci kolektivu“ nechápu ti, kteří v ní vidí víc než esteticky účinnou a ovšem ukázněující hru. Makarenko zcela záměrně nezdůrazňoval a v praxi ostře nevyznačoval předěl mezi hrou a prací, mezi sněním a životem. I tím je nám blízký a stále podnětný.

Nebylo by úplně, kdybychom nedodali, že vzdor tomu, jak je Makarenko znám především svým výchovným působením prostřednictvím kolektivu, byl rovnou měrou i mistrem přímého individuálního působení a domnívám se, že jeho osobní vychovatelský vliv se podílel stejným dílem na jeho úspěších jako vliv jeho kolektivu. A můžeme považovat za Makarenkovu zevšeobecňující psychologickou hypotézu, osvětlující hypotézy ostatní a celé jeho působení, že jenom hluboce individuální přístup k člověku může vést k uspokojivému výkladu a opravdovému pochopení jeho růstu a rozvoje.

Je jen nemnoho autorů, ze sovětských uvedu V. N. Kolbanovského a G. J. Žurakovského, z našich H. Čáповou, ze západních hlubinného psychologa T. Glantze, kteří se zabývají psychologickými základy Makarenkovy pedagogické koncepce. Je to úkol pro psychologa obeznámeného s Makarenkovým dílem do hloubky, úkol, který by dal, jak jsem přesvědčen, podnětné a cenné výsledky. Zde jsem se jen pokusil na to upozornit.