

# Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho pedagogická činnost

Bc. Kateřina Smutná

---

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. Kateřina Smutná**  
Osobní číslo: **H140347**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho pedagogická činnost**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblastí života, díla a sociálně pedagogické činnosti Lva Nikolajeviče Tolstého.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy vybraných textů z tvorby Lva Nikolajeviče Tolstého a publikací jiných autorů o jeho životě a díle.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Mácha, Jan. Lev Nikolajevič Tolstoj. Život a spisy. V Praze: F. Šimáček, 1912.**

**Nešpor, Pavel. L. N. Tolstoj. Praha: Orbis, 1971.**

**Parolek, Radegast a Jiří Honzík. Ruská klasická literatura. Praha: Svoboda, 1977.**

**Signatura: PK-0081.**

**Tolstoj, Lev Nikolajevič. Články pedagogické: Díl I. Práce z roku 1870–1910. Praha: Dědictví Komenského, 1912.**

**Tolstoj, Lev Nikolajevič. Myšlenky. Praha: Melantrich, 1973.**

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

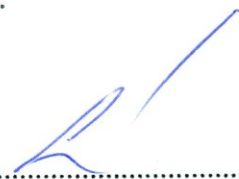
Beru na vědomí, že

- 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 22.3.2016

.....  


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

*(1) Vysoká škola nevydělečně 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce je zaměřena na pedagogickou činnost Lva Nikolajeviče Tolstého a představuje ho jako významnou osobnost přelomu 19. a 20. století. Teoretická část práce představuje L. N. Tolstého jako velikána tehdejšího Ruska, jeho spisovatelskou, filozofickou a pedagogickou činnost. Pozornost je věnována jeho činnosti v oblasti psaní učebnic pro děti a založení Jasnopoljanské školy pro všechny, kteří mají zájem se vzdělávat. Dále je v diplomové práci popisován stav ruského školství v době L. N. Tolstého. Zmíněna je rovněž jeho redaktorská činnost a založení časopisu Jasnaja Poljana. Praktická část diplomové práce se zabývá analýzou literárních pedagogických děl. V praktické části je pomocí metody otevřeného kódování a analýzy dat zjišťován typ výchovy ve škole v Jasně Poljaně.

Klíčová slova: nenásilí, sociální pedagogika, svobodná škola, výuka bez osnov

## **ABSTRACT**

This thesis is focused on educational work of L. N. Tolstoj and presents him as an important personality of the 19th and 20th centuries. The theoretical part presents L. N. Tolstoj as a magnificent personality of the former Russia, his writing, philosophical and pedagogical activities. Great attention is paid to his activities as writing textbooks for children and the establishment of Jasnopoljanská school for all who want to learn. The thesis describes also education of Russia at the time of L. N. Tolstoj. His editorial work and founding Jasná Poljana magazine is also mentioned. The practical part of the thesis deals with the analysis of his literary educational works. The practical part of the thesis deals with analysis of Tolstoj's educational literary works. The practical part of the thesis finds out a type of education at Jasná Poljana, school using open coding method and data analysis method.

Keywords: nonviolence, social education, free school, teaching without curriculum

Ráda bych zde poděkovala panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky, ochotu, trpělivost a vstřícnost při konzultacích při vypracování diplomové práce.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM</b> .....	<b>13</b>
1.1 VZTAH K TÉMATU V DOMÁCÍ, CIZOJAZYČNÉ A ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE .....	14
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE .....	17
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM POUŽÍVANÝM V DIPLOMOVÉ PRÁCI .....	18
<b>2 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ A JEHO PEDAGOGICKÁ ČINNOST</b> .....	<b>22</b>
2.1 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ A JEHO BIOGRAFIE.....	23
2.2 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ JAKO SPISOVATEL, FILOZOF A PEDAGOG .....	26
2.2.1 Lev Nikolajevič Tolstoj jako spisovatel .....	26
2.2.2 Lev Nikolajevič Tolstoj jako filozof .....	28
2.2.3 Lev Nikolajevič Tolstoj jako pedagog.....	29
2.3 STAV RUSKÉHO ŠKOLSTVÍ V DOBĚ LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO.....	31
<b>3 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ ČINNOST LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO</b> .....	<b>34</b>
3.1 PSANÍ UČEBNIC.....	35
3.2 JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA .....	37
3.3 REDAKTOR ČASOPISU JASNAJA POLJANA .....	40
<b>4 VLIV IDEJÍ LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO NA EVROPSKOU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU</b> .....	<b>43</b>
4.1 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ A JEHO VLIV NA PŘEMYSLA PITTRA .....	44
4.2 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ A JEHO VLIV NA T. G. MASARYKA .....	45
4.3 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ A RUSKO.....	47
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>49</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>50</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU .....	50
5.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	50
5.3 METODY VÝZKUMU A SBĚRU DAT .....	50
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	50
5.5 REALIZACE VÝZKUMU .....	51
<b>6 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A ANALÝZA DAT</b> .....	<b>53</b>
6.1 INTERPRETACE DAT .....	54
6.1.1 Kategorie <i>Výchova ve škole</i> , vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaké znaky vykazuje výchova v Jasnopoljanské škole? v dopise „ <i>O SVOBODNÉ ŠKOLE</i> “ psaného L. N. Tolstým příteli P. I. Birjukovovi.....	55



6.1.2	Kategorie <i>Výchova ve škole</i> , vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaké znaky vykazuje výchova v Jasnopoljanské škole? v článku „ <i>JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI</i> “ psaného L. N. Tolstým v časopisu <i>Jasnaja Poljana</i> ..... 55	55
6.1.3	Kategorie <i>Přístup učitelů k výuce</i> , vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaký je vztah mezi žáky a učiteli v Jasnopoljanské škole? v článku „ <i>VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ</i> “ psaného L. N. Tolstým v časopisu <i>Jasnaja Poljana</i> a dopise „ <i>O SVOBODNÉ ŠKOLE</i> “ psaného L. N. Tolstým příteli P. I. Birjukovovi. .... 55	55
6.1.4	Kategorie <i>Komunikace žáků a učitelů</i> , vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaký je vztah mezi žáky a učiteli v Jasnopoljanské škole? v článku „ <i>JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI</i> “ psaného L. N. Tolstým v časopisu <i>Jasnaja Poljana</i> ..... 56	56
6.1.5	Kategorie <i>Význam výuky</i> , vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaký má přínos výuka v Jasnopoljanské škole? v článku „ <i>JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI</i> “ publikovaného L. N. Tolstým v časopisu <i>Jasnaja Poljana</i> ..... 57	57
<b>7</b>	<b>JAKÝ TYP VÝCHOVY ZASTÁVAL LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ V JASNOPOLJANSKÉ ŠKOLE</b> ..... <b>58</b>	<b>58</b>
7.1	DŮVODY ZJIŠTĚNÍ TYPU VÝCHOVY LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO ..... 58	58
7.1.1	Zjištění znaků výchovy Lva Nikolajeviče Tolstého ..... 58	58
7.1.2	Zjištění přístupu učitelů v Jasnopoljanské škole ..... 61	61
7.1.3	Zjištění přínosu výuky v Jasnopoljanské škole ..... 66	66
7.2	ZJIŠTĚNÍ SVOBODNÉ VÝCHOVY ..... 69	69
7.3	VÝZNAM LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU ..... 73	73
	<b>ZÁVĚR</b> ..... <b>75</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> ..... <b>77</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> ..... <b>81</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> ..... <b>82</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> ..... <b>86</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> ..... <b>87</b>	<b>87</b>

## ÚVOD

Tématem diplomové práce je Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho pedagogická činnost. V diplomové práci je popisován život a činnost L. N. Tolstého, který je po celém světě znám více jako geniální spisovatel a náboženský myslitel, než jako tvůrce originální soustavy pedagogických názorů a osobnost na poli lidového vzdělávání. Práce se však více zabírá jeho pedagogickou činností, která je neméně důležitou součástí celé jeho tvorby.

Diplomová práce je zaměřena na tvorbu L. N. Tolstého, jeho pedagogický odkaz, filozofickou činnost a ostatní aktivity spojené s pedagogicko-literární činností. L. N. Tolstoj tvořil svá díla téměř přes půl století a napsal více jak 200 děl. V části diplomové práce nazvané L. N. Tolstoj jako filozof, je poukazováno na jeho řešení filozofických problémů týkajících se myšlenek o smyslu a cíli života, o vzájemném poměru bytí a vědomí o svobodě vůle. Filozofické názory L. N. Tolstého se velmi promítaly do jeho pedagogické činnosti.

V další části práce je popisováno jeho pedagogické myšlení, a to v době, kdy se dával nejvíce unášet experimentováním na jím založené škole pro venkovské děti v Jasné Poljaně. Práce je zde soustředěna na konkrétní pedagogický postoj Tolstého týkající se výuky, na svobodu a dobrovolnost docházky, spojenou s výběrem volby délky trvání vyučovaných předmětů. Dalším bodem práce bude liberalistický pedagogický styl učitelů v Jasnopoljanské škole, který dopřává žákům dostatek prostoru pro aktivitu a nenucený přirozený dětský projev. Upozorňuje na taktní a nevtíravou výchovu.

V práci je také zmínka o tom, kdy začaly pronikat první obsáhlejší informace o Tolstém, jako o pedagogovi do českých zemí. Práce obsahuje kapitolu o založení pedagogického časopisu Jasnaja Poljana a příspěvcích Tolstého do tohoto časopisu.

Hlavním cílem teoretické části je poukázat na pedagogickou činnost a sociální pomoc L. N. Tolstého. Zejména na jeho dílo s názvem Abeceda, rusky Azbuka, jde o slabikář, čítanku a početnici zároveň. Tolstoj chtěl, aby se děti učily s chutí, samy od sebe, a proto se pustil do vytvoření poutavé Abecedy určené především dětem.

Stěžejní kapitola práce nás seznamuje s konkrétními formami pedagogické činnosti L. N. Tolstého a analýzou pedagogických principů a literárních pedagogických děl.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na metodologii výzkumu, stanovení problému s cílem výzkumu, formulaci problému, výzkumnými otázkami, průběhu výzkumu, metodu výzkumu a sběr dat s realizací výzkumu. Je zde pracováno s odbornou literaturou a jinými odbornými zdroji zaměřenými na metodu kvalitativního výzkumu. V navazující empirické části je provedena metoda otevřeného kódování a analýza dat vybraných kapitol. Cílem výzkumu je pomocí otevřeného kódování, zpracování a analyzování dat interpretovat zjištěná data. Úkolem výzkumu je pomocí znaků uvedených ve vybraných textech L. N. Tolstého zjistit, jaký byl styl výchovy v Jasnopoljanské škole, jakým směrem se ubírala jeho pedagogická činnost, zda byla zaměřena na svobodnou výchovu či nikoliv. Je provedena kvalitativní metoda otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové. Jako výzkumný problém jsou vybrány kapitoly z díla L. N. Tolstého. V závěru diplomové práce je provedeno shrnutí, vyhodnocení zkoumaných jevů a provedena interpretace zjištěných závěrů.

Analýza textu probíhá tak, že analyzovaný text je nejprve rozdělen na jednotky a každé takové vzniklé jednotce je přidělen kód – jméno či označení. Kódy jsou zvoleny tak, aby co nejlépe vystihovaly povahu datového fragmentu ve vztahu k výzkumné otázce. Po vytvoření kódů je v práci zaznamenána systematická kategorizace, tj. seskupování kódů dle jejich podobnosti a souvislosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Pedagogika 19. století navazuje na pedagogický odkaz idejí Komenského, Locka, Rousseaua. Nejvýznamnější osobností pedagogiky 19. století je švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), který sám z Rousseauova učení vycházel a považoval se za jeho žáka. (Jůva, 1997, s. 7-18).

V ruské pedagogice 19. století se setkáváme se dvěma základními směry. Prvním je revolučně demokraticko pedagogická koncepce s ideově politickým hnutím, spojená s přeměnou ruské pozdně feudální společnosti. Druhý směr se naopak snaží o vytvoření ruské národní pedagogické školy bez západních vlivů, v návaznosti na základní specifické ruské tradice. Hlavními představiteli tohoto směru jsou Ušinskij a Tolstoj (Štverák, 1983, s. 183).

Představitelem revolučně demokratické koncepce je Vissarion Grigorjevič Bělinskij (1811-1848), který vystoupil s ostrou kritikou tehdejší feudální výchovy v Rusku. Vytyká jí její stavovský ráz, kariérismus, prakticismus a její předčasnou profesní orientaci žáků. Naopak prosazuje Rousseauovu všestrannou výchovu opravdového člověka jako odpůrce v boji proti feudalismu. Prosazuje Pestalozziho výchovné vyučování – výchovu mravní. Bělinskij se zaměřuje zejména na otázky estetické výchovy, pozvedá úlohu vědy při vzdělávání nejširších vrstev obyvatelstva. Tyto pedagogické ideje Bělinského rozvíjí i další revolučně demokratičtí myslitelé Alexandr Ivanovič Gercen (1812-1870), Nikolaj Gavrilovič Černyševskij (1828-1889) a Nikolaj Alexandrovič Dobroljubov (1836-1861). Tito představitelé svým pokrokovým názorem připravili v carském Rusku pole pro marxistické pedagogické myšlení (Štverák, 1983, s. 183), (Cipro, 2002, s. 42).

Významným představitelem druhého směru ruské národní pedagogické školy 19. století je Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824-1871). Prosazoval harmonickou pedagogickou výuku v mateřském jazyce. Celý svůj život zasvětil realizaci právě těchto myšlenek a prosazování této koncepce v Carském Rusku. Jeho neznámějšími díly jsou učebnice Dětský svět a Mateřská řeč. Hlavním principem ve výchově je mravní člověk, který žije pro zájmy společnosti a miluje svou práci. Prosazoval zejména zásadu přiměřenosti, soustavnosti, názornosti, samostatnosti a aktivity. Kladl velký důraz na odbornou vzdělanost učitelů (Štverák, 1983, s. 186).

O prosazení typicky ruské pedagogiky vycházející ze starých historických faktů, se zasloužil Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910), který se ve své bohaté literární činnosti soustředil na pedagogickou činnost v Rusku. Věnoval svoji pozornost teoretickým, i praktickým otázkám pedagogiky. Tolstoj kritizoval nejen ruskou feudální výchovu, ale i formalistickou a pedantickou německou pedagogiku. Hlavním úkolem a smyslem jeho výchovy byl rozvoj žákovy iniciativy, tvořivosti a samostatnosti. Hlavním principem jeho výchovy byla láska a úcta k žákově osobnosti. Velký důraz také kladl na pedagogickou činnost. Pedagog měl dle jeho názoru stále hledat nové formy a metody výchovy, které přizpůsobí svým žákům. K jeho nejvýznamnějším pedagogickým názorům patří idea volné školy se svobodnou docházkou, bez norem a pevně stanoveného učebního plánu a zejména bez napominání a trestání. Odmítal právo státu vnučovat lidem výchovu (Štverák, 1983, s. 190-194).

### **1.1 Vztah k tématu v domácí, cizojazyčné a zahraniční literatuře**

Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho tvorba, spolu s pedagogickou činností, se staly tématem mnoha autorů nejen v Rusku, ale i v ostatních zemích. A to jak za jeho života, tak i mnohem později po jeho smrti. Jeho činnost byla autory často kritizována i chválena, někdy obojí jedním autorem.

#### **Jevgenij Markov**

Důležitá kritika Tolstého, jako praktika, teoretika a učitele v Jasnopoljanské škole vyšla v ruském Věstníku. Jejím autorem byl učitel ruského gymnázia Jevgenij Markov. Markov navštívil Jasnopoljanskou školu a napsal o její činnosti rozsáhlou práci, spíše monografii, kterou na sebe upozornil. Markov se jako typický ruský liberál na rozdíl od Tolstého zabýval celým pojetím vědy spojeným se školskou prací, zatímco Tolstoj měl stále při své činnosti na paměti zejména vůli lidu a jeho vliv. Markov však spíše poukazoval na nutnost vlivu inteligence, zatímco lid byl pro něj jako činitel až druhořadý. Markov uvádí, že hrabě Tolstoj ctí lid víc, než je zdrávo a zapomíná na převahu vyšší vzdělané třídy nad třídou prostou. Markov neuměl podřídít školu lidu, spíše uváděl, že se škola málo oddálila od lidových názorů. Je tedy jasné, že Markov zcela odmítal názor Tolstého, aby se učitelé řídili podle žáků (Zelinskij, 2005, s. 8).

Naproti tomu však Jasnopoljanskou školu Markov ve své práci velice chválil, uvedl, že je lepší než jiné obecné školy, avšak nemůže být vzorem pro žádnou z nich. Ne z důvodu působení pedagogických názorů Tolstého, ale proto, že o školu pečoval člověk vzdělaný, nadaný a bez finančních problémů. Dalším důležitým faktem úspěchu Jasnopoljanské školy bylo to, že byla vedena spíše jako rodina, než jako škola.

Markov v závěru svého díla uvádí, že práce Tolstého, jako pedagoga, je protkána vášnivou sympatií k předmětu a znalostí lidu. „*Jasnaja Poljana dokazuje, že pedagogika skutečně může být živou vědou, a že zpráva školní v ústech nadaného člověka mění se ze suchého přehledu v rozkošnou povídku psychologickou a básnickou...*“ (Zelinskij, 2005, s. 63).

### **Maxim Gorkij**

„*Vzpomínky na Lva Nikolajeviče Tolstého*“ napsal Maxim Gorkij v roce 1920. Gorkij je začal psát v období, kdy se Tolstoj zotavoval po těžké chorobě v Gaspaře na Krymu. Gorkij se v roce 1902 vyskytoval v blízkosti Lva Nikolajeviče Tolstého a občas sám a někdy i s přáteli jej navštěvoval. Právě tehdy si Gorkij zapisoval na útržky papírků své bezprostřední dojmy z návštěvy u Tolstého a část těchto zápisků vydal v knize.

„*Vím o nic hůř, než jiní, že není člověka, jenž by byl hodnější názvu genius, ale není také člověka složitější povahy, plného protiv a přec ve všem krásného. Ano, ano ve všem.*“

(Červinka, 1930, s. 264).

Gorkij v knize popisuje podrobně jednotlivá setkání s Tolstým, kde jej nejen obdivuje, rozumí mu, ale někdy i nechápe a diví se jeho jednání a chování. Poukazuje na to, že je potřeba Tolstého nejen slyšet, ale i vidět. Jak z něj při každém vyřčeném slovu číší nevyjádřitelná krása plná venkovské prostoty. Síla jeho slov vyplývá z chvění mimiky jeho obličeje, z pronikavého pohledu, ze záření jeho očí a neposledně v intonaci jeho hlasu. Vždy z úryvků vyplývá, že jej jako člověka obdivoval a vážil si ho, byť bylo velmi těžké mu porozumět a už vůbec se nedalo předpokládat, jak se zachová. Jeho smrt Gorkého velice zasáhla.

„*Zemřel Lev Tolstoj! Došel telegram a v něm docela všedními slovy oznámeno – zemřel! Udeřila mne do srdce ta zpráva a zaplakal jsem bolestí a touhou. A vidím, co v životě obsáhl tento člověk, jak nadlidsky moudrý byl a – nadlidsky výhružný!*“ (Červinka, 1930, s. 281).

**Jaroslav Vrchlický**

**Z „Moderních Majáků“**

*„Tolstoj, ta mystická a velká duše čistá,  
Zřel v ruském mužiku jak trpí lidstvo celé,  
Vrhl, paprsek soucitu v bludišti viny stmělé,  
chud sám stal třináctým apoštolem Krista.“*

(Červinka, 1930, s. 485).

**Karel Kramář – první československý premiér**

Karel Kramář se narodil se 27. srpna 1860 ve Vysokém nad Jizerou a zemřel v roce 1937. V roce 1890 Karel Kramář odjíždí na svou první cestu do Ruska. Na tuto cestu se velice připravoval pomocí podkladů a doporučujících dopisů T. G. Masaryka, jeho přítele. Začátkem března se konečně vydal na cestu do Ruska, které si ihned zamiloval. Dokonce zde našel svoji životní osudovou lásku, pozdější druhou manželku Naděždu Nikolajevnu Abrikosovou. V Moskvě se Karel Kramář setkává s mnoha zajímavými lidmi tehdejší doby, především s profesorem Nikolajem Jakovlevičem Grotem. S ním se později vypravuje na návštěvu L. N. Tolstého do Jasné Poljany. Na Karla Kramáře velmi zapůsobila statná postava L. N. Tolstého v selském oděvu, byl ze setkání s L. N. Tolstým velmi nadšen. L. N. Tolstoj jej velmi vlídně přijal a pozdravoval jejich společného přítele T. G. Masaryka (Lustigová, 2007, s. 22).

Při jejich debatách, nejčastěji se sociální tematikou, se občas názory Karla Kramáře a L. N. Tolstého rozcházel. Karel Kramář si jeho názorů velmi vážil, přesto si uvědomoval, že názory L. N. Tolstého často zůstanou pouhými nesplněnými ideály. I přesto, že sociální teorie L. N. Tolstého nevedou k sociálním reformám, jsou pouze jakýmsi pokusem o ně, zůstane nám všem v paměti jako sociální reformátor. Neboť z jeho celé osobnosti vychází na každém kroku láska k lidu, především k bídným v lidské společnosti (Červinka, 1930, s. 481).

*„ I kdybyste chtěli mu ukázat pochybenost jeho názorů ze svého stanoviska, bude vám to těžké, nejen z úcty k starci a velikému spisovateli, nýbrž hlavně proto, že všechny jeho snad mylné názory ozářeny jsou nezištnou, nekonečnou láskou k lidu, k nižším, trpícím. ...“*



(Červinka, 1930, s. 477).

Karel Kramář byl návštěvou u L. N. Tolstého velmi nadšen i přesto, že moskevská společnost se dívala na L. N. Tolstého velmi kriticky. Rozdíl mezi tím, co se děje ve společnosti a tím, co hlásá L. N. Tolstoj, si uvědomoval i sám Karel Kramář, viděl v jeho myšlenkách velkou dávku pesimismu.

## 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Počátky sociální pedagogiky lze zasadit již do období po třicetileté válce, kdy začíná nastupovat etapa racionálního myšlení, úsilí o hospodářský rozvoj, později vznik manufaktur a odtud průmyslové výroby. S takovýmto rozvojem byl spojen nový směr společenského života, který sebou přinesl řadu problémů, a to hlad, bídu, opuštěné děti, žebravou toulající se mládež, která vedla delikventský život. Největší průmyslový rozmach nastal v západní Evropě, zejména v Německu, již na konci 17. století a v 18. století. To vše svědčí o tom, že vznik sociální pedagogiky směřuje do západní Evropy – do Německa (Klapilová, 2004, s. 5).

Vývoj spojený s rozvojem průmyslu a společenských změn ve světě spolu s důsledkem Napoleonských válek a jejich dopadů vede k nutnosti řešení sociálních problémů tímto vzniklých. Řešením této problematiky se zabývá celá inteligence té doby, filozofové pedagogové, sociologové. To vše vede k počátkům sociální pedagogiky (Klapilová, 2004, s. 7).

Tolstoj sám uvádí, že na jeho názory v pedagogické činnosti měl největší vliv Rousseau a Auerbach Berthold. To oni určili směr, kterým se vydal na cestu učitele a vychovatele. Tolstoj již jako mladý četl spisy Rousseaua, neboť se velmi ztotožňoval s jeho názory, a to láskou k přírodě a k primitivnímu selskému životu (Velemínský, 1923, s. 114).

Rozdíl mezi Rousseauem a Tolstým byl v tom, že Rousseau uváděl osvobození dítěte názorně pouze na jednom žákovi, zatímco Tolstoj se snažil o svobodnou výchovu a svobodné vzdělání na celé třídě 40 žáků s pravidelnou školní docházkou (Velemínský, 1923, s. 117-118).

Tolstoj také směřoval pozornost k dospělým a v roce 1887 založil v Rusku jako první „*Sdružení proti pijáctví*“, kdo do tohoto sdružení vstoupil, musel svým podpisem stvrdit,

že nebude nikdy pít alkohol a ani ho nikomu nabízet. Toto sdružení však nemělo žádný úspěch (Velemínský, 1923, s. 99).

*„U Tolstého je nejcennější jeho snaha uplatňovat pedagogickou zásadu zřetele k individuálním zvláštnostem dětí, jeho neustále pedagogické hledání, naprostá oddanost pedagogické práci a trvalá pohotovost k pedagogické tvořivosti. Tolstoj vypracoval pro žáky počáteční školy na svou dobu dokonalé učebnice, které vynikají svou uměleckostí, přístupností jazyka i obsahu, jakož i hlubokým humanistickým zaměřením.“* (Štverák, 1983, s. 195).

### 1.3 K základním pojmům používaným v diplomové práci

Základní pojmy, vyskytující se snad v každém díle Tolstého, jsou odrazem jeho života. Tolstoj se snažil po celý svůj život, vyjma dospívání ve společnosti šlechty v Petrohradu a Moskvě, starat o druhé, pomáhat jim a vzdělávat je. Jako umělec působil Tolstoj na mládež jejími vlastními prostředky, realisticky odpozoroval její způsob myšlení a slovní zásobu, což vše pak použil při psaní literatury pro lid.

1. **Vzdělání a výchova** – jsou dva rozdílné pojmy.

2. **Vzdělání** – je svobodné a proto oprávněné a správné, **výchova** je násilná, a proto neoprávněná a nesprávná, - nelze ji odůvodnit rozumem, a proto nemůže být předmětem pedagogiky.

3. **Výchova** jakožto jev má svůj původ: a) v rodině, b) ve víře, c) ve vládě, d) ve společnosti. (Tolstoj, 1957, s. 271).

**Umělecko - mravní výchova** – Tolstoj ve svých povídkách pro lid čerpal z života prostých selských lidí, z jejich vyprávění. Toto vyprávění pak upravoval ve svých povídkách, kde usiloval o určitý výraz mravního pohledu. V těchto povídkách pro lid vyjadřuje, že každé mluvené či psané slovo je potřebné vždy, když něco správného ukazuje, když popisuje, co lidé dělají, co mají dělat, co je špatné, co naopak správné. Když slova ukazují jedinou správnou cestu vůle boží, která vede k mravnímu spořádanému životu. Tato umělecko-mravní výchova se odrazila jak v ruské mládeži, tak i v celém ruském lidu (Velemínský, 1923, s. 102).

**Škola a vyučování** – toto téma provázelo Tolstého celý jeho život. Měl jednu velkou zásadu, a to že lidé jsou šťastní, když mají lásku. Toto se tedy snažil aplikovat i do práce ve škole. Snažil se, aby i ostatní učitelé sdíleli jeho hlavní myšlenku, že učit a vychovávat znamená také zdokonalovat sám sebe. (Velemínský, 1923, s. 105).

**Svobodná výchova** – Tolstoj odsuzoval autoritativní výchovu. Dle Tolstého byla svobodná výchova založena na tom, že dítě je vlastně nezkažené, každý se rodí plný dobra. To vše si přinášel z učení Rousseaua. Stopy Rousseauových spisů jsou ve vývoji Tolstého velmi patrné. Tím, že dítě k něčemu nutíme, něco mu přikazujeme, tím vlastně brzdíme jeho přirozený vývoj. Svobodná výchova je o tom, že se dítě samo rozhodne, má možnost výběru a jeho svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého. Tolstoj byl až do konce svého života zastáncem svobody dítěte a práva na nerušený vývoj dítěte jako individuality. (Velemínský, 1923, s. 112).

*„Svobodná výchova byla pro Tolstého, hlavně v šedesátých letech, procesem spontánního odhalování vysokých mravních kvalit od narození prý dětem vlastních, procesem obohacování jejich vědomí za opatrné pomoci pedagoga, který nemá právo nucením působit na formování dětských názorů.“* (Vejkšan, 1957, s. 64).

**Nenásilí** – celoživotní filozofie a způsob jednání a chování. Jde o to, šířit kolem sebe dobro a nepáchat zlo. Svým konáním pomáhat všem, šířit kolem sebe pohodu, klid, důvěru, lásku. Aktivní nenásilí je životní styl a postoj k tomu, co se děje kolem nás. S nenásilím se můžeme setkat v buddhismu, islámu, křesťanství. Symbol aktivního nenásilí je tvořen dvěma kruhy. Vnitřní kruh představuje jednotlivce a vnější kruh je pak společnost rozprostírající se kolem něho. Aktivní nenásilí nás učí chovat se tak, jak chceme, aby se k nám chovalo okolí. Proto je menší kruh – člověk, spojen s vnějším kruhem - společností z obou stran dvěma polokruhy jako symbolem vzájemného ovlivňování se. Velmi významnými představiteli nenásilí jsou nejen Lev Nikolajevič Tolstoj, ale i Immanuel Kant, Albert Einstein, Móhandás Karamčand Gándhí, Martin Luther King.

**Názornost** – zde jde potřeba se opírat o smyslové vnímání předmětů. Informace, které si ukládáme do paměti, musíme nejdříve zachytit smyslovými orgány. Smysly nám definují realitu vnějšího světa. Máme paměť zrakovou, čichovou, sluchovou, chuťovou

a hmatovou. Pro každý smysl je v mozku vyhrazena určitá část. Informace, které přichází z jednotlivých smyslových orgánů, jsou nejprve hodnoceny odděleně v jednotlivých mozkových částech a potom jsou integrovány do celkového obrazu. Motorická paměť, která nám umožňuje vnímat polohu našeho těla a předmětů v prostoru, doplňuje a zvyšuje počet informací zachycených pěti základními smysly.

Klevetová a Dlabalová (2008) uvádějí, že:

10% si pamatujeme z toho, co slyšíme,

15% si pamatujeme z toho, co vidíme,

20% si pamatujeme z toho, co současně vidíme i slyšíme,

40% si pamatujeme z toho, o čem diskutujeme

80% si pamatujeme z toho, co přímo zažijeme a děláme

90% si pamatujeme z toho, co se pokoušíme naučit druhé.

(Klevetová a Dlabalová, 2008 s. 11-13).

**Uvědomělost** – jde o to, aby žák v první řadě rozuměl tomu, co je po něm požadováno. Musí také sám pochopit důležitost věcí. Je potřeba, aby si sám uvědomil, jaký pro něj budou mít význam v budoucím praktickém životě.

**Volná škola** - výuka bez osnov – jde o svobodnou školu, ve které mají děti nezvyklou volnost. Není zde předepsáno, co se právě bude učit, dělat. Nejsou žádné osnovy, je vyloženě na dětech pro co se rozhodnou, co budou podnikat. Součástí volné výchovy je také neznámkování. Vnější motivace hrozby, ale i pochvaly, jsou podle principů volné školy pomíjivé, někdy až škodlivé. Volná škola klade velký důraz na samostatnost, zodpovědnost, ne na závislost na odměnách či trestech. Důležitým prvkem volné školy je svoboda, a té se děti ve škole učí. Úzce se svobodou souvisí dovednost i zodpovědnost, které se děti učí a která má velký význam v budoucím životě žáka (Růžička, 1957, s. 7-9).

**Individuální přístup** – každý z nás je jiný, každý z nás má jiné vlastnosti a možnosti, každý z nás je jedinečný. Proto je, nejen ve výchově, velmi důležitý individuální přístup k jedinci.

Profesor Vejksan uvádí v souvislosti s výukou v Jasnopljanské škole, že vývoj tvořivých sil dětí není možný, nepočítáme-li s jejich individuálními zvláštnostmi. Současná výchova, jak ukazoval Tolstoj, stírá individuální vlastnosti dítěte. Bojoval proti šablonovitosti

a mechaničnosti ve výchovné a vzdělávací práci, pozorně zkoumal své žáky a snažil se přitom najít nejsprávnější přístup ke každému jednotlivému dítěti. (Vejkšan, 1957, s. 72).

## 2 LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ A JEHO PEDAGOGICKÁ ČINNOST

Pedagogická činnost L. N. Tolstého k nám začíná pronikat v šedesátých letech 19. století. Již od roku 1889 se pravidelně v českých pedagogických časopisech vyskytují články poukazující na Tolstého pedagogickou činnost, na jeho názory na výchovu a vyučování. Také jsou zveřejňovány překlady jeho čítankových povídek a článků o Tolstém jako o pedagogovi (Tolstoj, 1957, s. 5).

Tolstého pedagogická činnost nebyla soustředěna pouze na teoretické statě o potřebě vzdělávání prostého lidu a psaní učebnic a textů, ale především na to, že sám působil jako učitel venkovských dětí v Jasné Poljaně. Svoje pedagogické názory a zkušenosti sepisoval a později je vydával v časopise *Jasnaja Poljana*, který pro šíření vzdělávání lidu založil. Ústřední myšlenkou a později zásadou Tolstého byla svobodná výchova, rozvoj individuálních zájmů a dobrovolnost. Jeho základním kritériem v pedagogice jsou svoboda ve výuce a jako metodu uvádí pedagogovu zkušenost. Pod pojmem „svoboda výuky a výchovy“ nalezneme v jeho pojetí právo žáka na rozhodnutí, zda bude či nebude navštěvovat školu, zda bude či nebude poslouchat učitelův výklad a bude mít právo na výběr obsahu a metody výuky. Správná metoda výuky byla podle Tolstého ta, kterou si žáci sami vybrali a byli s ní spokojeni (Rolland, 1957, s. 220).

Tolstoj se také jako jeden z prvních představitelů ruské pedagogiky zajímal o vliv mimoškolní výchovy. Zastával názor, že nevědomé vzdělání, ať už působením divadla, různých přednášek, či čtení knih, má mnohonásobně silnější vliv na jedince, než povinná školní docházka. Právě na cestách po Evropě si Tolstoj povšiml, že ve městech je lid vzdělanější, neboť vede více naučný život, než lid na vesnici, a to i v tom případě, že výuka ve městě i na vesnici je totožná (Velemínský, 1923, s. 53).

Výchova podle Tolstého musí být také taktní a nevtíravá. Veškerá činnost Tolstého je protkána mocnou láskou k lidu, ve svém učení uplatňuje princip sociální aktivity dítěte a lidu. Podle Tolstého má škola žákům dopřát vědomosti, pohyb, umění se vyjadřovat a zábavu. Tím, že se Tolstoj držel celý život svých zásad, a to nejen v oblasti pedagogiky, stal se jedním z největších reformátorů spisů pro lid (Velemínský, 1923, s. 113).

## 2.1 Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho biografie

Lev Nikolajevič Tolstoj žil v průběhu let 1828-1910, což je 82 let. Prožil svůj život v době, kdy v ruské říši vládl feudální řád, který záhy vystřídal kapitalismus a v roce 1905 kdy se Rusko ocitá na prahu socialistické revoluce. Tolstoj se tedy osobně stává účastníkem historicky velmi významných událostí dějin Ruska. Tvorba Lva Nikolajeviče Tolstého vznikala v průběhu takřka půl století.

Lev Nikolajevič Tolstoj se narodil 28. srpna (9. září podle nového kalendáře) v roce 1828 v Jasně Poljaně. Pocházel ze staré šlechtické rodiny s ustáleným způsobem života, se stavovským pojetím morálky a cti.

Lev Nikolajevič Tolstoj vyrůstá v rodině se svými třemi staršími bratry Nikolajem, Sergejem, Dmitrijem a sestrou Mášenkou. Ve dvou letech umírá Tolstému matka. Po smrti matky vypomáhá v rodině jejich vzdálená příbuzná, tetička Taťána Alexandrovna Jergolská. Její nesobeckost a touha žít pro druhé Tolstého silně ovlivňuje a rozvíjí v něm lásku k lidem. Zejména přesvědčení o nezbytnosti přispívat podle svých možností k uspořádání vztahů mezi nimi. Záhy po dosažení devíti let mu umírá i otec a z Tolstého a jeho sourozenců se stávají sirotci. Brzy po smrti otce umírá i babička, otcova matka, která se o Tolstého a jeho sourozence také starala. Poručnictví tedy přechází na sestru jeho otce, tetičku Alexandru Iljiničnu Osten-Sakenovou, která se řídí všemi příkázáními a žije jako skutečná křesťanka. To vše ovlivňuje život malého Tolstého a vrývá se do jeho mysli. Později ve stáří se vynoří období, kdy Tolstoj začíná řešit otázku – jak vlastně žít. Po třech letech svého pěstounství však i teta náhle umírá. To vše se odráží v citlivé duši Lva Nikolajeviče Tolstého a s největší pravděpodobností i v jeho neustálém strachu o své zdraví a z nemocí, které mohou přijít (Nešpor, 1971 s. 7-9).

Lev Nikolajevič Tolstoj spolu se svými bratry studoval na univerzitě v Kadani. Studoval na fakultě východních jazyků s koncepcí diplomatické kariéry. Z tohoto oboru později přešel na právnickou fakultu (Rolland, 1957 s. 239).

V dubnu roku 1847 odjíždí L. N. Tolstoj do Jasně Poljany a jeho přesvědčením je zde začít nový život. Pod vlivem děl Rousseaua i dalších utopických socialistů, šířících se tehdejšími Ruskem, se chce stát dobrým člověkem pečujícím o materiální blahobyt i duchovní povznesení svých poddaných. Vedle těchto ideálů hodlá provádět i velký experiment

týkající se sebevzdělávání a sebevýchovy, rozdělený do dvouletého plánu, zahrnujícího dle jeho mínění vědecké obory nejdůležitější pro život. Také se však chce zabývat studiem světových jazyků, medicíny, zemědělství, dějepisu, zeměpisu, statistiky, matematiky a ostatních přírodních věd. To vše hodlá završit disertací. Svůj program však není schopen realizovat. Dále se věnuje pouze zájmu a studiu ruské literatury.

Z neschopnosti realizovat své plány, jako je dát štěstí jiným a změnit zcela svůj život, nezůstal Tolstému žádný smysl, proč by měl dále žít na vesnici. Odjíždí tedy z Jasně Poljany a vrací se mezi aristokratickou společnost. Zde podléhá nezřízenému životu aristokratické mládeže s karetní hráčskou vášní. Tato etapa přivede mladého Tolstého téměř k finančnímu zruinování. Roztrpčen pocitem viny a svým životem mezi aristokraty se vrací zpět do Jasně Poljany, odkud odjíždí na Kavkaz. Odjezdem na Kavkaz unikl svodům aristokratické společnosti, nepřestává však být ve svém nitru aristokratem (Nešpor, 1971 s. 15-19).

V listopadu 1853 vstupuje Tolstoj do armády a slouží jako junker a později jako praporčík v Kavkazské armádě. V roce 1854 odchází s hodností podporučíka k Dunajské armádě do Sevastopolu. Po pádu Sevastopolu se na podzim roku 1855 vrací zpět do Petrohradu. Zde se setkává s Turgeněvem, Nekrasovem, Černyševským, Gončarovem, Družininem a jiným spisovatelem z kroužku *Sovremenik*. Zde se uskutečňovaly dlouhé politické, filozofické a etické hovory. Tolstému, poznamenaného boji v Sevastopolu, zdály se tyto hovory nedůležité a plné lži a neupřímnosti. V té době se Tolstoj velmi přátelil s Turgeněvem, avšak vztahy mezi těmito dvěma velikány byly protkány různými malichernými hádkami (Houška, 1949, s. 10-13).

Tolstoj si na vojně začínal uvědomovat, že je potřeba lépe zacházet s prostými vojáky, neboť na nich spočívá hlavní tíže celého boje. Proto je v roce 1856 na vlastní žádost propuštěn z armády s hodností poručíka a vrací se zpět do Jasně Poljany. V roce 1857 začíná uskutečňovat svoji dlouho plánovanou cestu na západ, kde navštívuje Francii, Švýcarsko a Německo. Cesta po Evropě jej však zklamala, viděl zde jen falešný lesk bohatých vrstev a chudobu té nejnižší vrstvy. To vše jej přivádí na myšlenku návratu do Jasně Poljany, kde se Tolstoj znovu zamýšlí nad otázkou, jak může umění zlepšit život. V tu dobu Tolstoj již jako slavný spisovatel zanechává své literární činnosti a zakládá v Jasně Poljaně školu pro vesnické děti (Nešpor, 1971, s. 62-66).



Tolstoj se v roce 1862 oženil se Sofií Andrejevnou Bersovou, které bylo tehdy 18 let a stejně jako Tolstoj byla šlechtického původu. V manželství se jim narodilo třináct dětí, pouze osm z nich se dožilo dospělosti. Toto období šedesátých let 19. století ve šťastném manželství je pro Tolstého nejkliďnější a nejsvětější období jeho života. Odrazem této životní pohody je jeho největší román světové literatury 19. století, velkolepá epopěj „*Vojna a mír*“ (Nešpor, 1971, s. 84-88).

Období roku 1868 až 1872 strávil Tolstoj nad vznikem *Slabikáře* pro děti. Po dlouhé práci jej konečně vydává a obnovuje svoji praktickou pedagogickou činnost.

V rozmezí let 1873 až 1877 pracuje na románu „*Anna Karenina*.“ Práce na tomto románu přivádí Tolstého zpět na myšlenku, jak vložit do svého života smysl, dobro a hledání nových hodnot. Tolstoj věřil, že návod, jak najít smysl života najde u prostého lidu. Největší sblížení s lidem mu mělo pomoci řídit se stejnými náboženskými pravidly, účastnil se bohoslužeb, navštěvoval kláštery. Vedle pochybností o lidských vztazích byl Tolstoj znepokojen také poměry ve společnosti. Aby se vyvaroval zbrklých soudů, zkoumal poměr církve ke státu a k učení Kristovu. Z tohoto studia vzniklo jeho pojednání „*Církev a stát*“. V souladu se zkoumáním podstaty lidského života řeší Tolstoj také otázku nesmrtelnosti člověka. O své pojednání o církvi a státu se toužil podělit se svými blízkými, kteří však s jeho náboženským hloubáním nesympatizovali (Nešpor, 1971, s. 124).

V roce 1881 se Tolstí stěhují do Moskvy, přesto se však Tolstoj každé léto vrací zpět do své Jasně Poljany. V tomto období začíná být Tolstoj nespokojen se svým životem, se sebou samým a se způsobem života celé rodiny. To samozřejmě vyvrcholí konflikty mezi ním, manželkou a dětmi. Nikomu z nich se nelíbí rozhodnutí Tolstého, že by si ponechali pouze Jasnou Poljanu a výnos z prodeje ostatních statků a majetku byl rozdělen mezi chudé a nuzné obyvatele Poljany.

V roce 1901 dolehl na Tolstého neustálý zápas o obhajování jeho názorů a jeho spisovatelská činnost ho tak vyčerpala, že onemocněl. Lékaři mu doporučili pobyt v Krymské Gaspaře, kam Tolstoj odjel. Zde se setkal s Čechovem a Gorkým. I přes své onemocnění pomalu začíná Tolstoj pokračovat ve své literární činnosti. Bohužel se jeho zdravotní stav v roce 1902 prudce zhoršuje, ale díky pomoci lékařů a jeho tělesné odolnosti se mu podařilo nemoc překonat. Blížkost smrti jej však zcela změnila, stal se pokorným

a krotkým a vrací se opět do Jasně Poljany. Zde jakoby opět ožil a byl z něj ten samý bouřlivák jako dříve. Věnoval se zde literární činnosti. Přesto jej však opět tížila situace nejen v rodině, ale i poměry v Rusku a na celém světě. Proto v říjnu 1910 odchází od rodiny a přehodnocuje celý svůj život a vztah ke své milované ženě. Píše své ženě Sofii dopis, ve kterém jí vysvětluje svůj rozporuplný život a ať mu odpustí, že od ní odchází, neznamená to však, že by si na ni stěžoval. Poukazuje pouze na jejich zcela odlišný pohled na způsob života, na celé bytí. Přesto však s láskou vzpomíná na jejich společný život. Svůj odchod podniká již jako osmdesátí dvouletý stařec. Odjíždí za dcerou Marií, odkud pak chtěl dál do Bulharska či na Kavkaz. Cestou se však nachladí, dostane horečku a je nucen vystoupit na železniční stanici Astapovo. Přes všechnu péči přednosta stanice a povolaných lékařů z Moskvy dostává Tolstoj zápal plic a jeho stav se velmi zhoršuje. Přijíždí celá jeho rodina a stanice Astapovo se stává místem plným nejen rodiny, ale i žurnalistů, policie a duchovních. Pro co Tolstoj žil, s tím také umíral a to byla starost nejen o rodinu, ale i ostatní lidi (Tolstoj, 1971 s. 173).

*„Chmurné jitro 7. října 1910 bylo posledním. Srdce tlouklo stále slaběji, zastavovalo se a znovu rozbíhalo až v šest hodin a pět minut utichlo navždy ...“* (Červinka, 1930 s. 452).

## **2.2 Lev Nikolajevič Tolstoj jako spisovatel, filozof a pedagog**

### **2.2.1 Lev Nikolajevič Tolstoj jako spisovatel**

Jak se prolíná celý Tolstého život různými etapami, tak samozřejmě tomu odpovídá i různorodost jeho děl. Jeho mnohostranné životní etapy mají dopad i na odlišnosti názorů v jeho tvorbě. V průběhu svého života napsal spoustu děl, stal se celosvětově uznávaným spisovatelem, byl veřejnosti znám hned v počátcích své tvorby. Spisovatelská činnost je v práci zaměřena pouze na jeho nejznámější díla, neboť za celý svůj život napsal přes 200 děl. Jeho pedagogické literární činnosti je věnována další zvláštní kapitola.

Počátek jeho tvorby je ovlivněn tím, že Tolstoj je nešťastný, plný vnitřních zmatků. Vstupuje do armády na Kavkaz, ve které carské Rusko bojuje s horskými kmeny. Kavkaz spolu se svými kouzly přírody, uprostřed nebezpečství války, rodí Tolstoj jako spisovatele. Zde v roce 1851 tvoří Tolstoj své první dílo „*Dětství*“, které je protkáno jeho vzpomínkami na dětství. Toto dílo má velký ohlas v celé Evropě a proto píše ještě další

povídky „*Chlapectví*“ a „*Jinošství*“. Jde vlastně o vznik autobiografie plné vzpomínek na překrásné, nevinné a radostné dětství (Nešpor, 1971 s. 16-17).

Po vypuknutí Krymské války v roce 1854 v Rusku spěchá mladý Tolstoj do ohroženého Sevastopolu. Zde v roce 1855 pln úzkosti o sebe, živé i umírající píše „*Sevastopolské povídky*.“ V první povídce „*Sevastopol v prosinci 1854*“ popisuje zanícené hrdinství a euforii vojáků. Druhá a třetí povídka „*Sevastopol v květnu 1855*“ a „*Sevastopol v srpnu 1855*“ jsou již protkány nemilosrdnou pravdou o strašné, nerozumné a nelidské válce. Ze Sevastopolu odjíždí Tolstoj zpět do Petrohradu, kam přijíždí jako sevastopolský hrdina a slavný spisovatel. O jeho díle se píší samé pochvalné články (Nešpor, 1971, s. 44-47).

Tolstoj při svých cestách v roce 1857 po Evropě vytváří povídky „*Luzern*“, „*Albert*“, „*Trojí smrt*“ a „*Rodinné štěstí*“. Pobyt v Evropě ho však zklamal, vidí zde lživou morálku privilegovaných vrstev.

V letech 1863 až 1869, v nejsvětlejším pohodovém období Tolstého života, vzniká největší román světové literatury, velkolepá epopěj s názvem „*Vojna a mír*“. V epopěji *Vojna a mír* zobrazuje Tolstoj obrovské dějství ruské historie od roku 1805 do roku 1814. Jde vlastně o období Napoleonských válek a Vlastenecké války v roce 1812. Hlavními postavami jsou zde Andrej Bolkonskij, Pierre Bezuchov a šlechtické rodiny Rostovových a Bolkonských (Nešpor, 1971, 84-91).

Po napsání tohoto velkolepého díla se Tolstoj věnuje svojí pedagogické činnosti a až téměř po čtyřech letech začíná psát svůj nejslavnější román „*Anna Karenina*“. Jde o román, jehož hlavní hrdinka Anna Kareninová je krásná, mladá a okouzlující žena. Anna má za manžela suchého byrokratického úředníka na vysokém postu jménem Karenin. Ten se snaží, aby jejich společný život byl veden podle nějaké úřední šablony. Anna velmi miluje svého syna, kterého má se svým mužem Kareninem. Při seznámení s mladým aristokratem Vronskim vzplane k němu potlačovaným citem. Anna je plně v područí šílenství vášně, jako něčeho osudového, a to ji vede pod kola vlaku (Houška 1949, s. 21-22), (Nešpor, 1971, s. 115-123).

Po napsání románu *Anna Karenina* dochází u Tolstojе k bouři v duši a k zásadnímu přehodnocení hodnot, ke změně jeho životní filozofie. Na přelomu 80. a 90. let se do podvědomí veřejnosti dostává jeho novela „*Kreutzerova sonáta*“. Toto dílo nás uvádí do života muže a ženy, který vede k tragickému zabití ženy kvůli žárlivosti jejího muže.

Působivost Kreutzerovy sonáty není jen v obsahu, ale i v nové formě pojetí této novely, neboť je velmi dramatická. Tolstoj zde spojil popis smutného života manželů Pozdnyševových s obsáhlými meditacemi (Houška, 1949, s. 25-26).

Dalším z jeho velkých románů, u nás ne moc známým je „*Vzkříšení*“. Tento román je protkáán sociální a politickou tematikou tehdejšího Ruska. Zaobírá se všemi vrstvami ruské společnosti od gubernátora po politické zločince. Jeho děj probíhá po celé Rusi. Žádné z jeho dřívějších děl není tak silně namířeno proti carismu a kapitalismu. Do tohoto díla se přenáší změna Tolstého názorů, jeho rozchod s aristokratickou společností a přijetí venkovského života v Jasně Poljaně se zaměřením se na jeho mužiky (Houška, 1949, s. 27).

### 2.2.2 Lev Nikolajevič Tolstoj jako filozof

Tolstoj neustále hledal cestu, jak dát svému životu smysl. Na první místo v hodnotovém žebříčku kladl solidaritu člověka s člověkem a etické chování. Velkou část svého života věnoval tomu, jak být prospěšný svým rolníkům – mužikům v Jasně Poljaně a tomu, jak je vzdělávat. Aktivně se podílel na jejich svobodě, zrušení nevolnictví, které v carském Rusku trvalo déle než v ostatních zemích.

Tolstoj viděl smysl života v tom, že se má žít pro druhé. Na základě svých zkušeností v Kavkazské armádě a zejména z bitvy u Sevastopolu, odsuzuje válku ve všech jejích podobách. Tolstoj odsuzoval soukromé vlastnictví a prosazoval názor, že by půda měla patřit všemu lidu. Chápal souvislosti mezi soukromým vlastnictvím a politickou mocí, a to ho staví téměř až k marxismu. K tomu měl však daleko, Tolstoj byl spíše pacifista. Pacifismus je postoj, který odmítá válku a násilí. Osoby, které nazýváme pacifisty, jsou proti jakékoliv formě války, byť i osvobozující. Prvotním impulsem k tomuto postoji může být náboženská víra nebo velmi silné humanistické cítění (Nešpor, 1971, s. 128-131).

Ve svých románech a politických spisech zobrazoval Tolstoj obrázek zkažené moderní mládeže a celé civilizace. Prosazoval, že ke spáse může člověk dojít pouze životem podle náboženských zásad, s návratem k prostému venkovskému životu ve stylu ruského rolnictva. Jeho zásadní myšlenou byl princip nenásilí. Podle Tolstého křesťanská úcta k životu vyžadovala, aby nikdo za žádné situace proti nikomu nepoužil násilí.

Přes veškerou činnost a aktivní život jej po padesátce zastihla vnitřní životní krize. Vůbec nechápal, jak je to možné, měl rodinu, zázemí, byl mezi lidmi oblíben, zdravý i bohatý. Začal pozorovat svoje mužiky, kteří neměli vůbec nic, a přesto se netrápili a nechtěli končit svůj život sebevraždou. Nakonec dopěl k názoru, že je při životě drží jejich víra, která jim pomáhá snášet veškeré útrapy života. Tolstoj tedy začíná hledat víru, která by mu pomohla překonat jeho životní krizi. Začal hledat víru slučitelnou s jeho postavením, s rozumem, s jeho vzděláním. Prostudoval nábožensko filozofické směry – buddhismus, taoismus, krišnu. Pouze křesťanství mu přineslo, to co hledal. Při studiu křesťanství však narazil na propojení světské a církevní moci, na to jak se křesťanská církev vzdálila pravdě. Začal tedy kritizovat, jak křesťanskou, tak i světskou moc. Za to, že byl pouze exkomunikován z církve, vděčil svému šlechtickému původu a světovému věhlasu svých děl. Tak se stal Tolstoj křesťanským anarchistou, on sám však s tímto označením nesouhlasil. Tolstoj bojoval proti spojení světské a duchovní moci. Tolstého nábožensko filozofické úvahy měly velký zájem jeho obdivovatelů. Na učení Tolstého se odvolávali jak anarchisté, tak pacifisté, církevní reformátoři i přední evropští státníci (Nešpor, 1971, s. 135-147).

### 2.2.3 Lev Nikolajevič Tolstoj jako pedagog

To co L. N. Tolstoj vytvořil v pedagogice, bylo odrazem nejen celé jeho osobnosti, ale i jeho vyhraněných světových názorů. Období, které věnoval ve svém životě pedagogice, nebylo nijak dlouhé, bylo však pro něj zásadní. Velmi důležitá byla pro něj zejména oblast vzdělávání venkovských dětí. Mezi ruskými pedagogy tehdejší doby měl Tolstoj postavení zcela odlišné a to tím, že se v pedagogice obracel k prostému selskému lidu (Velemínský, 1923, s. 126).

Tolstého pedagogická činnost má tři vývojové etapy.

První etapa v rozmezí let 1859 až 1861, je plná Tolstého idejí o dětech nevolníků, o lidumilných vztazích mezi nevolníky a statkáři. V tomto období Tolstoj zakládá selské školy v osadách. Jde však o typ škol, které byly v té době v Rusku běžné (Pecha, 1982, s. 19).

Druhá etapa probíhá od podzimu roku 1861 do roku 1862, odráží se v ní jeho cesta po západní Evropě, kde se zabýval otázkou pedagogických teorií a školní praxí. Program západoevropských škol velmi tvrdě kritizoval, neboť zde šlo pouze o upevnění nadvlády nad lidem, což bylo proti jeho postojům. V tomto období zakládá časopis Jasná Poljana,

který je věnován pedagogice. Opět obnovuje Jasnopoljanskou školu, kterou založil v roce 1849, ta však po jeho vstupu do armády a odchodu na Kavkaz zanikla. Opětovně zakládaná škola se nese v duchu idejí svobodné volné školy. Do podmínek založení školy proniklo i zrušení nevolnictví v Rusku v roce 1861, u rolníků se začíná probouzet zájem o vzdělání. Toto období také poznamenává smrt jeho bratra a Tolstoj se zcela ponoří do své nové role vychovatele a pedagoga. Tolstému jde o novou školu bez donucovacích prostředků (Pecha, 1982, s. 21 - 30).

Třetí etapa pedagogické činnosti nastává v sedmdesátých letech 19. století. V tomto období se převážně věnuje psaní učebnic a pedagogickým podkladům. Vydává znovu přepracovanou učebnici s názvem „*Novaja azbuka*“ a čtyři čítanky. Opět v tomto období působí jako učitel v Jasně Poljaně. Přehodnocuje svoje dosavadní pedagogické zkušenosti a stanovuje již stálé metodické teorie. Tolstoj ustupuje ve své volné škole od pouhých experimentů k pevným metodickým statím, jak a co učit. Popisuje také rozdíly mezi školami, jako jsou školy církevní, německé a školou v Jasně Poljaně (Pecha, 1982, s. 34-36).

Autor Jevgenij Nikolajevič Medynskij uvádí u Tolstoj je ještě čtvrtou etapu pedagogické činnosti, a to období devadesátých let 19. století. Jedná se o pedagogické názory, ve kterých se odráží jeho náboženská krize, jehož hlavní myšlenkou je neprotivení se zlu a násilí. Poukazuje na brzkou mravní vyspělost dětí, na potřebu informovat děti o všech, i slabých, stránkách jejich rodičů. Tolstoj také upřednostňuje fyzickou práci jako mravní prvek. Zde poprvé poukazuje na pochybnosti idejí volné výchovy (Pecha, 1982, s. 36-37).

V roce 1860 napsal Tolstoj svoji první pedagogickou práci „*Pedagogičeskije zametki i materialy*“, také sestavil plán práce o pedagogice v sedmi kapitolách. Nejdůležitějším prvkem pedagogických názorů Tolstoj je svoboda, jako základní pedagogická zásada, což velmi souvisí s volností a nenásilím. Tolstoj jako učitel rád pozoroval svoje žáky, všímal si jejich odlišností, vlastností, což později používal při vypracování pedagogických teoretických poznatků. Svobodná výchova byla pro Tolstého spontánním poukazováním na mravní kvality, které má dítě od narození. Učitel nemá nuceně působit na děti, má jim pouze pomoci se rozvíjet při obohacování novými vědomostmi (Tolstoj, 1957, s. 64).

Sledujeme-li idealistickou podstatu Tolstého teorie svobodné výchovy na rozvoj vlastní aktivity, tvůrčí činnosti dítěte a jím odsuzované nucené vštěpování informací dětem. Musíme si uvědomit, jak pokrokové byly jeho názory.

Velký zájem probouzela v Tolstém didaktika. Tolstoj vyhotovil originální soustavu didaktických názorů, poukázal na pedagogiku jako na vědu, která může novým, zcela odlišným způsobem, než jaký se do té doby prosazoval, vzdělávat a vychovávat děti. Poukazoval na výuku jako na mnohoúhelný proces, který působí na dětský intelekt. Je potřeba také upozornit na to, že Tolstoj kladl velký důraz na význam názornosti při vyučování. Bojoval také proti tzv. šablonovitosti a mechančnosti ve vzdělávání. Při své práci se snažil najít ten nejlepší přístup ke každému z nich. Poukazoval na význam individuálního přístupu k dítěti. Kladl důraz na vývoj osobnosti dítěte, na podněcování tvůrčích sil u dětí (Tolstoj, 1957, s. 70-72).

Kdyby žil Tolstoj v naší době, byl by nazýván moderním pedagogem. Škola, žáci a vyučování byli důležitou náplní celého jeho života.

### **2.3 Stav ruského školství v době Lva Nikolajeviče Tolstého**

Na začátku 19. století bylo Rusko zaostalou zemí Evropy, existovaly zde hlavní a nižší národní školy. Zlepšení rozvoje školství v Rusku nastalo až po zrušení nevolnictví v roce 1861 za vlády Alexandra II. (1855-1881) vydáním Manifestu. Do roku 1861 nelze o ruském školství obecném na venkově prakticky mluvit. Proti vzdělávání lidu byla vláda i šlechtici, neboť dle jejich názoru, přijde-li lid k poznání, pozná svoje práva a nebude již poslouchat. To vše mělo za následek velkou negramotnost ruského obyvatelstva v druhé polovině 19. století. Venkovská jednotřídní farní škola v carském Rusku byla domácího rázu. Většinou se děti semkly okolo učitele v jedné místnosti a ten je měl vyučovat. Spíše však šlo o to, že některý ze starších žáků učil všechny ostatní, neboť přítomnost učitele byla ve škole velmi mizivá. Děti se ve škole učily nazpaměť věci, kterým nerozuměly a které nechápaly. Ve škole byly běžné fyzické tresty a vládla tam tvrdá, téměř až vojenská kázeň (Tolstoj, 1910, s. 211).

Tolstoj ruské školství velmi kritizoval, poukazoval na to, že se děti ve škole učí především náboženství a stále se jen modlí, místo aby se učily řádně číst, psát a počítat. Také vytýkal tzv. učení z paměti, neboť toto učení nemá žádný význam a nic pozitivního pro další vývoj

dětské osobnosti. Nazýval tehdejší školství „mučírnu“, ve které se děti bojí promluvit, aby si nepohněvaly učitele a nepříslušel jim fyzický trest (Tolstoj, 1910, s. 212).

V carském Rusku v období Tolstého existovaly tzv. jednotřídní farní školy, trojtřídní újezdní školy, sedmitřídní gubernální gymnázia a nacházelo se zde 6 univerzit. Farní školy byly pro křesťany, újezdní školy pro děti kupců, řemeslníků a ostatní městské obyvatelstvo, gymnázia pro šlechtu a úřednické děti (Štverák, 1983, s. 198).

O významnou změnu k lepšímu vzdělání lidu se vedle ostatních představitelů ruské inteligence zasadil zejména K. D. Ušinskij, L. N. Tolstoj, N. I. Pirogov, V. G. Bělinskij. Všichni usilovali o to, aby našli, převzali nebo vymysleli nejlepší metody vyučování čtení a psaní.

Vissarion Grigorjevič Bělinskij (1811-1848) je považován za zakladatele ruské revoluční pedagogiky. Podle něj měla výchova velký vliv na boj proti nevolnictví, ideálem pro něj byl všestranně vychovaný člověk. Bělinskij se věnoval dětské literatuře a poukazyval na nutnost odlišnosti literatury pro děti, neboť ta by měla obsahovat takové speciální prvky, aby ji mohly děti lépe pochopit (Štverák, 1983, s. 184).

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824-1870) se po ukončení studia na právnické fakultě v Moskvě věnuje nejen teoretickým pedagogickým otázkám, ale zaměřuje svoji činnost i na praktickou část pedagogiky. Velkou část svého života strávil cestováním po Švýcarsku, kde se zaměřil na vzdělávání žen. Prosazoval výuku v mateřském jazyce spojenou s národními prvky výchovy. Ve svých pracích se zabývá myšlenkou, že na formování charakteru člověka nemá vliv pouze výchova, ale také práce. Upozorňoval na význam psychologie, jako nedílné součásti vědecké pedagogiky, neboť má-li být člověk dobrým pedagogem, musí žáka poznat ze všech jeho stránek. Kládł důraz na humánní přístup k dětem, dobrou znalost rodného i cizího jazyka. Ušinskij se stal zakladatelem ruské národní školy a ruské národní pedagogiky. Jako vůbec první se pokusil pedagogiku postavit na psychologickém základu. (Štverák, 1983, s. 190-193).

Nikolaj Ivanovič Pirogov (1810-1881) byl lékařem, chirurgem, pedagogem a profesorem na Petrohradské univerzitě. Prosazoval obecné humanitní vzdělání. V pedagogice se zaměřoval zejména na její praktické části. Byl velkým kritikem tehdejšího zaostalého ruského školství (Štverák, 1983, s. 189).



V roce 1914 působí v Rusku na 700 školských zařízení, z toho 400 gymnázií, 276 škol a 9 univerzit. Další rozvoj ruské a sovětské pedagogiky ovlivnila Velká říjnová socialistická revoluce v roce 1917. V té době začalo vznikat nové sovětské školství, které bylo ovlivněno socialistickými a komunistickými myšlenkami (Tolstoj, 1910, s. 214).

### 3 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ ČINNOST LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO

Spolu s překlady literárních uměleckých děl L. N. Tolstého můžeme zaznamenat i odezvu na jeho pedagogickou činnost. Zhruba od šedesátých let 19. století se již někteří naši významní pedagogové obrací k názorům ruských pedagogů na ruské školství, například rozborů pedagogických názorů N. G. Černyševského, N. I. Pirogova, K. D. Ušinského. Nikdo ze jmenovaných myslitelů však nevyvolal svými názory a myšlenkami takovou mnohostrannou odezvu a tolik polemik, jako L. N. Tolstoj (Tolstoj, 1957, s. 25-30).

Celé dílo L. N. Tolstého, vytvořené v oblasti pedagogiky, vychází z jeho osobnosti. Je až podivující, jak jsou všechny jeho pedagogické názory protkány hlubokým a upřímným demokratismem a přitom je Tolstoj vlastně aristokratem.

To, co se dělo v Rusku pro vzdělání lidu, se Tolstému vůbec nelíbilo. Už to byly tři roky, co Tolstoj založil školu v Jasné Poljaně a přemýšlel, z čeho by se měly děti učit číst a psát. Byl odpůrce učení zpaměti, chtěl, aby děti rozuměly tomu, co se učí a rády celý život četly. Může se nám to zdát velice jednoduché, ale v době Tolstého tomu tak vůbec nebylo. To jej podnítilo k napsání Čítanky ruským školám (Velemínský, 1923, s. 75).

Tolstého čítanky jsou zcela novým typem pedagogických knih. Při psaní čítanek měl na paměti, že je kniha především určena dětem. Musí být psána v duchu jejich chápání, ve spojitosti s okolím, ve kterém se nacházejí, ve kterém žijí. Při psaní čítanek vychází Tolstoj ze zájmů dětí, z jejich způsobu vyjadřování. Změna tkví také v tom, že Tolstoj psal čítanky v duchu uměleckém. Ve svých dílech však pamatoval na výchovu mravní i uměleckou. Tolstého čítanky byly velmi smělým pokusem o uměleckou četbu ve škole (Velemínský, 1923, s. 75).

V celém Tolstého díle jsou obsaženy názory náboženské, mravoučné, sociální i vychovatelské. Tolstoj se zabývá otázkou smyslu života, problematikou ve sféře sociální, ekonomické, soukromým vlastnictvím, výukou, rodinou, manželstvím a v neposlední řadě otázkou války a míru. Tolstoj ve škole přizpůsobuje obsah vzdělání potřebě a užitečnosti. Pedagogická činnost Tolstého vychází z té nejhlubší úcty k člověku, k jeho přirozenému bytí, k jeho duši a k jeho tvořivým schopnostem a přání se rozvíjet (Štverák, 1983, s. 193-195).

### 3.1 Psaní učebnic

Při psaní učebnic snil Tolstoj o tom, že se podle jeho Slabikáře a čítanek budou učit alespoň dvě pokolení dětí. Byl přesvědčen, že tato díla jsou z jeho tvorby nejdůležitější a nejužitečnější. Předlohou mu byly americké školní učebnice, jež mu dovezl jeho přítel, konzul Eugen Schuyler. Sesbíraný a přepracovaný materiál ještě prozkoušel v domácí škole. Nakonec v roce 1872 vychází „Azbuká“ což je vlastně Slabikář s Čítankami. Tolstoj uvádí v oznámení v novinách, že se jedná o slabikář a návod, jak naučit děti číst a psát. Úplně první vydání Azbuky mělo čtyři silné svazky, které obsahovaly 150 – 200 stran. V každém svazku byla ruská čítanka, početnice, učebnice jazyka církevně slovanského a poučení pro učitele (Velemínský, 1923, s. 76).

Další vydání „Slabikáře“ již bylo doplněno obrázky a byla zde doporučována metoda starodávného hláskování. Pro děti je totiž snadnější učení, jestliže slyší nahlas slabikování slov. Zpočátku Tolstoj doporučuje přístup od diktování jednodušších slov až po ta složitější slova. Tolstoj ze začátku u dětí zcela ignoroval pravopisné chyby, které jsou dány zvláštností ruské výslovnosti (Nešpor, 1971, s. 111-113).

Čítanky byly zpracovány tak, aby upoutaly jak mluvnicky, tak i vypravěčsky. První čítanka byla spojena se Slabikářem a byla rozdělena na čtyři části. V první části byly jen kratinké články, v druhé části pohádky a dětské příběhy, třetí část se zabývala praktickými příklady přírodovědeckými a čtvrtá část obsahovala dvě velké básně.

Pro mluvnické cvičení byla první čítanka zaměřena na rozdělovací znaménka a na předložky. Druhá čítanka se věnovala ruskému pravopisu. Třetí čítanka pak pokračovala ve zdokonalování pádů podstatných a přídavných jmen, zaměřovala se na číslovky a příslovce. Čtvrtá, poslední, na zvláštní tvary slovesné.

Velmi obšírně se Tolstoj věnoval pokynům pro vyučování počtů. Učil počítat starorusky. V první početnici seznámil žáky s číslicemi římskými a později arabskými. V druhé početnici byli žáci seznámeni se sčítáním a odčítáním za pomoci počítadla. Třetí početnice obsahovala dělení, které Tolstoj spojoval se zpětným násobením. Chtěl dětem vštípit zejména pochopení pro početní úkony, odsuzoval zmechanizování počtů. Čtvrtá početnice obsahovala látku týkající se zlomků. Zde upřednostnil jako pomůcku různě dlouhé klacíky.

Tyto první pokusy Tolstého byly velmi kriticky ohodnoceny a Tolstoj byl poučen o nutné změně, zejména Slabikáře. Proto celé své dílo v roce 1874 přepracoval do definitivní

podoby, které bylo vydáno ve dvanácti částech, a to slabikář, čtyři ruské čítanky, čtyři slovanské čítanky, dvě početnice a příručka pro učitele.

Nový Slabikář – „*Novaja Azbuka*“ z roku 1875 začíná velmi zvolna. V první části Slabikáře jsou pouze dvojslabičná slova s největším počtem šesti písmenek, druhá část se skládá pouze z trojslabičných slov a teprve ve třetí části se Tolstoj dostává k trojslabičným a delším slovům. Tolstoj chtěl, aby Slabikář obsáhl co nejvíce látky ke čtení a diktátům. Články ze Slabikáře byly ze života dětí a z prostředí, které děti obklopuje. Jsou zde bajky, příběhy, ale i dlouhé pohádky. Slabikář obsahuje kolem sta článků. Jako první je zde ruská část, pak slovanská, modlitby a desatero, také číslice arabské, slovanské a římské.

Přepřelované čítanky zůstaly čtyři, jako v první verzi. Naproti tomu však byla první čítanka velmi zábavná, plná vtipných bajek, krásných obrázků. V druhé čítance se Tolstoj zaměřil na zvířátka a soucit. Byly zde uvedeny pověsti a příběhy, které čtenáře zaváděly do oblasti dějepisu, zeměpisu a přírodopisu. Třetí čítanka měla svou zábavnou část, která měla čtenáři přiblížit praktický život. Byla plná přírodovědeckých článků se spoustou obrázků. Čtvrtá čítanka byla jak zábavná, tak i poučná pro venkovský život. Tolstoj v ní popisoval svým sedlákům jevy chemické, magnetismus, ale i vzduchoplavectví (Velemínský, 1923, s. 80-84).

Tolstoj chtěl, aby bylo jeho dílo napsáno prostým jazykem, aby mu každý rozuměl. Z knih číší láska k lidem, k přírodě, zvířatům, ale také zodpovědnost za vše živé. Někdy jsou jeho články až přehnaně dramatické.

Úryvek z čítanky:

*„Když šel Serjoža spát, byl čížek ještě živ. Serjoža dlouho nemohl usnout, pokaždé když zavřel oči, viděl čížka, jak leží a dýchá. Ráno, když přišel Serjoža ke kleci, viděl, že čížek už leží na zádech, nožky natažené a ztuhlé. Od té doby už Serjoža ptáky nikdy nechytal.“*

(Kojzar, 1952, s. 74).

Jeho čítanky byly plné veselé nálady, byl v nich ruch, pohyb a plno humoru. Selským dětem, které jeho povídky četly, nebyly tyto příběhy vůbec cizí. Čerpaly z každodenní zkušenosti života, který žily. Bajky uvedené v čítance jsou vybírány podle znalostí a zkušeností venkovských dětí. V Rusku byl velký zájem o selský svět a i přes velkou převahu selského obyvatelstva byly čítanky pro venkov přepychem. Čítankami vytvořil Tolstoj nový typ knihy – knihy školské. Chtěl ukázat, jak má školní kniha vypadat a že je

především pro děti. Jejím úkolem bylo nenásilnou formou vtáhnout děti do takového učení, které by odpovídalo dětskému vkusu. Čítanky Tolstého jsou prodchnuty silnou osobností autora, a to je odlišuje od ostatní literatury. Tolstoj se nespokojil pouze s přepracováním a cizími informacemi o psaní učebnic pro děti, ale vytvořil vlastní práci s vlastním názorem spojeným s vlastním výrazem svého poměru k dětem. Slabikář a čítanky Tolstého byly vydány v statisícových výtiscích nejen v Rusku, ale i v ostatních státech (Velemínský, 1923, s. 85-90).

### 3.2 Jasnopoljanská škola

V duchu Rousseauovy ideologie bylo přáním Tolstého stát se dobrým otcem svých poddaných v Jasné Poljaně. Tolstoj, stejně jako Rousseau, byl vychován bez působení vlivů školství, proto měl tak svobodný názor na školství.

Podle Tolstého má být školní náplní vzdělávání, v zásadě však ne nuceně školsky organizované, ale získávané zkušeností v životě. Tolstoj zcela odmítá výchovu jako úmyslné formování lidí, dle jeho názoru je taková výchova neplodná a nepřípustná. Poukazuje na názor Rousseaua na přirozený vývoj dítěte, kladení důrazu na svobodu, ze které pochází ta správná výchova. Proto zakládá v Jasné Poljaně svou vlastní školu, kde hodlá vycházet z vlastních metod vyučování a snaží se do školy vtisknout své životní zkušenosti a vychovatelské názory. Tolstoj byl přesvědčen o neužitečnosti nucené školní výchovy, a proto všechny základní rysy Jasnopoljanské školy vycházejí z této teze.

Tolstoj vytváří při vyučování naprosto neformální atmosféru svobodné výuky, neboť pouze tehdy lze podle Tolstého plně využít snahu učit se. Ve škole bylo samozřejmostí, že ten, kdo více uměl, pomáhal tomu, kdo znal a věděl méně. Jelikož měl učitel k dětem velmi blízko, dokázal ke každému najít individuální přístup. Jestliže se začala pozornost dětí ve třídě snižovat, přerušil učitel vyučování a děti běhaly a hrály si venku, vždy však v blízkosti učitele. Děti se za sedm až osm měsíců naučily číst, psát a počítaly nejen s celými čísly, ale i se zlomky (Nešpor, 1971, s. 70-74).

Jasnopoljanská škola měla dvě třídy, vyšší třída měla dvě oddělení. Škola se nacházela v jednopatrovém domě, z toho dvě místnosti tvořily třídy pro žáky, jedna byla kabinet a dvě byly určeny pro potřeby učitelů. Učitelé zde byli čtyři. Dva byli starší, kteří již učili ve škole delší dobu a dva nováčci, kteří sami teprve vyšli ze školy. Žáků bylo kolem třiceti

až čtyřiceti, nebyli zde žádní začátečníci, děvčat bylo ve škole velmi málo. V té době se považovala návštěva děvčat ve škole za přepych. Později, po úspěchu Jasnopoljanské školy, počet děvčat vzrostl. Školu začaly navštěvovat i děti ze vzdálenějšího okolí. Vedle dětí chodili v zimě, kdy nebylo tolik práce na poli, do školy i dospělí, aby se naučili číst a psát.

*„Začátečníky nemáme. První třída čte, počítá, řeší úkoly s třemi základními početními úkony a vypravuje biblickou dějepravu, takže se předměty dělí podle rozvrhu takto: 1. čtení mechanické a postupné, 2. psaní, 3. krasopis, 4. mluvnice, 5. biblická dějeprava, 6. ruské dějiny, 7. kreslení, 8. rýsování, 9. zpěv, 10. počty, 11. rozhovory z oboru přírodních věd a 12. náboženství.“* (Tolstoj, 1957, s. 150).

Tolstoj se sám určil jako ředitel školy s právem jakéhokoliv zasahování do výuky. Škola začínala v 8 hodin. Děti do školy nenosily žádné pomůcky, nedostávaly domácí úkoly a nemusely si ani nic pamatovat. Přinášely do školy pouze svou přirozenost a vnímavost. Učitel nikdy žákům nic nevytýkal, ani to, že přišly pozdě, zajímavostí však je, že nikdo pozdě nepřicházel. Pouze ty děti, které měly před odchodem do školy doma nějaké povinnosti (Velemínský, 1923, s. 16).

*„Škola je bezplatná a její první žáci jsou z vesnice Jasná Poljana. Mnozí z těchto žáků ze školy odešli, protože jejich rodiče neuznali její učení za správné, mnozí přestali chodit, když se naučil číst a psát a nastoupili do práce na stanici (je to hlavní výdělek v naší vesnici).“* (Tolstoj, 1957, s. 169).

Základním bodem výuky byla ve vyučování volná kázeň s dobrovolným pořádkem. Učitelé velmi málo zasahovali do dětských sporů a napomínali je. Žáci často bez napomenutí z různých šarvátek před vyučováním sami se usazovali do skupinek ve třídách a začínali se učit. V době výuky se žáci mohli různě ve třídě pohybovat a kdykoliv odcházet. Často se však protahovala výuka až do pozdních hodin večerních, byť oficiálně měla skončit dříve.

Jedenkrát týdně, vždy v neděli, měli učitelé poradu, kde podle výsledků práce sestavovali rozvrh učiva na další týden i přesto, že rozvrh se zřídka kdy dodržoval. Učitelé měnili učivo dle momentálního zájmu a potřeb dětí.

Jasnopoljanská škola se od jiných škol lišila v metodě výuky nejen ve svém volném přístupu, ale i v podání a vysvětlení nové látky žákům. Tolstému šlo o co nejjednodušší, zároveň však zajímavý způsob výkladu. Takový, který by žáky zaujal a stal se pro ně

srozumitelným. Šlo mu o to, aby žák postupně zpracovával nový přísun látky a mohl složitějšími věcmi navazovat na ty jednoduché. Výuka mluvnice byla v Jasnopoljanské škole brána velmi vážně, neboť Tolstoj poukazoval na její důležitost nejen při zkouškách, ale i v nutnosti správného vyjadřování vlastních myšlenek v běžném životě.

Čtení bylo v Jasnopoljanské škole rozděleno na mechanické a postupné. Úkolem mechanického čtení bylo skládání slov se známými znaky, zatímco postupné čtení předpokládalo znalost spisovného jazyka. Psaní mluvnice a krasopisu se žáci učili současně s poznáváním a psaním písmen, slabik, slov. Tolstoj také kladl důraz na psaní slohových úloh. Žáci v první a druhé třídě si sami mohli vybírat z příběhu ze Starého zákona, zatímco starší žáci již vytvářeli slohové úlohy přímo na daná témata. (Tolstoj, 1957, s. 170-195).

V předmětech Biblická dějprava a Ruské dějiny se děti nacházely v jakémisi kruhu, v jehož středu byl učitel a ten jim předčítal v Bibli a v knihách o Ruských dějinách. Po přečtení probíhalo něco jako diskuse o přečtené pasáži z knihy. Pokud hovořila spousta žáků dohromady, učitel ukázal na jednoho z nich, který měl mluvit. Takto se prostřídali všichni žáci. Při výuce zeměpisu byl dle Tolstého největší chybou spěch. Domníval se, že potřeba vše pečlivě vysvětlit, popřípadě názorně ukázat. Při studiu zeměkoule a jejího pohybu kolem slunce, střídání noci a dne, Tolstoj používal globus a svíčku pro větší představitost dětí. Uváděl, že důležité není to, že je země kulatá, ale to, jak na to lidé přišli (Tolstoj, 1957, s. 196-220).

Kreslení a zpěv byly v Jasnopoljanské škole dva předměty, které se svým charakterem výuky naprosto lišily od všech ostatních předmětů. Ze začátku si Tolstoj kladl otázku, co vlastně v těchto uměleckých předmětech bude učit, neboť celý život dětí se doposud zaobíral pouze otázkou, co budou tento a příští dny jíst. Také mu zdravý rozum říkal, že z žádného z jeho žáků nebude umělec, neboť náplní jeho dne bude orání a péče o rodinu. Na druhou stranu si Tolstoj říkal, zda má vůbec právo připravit děti o jakýkoliv umělecký prožitek. V kreslení byla často používána jako předloha nějaká pomůcka z přírody. V hudbě byly v osnovách pro národní školu přípustné pouze sborové církevní zpěvy, což se ukázalo pro děti nezáživným a nudným. Tolstoj se snažil učit děti zpěvu podle not. Ze zkušeností, když se jako učitel snažil prosté děti učit hudbě, došel k jistému způsobu:

1. Jestliže bude psát noty číslicemi, je to pro děti názornější a smysluplnější.
2. Učení taktu odděleně od not je pro děti přijatelnější a snadnější.

3. K tomu, aby učení hudby přinášelo nějaké výsledky, je potřeba, aby se žáci učili již v začátcích umění s radostí milovat, ne je učit dovednosti zpívat a hrát na hudební nástroj.
4. Nic neškodí hudbě tak moc, jako to, co se podobá produkci sborů při zkouškách a slavnostech v chrámech.
5. Učíme-li prostý lid hudbě, mělo by se stát cílem předat jim pouze ty vědomosti, které sami skutečně máme a nevnučovat mu špatný vkus, který se u nás vyvinul.

(Tolstoj, 1957, s. 197-236).

*„Není nic snazšího než být universitním profesorem a není nic těžšího než být učitelem národní školy: v prvním případě lze všechny problémy a obtíže předvídat, v druhém případě nás šíře požadavků překvapuje a děsí“.*

(Tolstoj, 1957, s. 281)

### 3.3 Redaktor časopisu Jasnaja Poljana

O tom, že svou pedagogickou činnost myslel L. N. Tolstoj vážně, svědčilo i jeho rozhodnutí založit a vydávat vlastní pedagogický časopis. Na tuto myšlenku přišel při svých návštěvách cizích zemí. V roce 1861 si v Petrohradě zažádal o povolení vydávání pedagogického časopisu. Toto záhy dostal a začal vydávat pedagogický časopis s názvem „*Jasnaja Poljana*“.

Časopis, měsíčník Jasnaja Poljana, vznikl 1. ledna 1862 za účelem přinášení teoretických i praktických článků z oblasti pedagogiky. Každé číslo se mělo skládat ze dvou samostatných částí: „*Škola Jasně Poljany*“ a „*Knihá Jasně Poljany*“.

První část se měla zaobírat články pedagogickými a druhá část články lidovými. Takovými, které by byly pro lid srozumitelné a zajímavé (Tolstoj, 1957, s. 85).

I když původním záměrem bylo, aby do časopisu přispívali převážně učitelé Jasnopoljanské školy, psal Tolstoj většinu teoretických statí sám.

První číslo časopisu obsahovalo velmi bojovné články Tolstého o speciálních otázkách výuky žáků. Bohužel se v té době názor ruských pedagogů na školství neztotožňoval s názorem Tolstého. Tolstoj chtěl uveřejněním článků podnítit rozhovor o stavu ruského školství, toho se však nedočkal. Dostavila se pouze tvrdá kritika jeho názorů na školství od



uznávaných zástupců pedagogiky tehdejšího Ruska. Jediným úspěchem prvního čísla časopisu byla finanční podpora potřeb lidu, školy či pro nemocnice, od neznámé čtenářky časopisu. Tolstoj byl sice zasažen lhostejností čtenářů prvním vydáním časopisu, ale z finanční odměny čtenářky založil novou školu pro chudé děti.

Na základě zkušeností redakce z prvního vydání časopisu Jasnaja Poljana byla v časopisu uvedena žádost o zveřejňování materiálů s tématem školství z různých končin celého Ruska. Tímto by totiž uváděla do povědomí lidí potřeby žáků, učitelů i rodičů, kteří naráželi na překážky při vzdělávání lidí v Rusku. To vše se pak mohlo stát dobrým materiálem při vývoji ruského školství.

Původně očekávaný úspěch časopisu se však nedostavil. Časopis narazil nejen na odmítavý postoj tehdejších představitelů pedagogiky, ale i na lhostejnost veřejnosti. Tolstoj sám ukončil činnost časopisu v lednu 1863 (Pecha, 1982, s. 28-32).

V Rusku v té době vycházelo velmi málo odborných časopisů s pedagogickou tematikou. Přesto Tolstoj, byť tehdy ještě jako velmi málo známá osobnost, založil tento velký měsíčník, odkázaný pouze na příspěvky školských pracovníků z jednoho okresu.

Veřejností byl časopis přijímán různě. Kritika měsíčníku Jasnaja Poljana na sebe nenechala dlouho čekat a vyšla v měsíčníku Sovremenik v nepodepsaném článku, jehož autorem byl spisovatel N. G. Černyševskij. I když zde Černyševskij chválil svobodu v Jasnopoljanské škole, na druhou stranu poukazoval na malé vzdělání redaktorů časopisu Jasnaja Poljana. Proti této kritice se však Tolstoj v dalším čísle svého časopisu ohradil. Podle názoru Černyševského obsahoval časopis Tolstého špatné, ale i dobré články. Bohužel však pro vydávání časopisu tohoto typu nestačilo mít pouze osobní cítění a ušlechtilé snahy o zlepšení, ale důležitá byla i důkladná vědecká průprava.

*„Vydávání pedagogického časopisu ujali se lidé, kteří sebe pokládají za velice chytré a jsou nakloněni mít všechny ostatní lidi, například i Rousseaua a Pestalozziho – za hlupáky, lidé, kteří mají jakousi osobní zkušenost, ale nemají určitých názorů všeobecných ani vědeckého vzdělání. S těmi vlastnostmi jali se čísti pedagogické knihy, čísti pozorně, dočítati do konce nemají za nutné, - to jsou prý samé hlouposti, před námi nikdo ničeho nevymyslíl ve věci vzdělání lidu ... A tak zbylo, aby se řídili jen svými nahodilými dojmy a svými krásnými city. Ale něco přeci jen četli a zapamatovali si, - úryvky cizích myšlenek,*

*jež utkvěly jim v paměti, letí jim z úst nazdařbůh, v nahodilé souvislosti a s jejich osobními dojmy. Z toho přirozeně vzniká chaos.“ (Velemínský, 1923, s. 57-59).*

Časopis „Jasnaja Poljana“ vycházel v době, kdy Tolstoj ještě nebyl tak významnou osobností a časopis byl finančně odkázán pouze na příspěvky školských pracovníků.

## 4 VLIV IDEJÍ LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO NA EVROPSKOU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU

Návštěvou Evropy nebyl Tolstoj nijak nadšen. Západní společnost považoval za nelidskou a krutou, neviděl v ní vzor toho, jak by měl svět vypadat. V osmdesátých letech opustil společnost, ze které pocházel a snažil se zařadit mezi mužiky, a to nejen fyzickou prací, ale i stylem oblékání. Jeho životním krédem bylo neprotivit se zlu násilím a celkové nenásilí. Tato teze se prolínala celým jeho dílem, zdůrazňoval potřebu mravní výchovy v umění. Tolstoj se stal jedním z prvních autorů v Rusku, kteří se pokusili své dílo přiblížit západní civilizaci, což se mu svým způsobem podařilo.

Již od roku 1889 se v Evropě objevují články věnované názorům Tolstého na výchovu a vyučování, překlady jeho statí, čítankových povídek, recenze původních i přeložených prací o Tolstém jako o pedagogu. Především radikálnost názorů Tolstého byla v diametrálním protikladu s ustálenými názory a praxí tehdejší školy (Tolstoj, 1957, s. 5-10).

Ve stínu tehdejšího Ruska představoval L. N. Tolstoj světlo svítící v temnotě všeobecného duchovního zapomnění. Po Tolstého smrti o něm francouzský spisovatel Anatole France napsal: „Viděl svýma duchovníma očima horizonty, které jsou nám stále neviditelné“. Fyzik Einstein pak řekl: „*Dnes není nikdo s Tolstého hlubokým vhledem a morální silou*“. Tolstoj se stal prorokem nové doby (Jehlička, 1964, s. 10).

**„ROMAIN ROLLAND (1928)**

*„Veliká ruská duše, jejíž plamen se zažehl před sto lety, byla pro lidi mé generace nejčistším světlem, které ozařovalo jejich mládí“* (Jehlička, 1964, s. 11).

**„THOMAS MANN:**

*„Sílu jeho vyprávěčského umění nelze s ničím srovnávat. Každé setkání s ním vlévá do talentu, obdařeného vnímavostí proud síly, bodrosti a jaré svěžesti .....“* (Jehlička, 1964, s. 11).

#### 4.1 Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho vliv na Přemysla Pittra

Přemysl Pitter se narodil 21. června 1895 v Praze. Jeho otec vlastnil tiskařský závod, který velmi brzy po smrti otce Pitter přebírá a má zodpovědnost za celý jeho chod. Po vypuknutí 1. světové války vstupuje jako dobrovolník do Rakousko-Uherské armády. Ve válce však odmítá střelbu na protivníka, za což je souzen a odsouzen k trestu smrti. Tomu však zdárně uniká. Pod vlivem válečných zážitků se stal velkým odpůrcem války a silně věřícím křesťanem a pacifistou. To se stalo smyslem jeho života. Ve válce dal slib Bohu, jestli přežije, zasvěti celý zbytek života péči o děti a lidi, kteří to potřebují.

Na jeho nový smysl života – křesťanství - měla vliv právě četba Bible a dílo Petra Chelčického spolu s literární tvorbou Lva Nikolajeviče Tolstého. Zejména jeho dílo „Povídky pro lid“ a povídka „Kde Láska, tam Bůh“. Stejně jako Tolstoj odsuzuje Pitter jakoukoliv, i obrannou válku, neboť válka není v souladu s křesťanským pojetím dobra. Je přesvědčen, že zlo nelze vymístit násilím. Tolstoj na Pittra zapůsobil svým životem křesťana a pacifisty s nenásilným řešením odporu proti válce a násilí. Tento Tolstého vliv se odráží v Pitterově díle „*Pacifismus a obrana*“ z roku 1931 (Pasák, 1995, s 20–40).

Po první světové válce Přemysl Pitter založil několik osvětových spirituálních spolků, jejichž prostřednictvím se snažil zasazovat mimo jiné o mezinárodní odzbrojení. Usilovně podporoval tzv. odpírače vojenské služby z důvodu svědomí. To se však nelíbilo státním orgánům, které viděly v jeho činnosti propagaci radikálního pacifismu. Z těchto důvodů byl několikrát souzen a dokonce uvězněn (Čapek, 2010, s. 34).

Pitterovou největší zásluhou bylo založení Milíčova domu. Přes zákaz za 2. světové války pomáhal Židům, nosil jim potraviny a léky. Po válce pečoval o zubožené děti, jak české, tak německé i židovské. Pomáhal všem dětem bez ohledu na jejich původ. Říkal, že děti nemohou za to, jaké mají rodiče.

Pitter, ovlivněn myšlenkami Tolstého, se bouří proti pomluvám, lžím a bourá neviditelné, ale silné zdi mezi lidmi a národy. Domníval se, že to Bůh mu ukázal cestu v boji proti násilí a poslal ho na pomoc všem potřebným lidem.

## 4.2 Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho vliv na T. G. Masaryka

Tolstého vliv na přelomu devatenáctého a dvacátého století byl nesmírný, zejména jeho nauka o nenásilí.

T. G. Masaryk se s Tolstým osobně znal. Při příležitostných návštěvách u Tolstého v jeho sídle hledal často pochopení Ruska. Tolstoj zastával názor (s odvoláním na středověký vpád Tatarů do Ruska), že boj lidí rozněcuje a strhává. Z čehož vyplývá, že při aktivní obraně je více obětí, než při pasivní rezistenci, která naopak útočnicka pomalu otupí a unaví. V tomto však Masaryk zastával zcela opačný názor. Masarykovo stanovisko bylo-má-li někdo padnout - ať je to raději útočník.

T. G. Masaryk projevoval velký zájem o ruskou literaturu, což podnítilo jeho snahu navštívit Rusko. V dubnu v roce 1887 přijíždí T. G. Masaryk na první návštěvu Tolstého do Moskvy. T. G. Masaryk si prošel Treťjakovskou galerií a zavítal i do archivu ministerstva spravedlnosti. Hlavním přáním T. G. Masaryka bylo poznat celé Rusko a především Moskvu. Tolstoj i Masaryk byli ze společného setkání nadšeni a zjistili, že mají podobné filozofické názory.

Při první návštěvě u Tolstého v Jasné Poljaně v roce 1887 byl T. G. Masaryk překvapen celkově zanedbanou vesnicí. Jejich první společné hovory probíhaly v opačném duchu, než si T. G. Masaryk myslel. Tolstoj se sám chtěl od T. G. Masaryka něco naučit a ne učit jeho.

První společné rozmluvy na T. G. Masaryka velmi silně zapůsobily. Další návštěva v Jasné Poljaně proběhla hned příští rok. Jejich hovory se stále více zabíraly otázkou války a neodporování zlu. Při druhé návštěvě v Rusku byl T. G. Masaryk 7. dubna 1888 zvolen za řádného člena Psychologické společnosti při moskevské univerzitě. Při této návštěvě se jejich hovory zabývaly snahou o sebezdokonalování a náboženskými problémy.

*„ V dlouhých a častých rozhovorech probírali jsme s Tolstým všechny problémy životní otázky a záhady duše a srdce nejintimnější. Obyčejně k tomu zadal podnět určitý a živý příklad. Tolstého navštěvovali tenkrát lidé ze všech končin a hledali u něho ve svých duševních pochybnostech rady a ulehčení.“* (Pavlov, 1936 s. 21).

Masaryk Tolstému neustále oponoval a vyvracel jeho názory. Zásadní rozdíl byl v tom, že Masaryk se narodil do rodiny, kde se žilo ve skromných poměrech. Je pravdou, že Tolstoj byl hraběcí synek, který nelpěl na své urozenosti. Tolstoj se neštítel bídy, stal se mužikem

a jeho heslem bylo bratrství všech lidí navzájem. Žil v selské jizbě, avšak plně luxusního nábytku, který byl běžný pouze v panských komnatách v Moskevském paláci. Jeho jídlem byla sice mužická kaše, jenže k ní popíjel čaj prvotřídní kvality a přikusoval vybrané cukroví. Přičemž lid v jeho vesnici Jasná Poljana žil často ve veliké bídě. Masaryk Tolstého upozorňoval na bídný život jeho sedláků, žijících ve špíně a v nemoci. Masaryk, na rozdíl od Tolstého, uznával pokrok a vědu, vše co usnadňovalo lidem žijícím v bídě život. Tolstoj však ve vědě a pokroku viděl spíše počátek všeho zla. Masaryk hledal pokrok i v náboženství. V náboženství neviděl pouze církev a její obřady a teologii, spíše spojoval náboženství s osobním životem člověka, s jeho rodinným životem. Šlo mu o hodnoty jako je mravnost, spravedlnost a pravda. Osobně chápal náboženství ve smyslu práce, práci může člověk vykonat něco dobrého pro lepší společenské poměry a životní podmínky svých nejbližších (Pavlov, 1936 s. 20-28).

Třetí návštěva Masaryka v Rusku proběhla až po delší době, a to v roce 1910. V té době se již Masaryk téměř výhradně zabýval činností politického charakteru. Tehdy již byl vůdcem nové pokrokové české strany a poslancem rakouského parlamentu. Přičemž jeho náplní byla zejména otázka revoluce. Podnětem k tomu bylo pro Masaryka dlouholeté studium ruské literatury a první ruské revoluce v roce 1905. V té době se Tolstoj zaměřil na otázku příčiny sebevražd. Revoluce i sebevražda byly pro Masaryka projevem duchovní krize.

Přátelství T. G. Masaryka a L. N. Tolstého trvalo skoro čtvrtstoletí. Za tuto dlouhou dobu se poměr jejich názorů neustále měnil. Po první návštěvě u Tolstého byl Masaryk pod silným vlivem morálního kázání a obracel se více na sebezdokonalování a na náboženské problémy. Později se však na základě svých zkušeností obrátil k politické činnosti a stal se k učení Tolstého kritičtější.

*„Ale i v poslední době života Tolstého byly dva hlavní problémy, které spojovaly tyto dva myslitele, a to: problém náboženství jakožto base života individuálního a společenského a zamítnutí hospodářského materialismu a problém sebevraždy jakožto projevu duchovní nebo náboženské krize.“* (Pavlov, 1936 s. 32).

Přesto, že T. G. Masaryk nesouhlasil se všemi názory Tolstého, měl ho velmi rád a vážil si ho. Často však uváděl, že přátelit se s někým, s jehož názory souhlasíme, je daleko snadnější.

*„Mně život dával jiné poučení, než jemu. Mnoho a mnoho jsem o jeho pojmání života přemýšlel a v roce 1888, udělal jsem dokonce praktický pokus – na Rusi – žít po tolstolovsku, zkusit, jestli by prakse opravila mé názory a zkušenosti. Neopravila.“* (Červinka, 1930 s. 467).

### 4.3 Lev Nikolajevič Tolstoj a Rusko

Řekne-li se Rusko, vybaví se nám automaticky i jméno Lev Nikolajevič Tolstoj. Tolstoj odmítal carismus, soudobé pravoslaví, ale i liberalismus evropského západu a průmyslový pokrok. Tolstoj již jako šestnáctiletý přestal chodit do kostela, odmítal se modlit a postit. Tolstoj zavrhoval měšťanské konvence své doby. Car jej pokládal za revolucionáře, a proto byl vyloučen z církve jako kacíř. Tolstoj se však v oblasti výchovného působení obrátil k biblickému učení. Toto učení Tolstého přivádí na myšlenku, že Písmo má blahodárný vliv nejen na výchovu a rozvoj dětí, ale i na každého jedince obecně. Jakýkoliv vývoj je v tomto období ve společnosti bez Bible nemyslitelný. Tolstoj nechtěl zařadit Bibli jen automaticky do školního učiva, nýbrž jí vyčlenit zvláštní postavení ve výuce. Poukazoval na to, že v Bibli se vlastně seznamujeme s historií Vesmíru. Tvrdil, že je nutné, aby se žák prvně seznámil s historií vesmíru, že potom snáze pochopí historii Ruska. V Bibli se také žák seznámí s novým světem, bez jakéhokoliv násilného přístupu ke znalostem. Tolstoj tvrdí, že žádná jiná kniha kromě Bible nedokáže žáku přiblížit a podat tak ucelené informace a nedá odpovědi na otázky týkající se takového fenoménu jako je Příroda. V Bibli také najdeme a pochopíme vztahy mezi lidmi, ať už rodinné nebo týkající se chodu celé společnosti. Ze všech těchto důvodů zastává Tolstoj názor, že Bible přináší celistvý rozvoj každého jedince ve společnosti, a to téměř přirozenou a nenásilnou cestou. Zatím nikdo nenapsal knihu podobnou Bibli, která by mohla posloužit k porozumění a vysvětlení vývoje lidstva a světa. Proto požaduje sepsání Bible v jednodušším jazyku, kterému by rozuměli všichni i prostý lid, musí však být zachován její posvátný charakter a kouzlo. Naopak mohou být vynechány takové kapitoly, které naprosto odporují logice věci.

Zvláštní vztah Tolstého k náboženství je v jeho humanistickém pojetí života, neboť Tolstoj tvrdí, že lidé sami nejsou schopni zaznamenat a pochopit smysl a význam existence bytí. Tolstoj se snažil o vytvoření vlastního mystického humanismu studiem textů Bible.

Díváme-li se na Tolstého z jakéhokoliv úhlu pohledu, vždy si uvědomíme, že Tolstoj byl složitá a zvláštní osobnost, kterou lze velmi těžko pochopit. Šlo o člověka, který byl

vnitřně rozpolcený a který tvrdí, že nikdo nemůže dosáhnout dokonalosti. Přesto mu však nechybělo sociální cítění, snažil se alespoň o zlepšení života svých poddaných v Jasné Poljaně, a to se mu také podařilo. Důkazem jeho marných pokusů o řešení mravních a společenských rozporů Ruska bylo to, že nadobro odchází od vyšší šlechtické třídy, ze které pochází a upřednostňuje obyčejný život v rodné Jasné Poljaně. Zde hájil zájmy rolníků a tím si vysloužil nenávist šlechty a vlády (Jehlička, 1964, s. 15-16).



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## **5 METODOLOGIE VÝZKUMU**

V praktické části diplomové práce se zaměříme na analýzu zvolených kapitol z tvorby L. N. Tolstého. Ke zpracování kapitol tvorby L. N. Tolstého je v diplomové práci použita metoda obsahové analýzy za pomoci analýzy dat a to skrze otevřené kódování.

### **5.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je pomocí analýzy dat ve zvolených kapitolách tvorby L. N. Tolstého určit, jaký způsob výchovy se vyskytoval v jím založené Jasnopoljanské škole. Jasná Poljana je nevelká ves v Tulské gubernii, jižně od Moskvy.

### **5.2 Formulace výzkumných otázek**

Hlavní výzkumná otázka č. 1:

Jaký typ výchovy zastával L. N. Tolstoj v Jasnopoljanské škole?

K upřesnění hlavní výzkumné otázky budou použity tři podotázky.

Podotázka č. 1.1

Jaké znaky vykazuje výchova v tvorbě L. N. Tolstého?

Podotázka č. 1.2

Jaký přínos má výuka v Jasnopoljanské škole?

Podotázka č. 1.3

Jaký byl vztah mezi žáky a učiteli v Jasnopoljanské škole?

### **5.3 Metody výzkumu a sběru dat**

Pro zjištění typu výchovy L. N. Tolstého v Jasnopoljanské škole byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, přes otevřené kódování dle Švaříčka a Šed'ové.

### **5.4 Výzkumný soubor**

Jako výzkumný soubor byl vybrán:

1. Úryvek s názvem „*O SVOBODNÉ ŠKOLE*“, který je částí dopisu, který psal L. N. Tolstoj v roce 1901 příteli P. I. Birjukovovi. Tento úryvek byl zveřejněn ve IV. svazku „Úplných sebraných spisů L. N. Tolstého“, s poznámkami P. I. Birjukova vydaném nakladatelstvím I. D. Sytina v roce 1912 v Moskvě.
2. Popis práce Jasnopoljanské školy, zveřejněný v člancích v časopisu Jasná Poljana v roce 1862 pod titulkem „*JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI*“. Autorem těchto článků je L. N. Tolstoj.
3. Článek L. N. Tolstého „*VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ*“, který byl zveřejněn v červnovém čísle časopisu Jasnaja Poljana v roce 1862.

Úryvky dopisů i články jsou součástí knihy *Pedagogické spisy* od L. N. Tolstého.

## 5.5 Realizace výzkumu

K realizaci výzkumu slouží článek „*O SVOBODNÉ ŠKOLE*“. Jedná se o část dopisu psaného L. N. Tolstým příteli P. I. Birjukovovi, jak již bylo v práci uvedeno. P. I. Birjukov dostal za svého pobytu ve Švýcarsku v březnu roku 1901 dopis od Tolstého. V dopise Tolstoj uvádí, jak nezbytné je zřizovat školy, které by byly pokusem o vzory pedagogické práce.

Dále články „*JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI*“, napsané L. N. Tolstým. Články byly zveřejněny v lednovém, březnovém a dubnovém čísle časopisu Jasnaja Poljana v roce 1862. V člancích je obsažen život Jasnopoljanské školy, její praktické vyučování i mimoškolní činnost.

Dalším materiálem, sloužícím k realizaci výzkumu, je článek L. N. Tolstého „*VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ*“. L. N. Tolstoj v tomto článku věnuje pozornost vzdělávání nejen v Jasnopoljanské škole, ale i v celém Rusku.

Úryvky dopisů i články jsou součástí knihy *Pedagogické spisy* od L. N. Tolstého.

Po přečtení materiálů byl vybrán celý článek „*O SVOBODNÉ ŠKOLE*“, stránky 417 až 422. Z důvodu velké obsáhlosti článků „*JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI*“ byly vybrány pouze některé pasáže z článku, a to stránky 150 až 163. V článku „*VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ*“ se jedná o pasáže ze strany 270 až 277.

Poté bylo přistoupeno k výběru znaků do jednotlivých kategorií. Po analyzování kategorií byla zjištěná data interpretována a v závěru shrnuta.

## 6 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Jedná se o analýzu dat, u které je zvolena technika otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové.

V průběhu otevřeného kódování jsou data rozebrána na samostatné části, pečlivě prostudována a sloučena novým způsobem (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211).

Po celou dobu je prováděna dvojitá činnost, kódování a kategorizování materiálu. V průběhu analýzy neustále dochází k porovnávání, hledání shody i rozdílu. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky. Takovými jednotkám jsou přidělena jména a s těmito nově pojmenovanými – okódovanými – fragmenty textu je potom dále pracováno (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 211).

## 6.1 Interpretace dat

Byly zvoleny kódy v závislosti na výzkumné otázce. Příslušné kódy z obsahové analýzy textů byly zařazeny do kategorií.

Tabulka č. 1. Kategorie a kódy

KATEGORIE	KÓDY
Výchova ve škole	Žáci Učitel Svoboda Sami Vůli Vybral
Přístup učitelů k výuce	Žáci Učitel Předmět Láska Svoboda Volnost Věda Dobrá
Komunikace žáků a učitelů	Žáci Učitel Důvěrnější Vypravuj Navzájem Učit Všichni
Význam výuky	Žáci Učitel Pořádek Právo Samostatnější Trest Nepořádek

**6.1.1 Kategorie *Výchova ve škole*, vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaké znaky vykazuje výchova v Jasnopoljanské škole? v dopise „O SVOBODNÉ ŠKOLE“ psaného L. N. Tolstým příteli P. I. Birjukovovi**

V kategorii *Výchova ve škole* se uvedené kódy v dopisu L. N. Tolstého „O SVOBODNÉ ŠKOLE“ vyskytovaly takto - kód **žáci** se v uvedeném textu vyskytoval dvanáctkrát. Kód **svoboda** se v textu opakoval osmkrát. Kód **sami** se opakoval třikrát a **vůli** dvakrát. Kód **vybral** se spolu s kódem **učitel** opakoval jedenkrát.

**6.1.2 Kategorie *Výchova ve škole*, vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaké znaky vykazuje výchova v Jasnopoljanské škole? v článku „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ psaného L. N. Tolstým v časopisu Jasnaja Poljana**

V kategorii *Výchova ve škole* se uvedené kódy ve výše uvedeném článku opakovaly takto: kód **žáci** se v uvedeném textu opakoval třicet dvakrát a kód **učitel** třicet šestkrát. Kód **svoboda** se v textu opakoval osmkrát. Kód **sami** byl ve vybraném textu uveden pětkrát. Kód **vůli** spolu s kódem **vybral** se v tomto článku vůbec nevyskytoval.

**Souhrn:** Kód *svoboda* se v kategorii *Výchova* objevuje při zjištění, o jaký typ výchovy se jedná, zda se může učitel i žák sám, bez nátlaku, rozhodnout. Na podporu dobrání se výsledku typu výchovy a svobodného rozhodnutí jsou uvedeny kódy *sami*, *vůli*, *vybral*. Kódy *učitel* a *žák* jsou uvedeny v každé kategorii pro potvrzení, že se jedná o výuku ve škole.

**6.1.3 Kategorie *Přístup učitelů k výuce*, vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaký je vztah mezi žáky a učiteli v Jasnopoljanské škole? v článku „VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ“ psaného L. N. Tolstým v časopisu Jasnaja Poljana a dopise „O SVOBODNÉ ŠKOLE“ psaného L. N. Tolstým příteli P. I. Birjukovovi.**

Kódy náležející ke kategorii *Přístup učitelů k výuce* se ve výše uvedeném článku L. N. Tolstého „VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ“ vyskytovaly následujícím způsobem: kód **žáci** dvacet jedenkrát. Naopak kód **učitel** se zde opakoval sedmnáctkrát. Kód **předmět** se vyskytoval třikrát. Kód **láska** se zde opakoval dvakrát. Kód **svoboda** se zde vyskytoval sedmkrát. Kód **volnost** se v tomto článku vyskytoval dvakrát. Kód **věda** se zde opakoval čtrnáctkrát.

Kódy náležející ke kategorii *Přístup učitelů k výuce* se ve výše uvedeném článku L. N. Tolstého „*O SVOBODNÉ ŠKOLE*“ vyskytovaly následujícím způsobem: Kód **dobrá** se zde vyskytoval pětkrát.

**Souhrn:** Kód *láska* se v kategorii *Přístup učitelů k výuce* objevuje v souvislosti s učitelovou láskou ke vědě – k výuce ve škole. Kód *svoboda* slouží ke zjištění důležitosti rozhodování, jak pro učitele, tak i pro žáky, ve smyslu provozování stylu výchovy. Kód *volnost* má spojitost s tím, zda se žák zúčastní či nezúčastní výuky, zda bude přijímat nové informace, či nikoliv. Kód *věda* má zde význam předávání nových poznatků a má význam pro zjištění informací o předávání znalostí žákům. Kód *předmět* má spojitost s důležitostí a výchovným působením na žáky. Kód *dobrá* je uveden v souvislosti s vychovatelovým způsobem života a výchovou. Kódy *učitel* a *žák* jsou zastoupeny v každé kategorii pro potvrzení, že se jedná o výuku ve škole.

#### 6.1.4 Kategorie *Komunikace žáků a učitelů*, vztahující se k dílčí výzkumné otázce:

**Jaký je vztah mezi žáky a učiteli v Jasnopoljanské škole? v článku „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ psaného L. N. Tolstým v časopisu *Jasnaja Poljana***

V kategorii *Komunikace žáků a učitelů* z výše uvedených kódů vyplývá, že v článku L. N. Tolstého „*JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI*“ se kód **žáci** opakoval třicet dvakrát a kód **učitel** třicet šestkrát. Kód **důvěrnější** a **všichni** se opakoval dvakrát. Kód **vypravuj**, **navzájem** a **učit** se zde vyskytoval třikrát.

**Souhrn:** Kódy *důvěrnější*, *všichni*, *navzájem*, *vypravuj* a *učit* v kategorii *Komunikace žáků a učitelů* nám shodně slouží ke zjištění, zda vůbec a v jaké formě, probíhala komunikace mezi žáky a učiteli v Jasnopoljanské škole. Efektivní komunikace je velmi důležitá pro správnou výuku a obsažení prvků v komunikaci nám může pomoci ke zjištění typu výchovy v Jasnopoljanské škole. Kódy *učitel* a *žák* nám opět slouží pro potvrzení, že se jedná o výuku ve škole.



**6.1.5 Kategorie *Význam výuky*, vztahující se k dílčí výzkumné otázce: Jaký má přínos výuka v Jasnopoljanské škole? v článku „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ publikovaného L. N. Tolstým v časopisu *Jasnaja Poljana***

V kategorii *Význam výuky* je nejčtetnějším kódem ve vybraném úryvku v článku L. N. Tolstého „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ **žáci**, který zde byl uveden třicet dvakrát. Kód **učitel** se vyskytoval v uvedeném článku celkem třicet šestkrát. Kód **pořádek** se zde opakoval šestkrát. Kód **nepořádek** se opakoval osmkrát. Kód **trest** se zde opakoval šestkrát. Kód **právo** se opakoval třikrát. Kód **samostatnější** se zde vyskytoval dvakrát.

**Souhrn:** Kódy *pořádek* a *nepořádek* z kategorie *Význam výuky* se objevují v souvislosti s uspořádáním výuky a vlivů v průběhu vyučování. Důležitost uspořádání věcí, žáků i veškerého působení ostatních vlivů má dopad nejen na samotnou výuku, ale i pozdější chování žáků. Kód *právo* je zde uveden nejen jako svoboda rozhodnutí žáka nepřijít do výuky, ale při rozhodnutí dostavit se do výuky, vůbec učitele neposlouchat. Kód *samostatnější* upozorňuje na to, co výuka žákům přinesla, čím jim byla. Kód *trest* je uveden v souvislosti s vědomím, zda se má trestat, či nikoliv. Kódy *učitel* a *žák* se zde vyskytují pro potvrzení, že se jedná o výuku ve škole.

## 7 JAKÝ TYP VÝCHOVY ZASTÁVAL LEV NIKOLAJEVIČ TOLSTOJ V JASNOPOLJANSKÉ ŠKOLE

Cílem praktické části diplomové práce je zjištění o jaký typ výchovy se v Jasnopoljanské škole jednalo. V praktické části jsou uvedeny články a dopisy L. N. Tolstého, týkající se jeho pedagogické činnosti, zejména ve škole v Jasné Poljaně. Pomocí ukázek této tvorby je zjišťováno, jaký typ výchovy se zastával v Jasnopoljanské škole.

V praktické části diplomové práce jsou díla L. N. Tolstého zkoumána za pomoci obsahové analýzy. Výsledkem je zjištění, o jaký typ výchovy se ve své pedagogické činnosti L. N. Tolstoj snažil a jaký ve své tvorbě propagoval. V teoretické části této diplomové práce je popisována nejen jeho pedagogická činnost, ale i celý průřez jeho tvorby a názorů. Analýza vybraných textů L. N. Tolstého je provedena otevřeným kódováním. Na vybrané články jeho tvorby je v práci aplikována technika otevřeného kódování. Články, se kterými zde pracujeme, jsou vloženy do přílohy diplomové práce. Diplomová práce obsahuje také diskusi ke zjištění poznatků typu výchovy a její význam pro sociální pedagogiku.

### 7.1 Důvody zjištění typu výchovy Lva Nikolajeviče Tolstého

Zjistit typ výchovy, kterým se vyučovalo v Jasnopoljanské škole, nám pomohou určit jednotlivé znaky nacházející se v tvorbě L. N. Tolstého o chodu a dění v této škole. K určení aplikovaného typu výchovy nám dopomůže zjištění, jaký mají přístup učitelé k žákům a jaký význam má výuka žáků v Jasnopoljanské škole.

#### 7.1.1 Zjištění znaků výchovy Lva Nikolajeviče Tolstého

Pro *zjištění znaků výchovy* byly použity články „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ a „O SVOBODNÉ ŠKOLE“. V dopise, který L. N. Tolstoj píše svému příteli P. I. Birjukovovi "O SVOBODNÉ ŠKOLE“ popisuje poznatky z Jasnopoljanské školy, které jsou potřebné pro úspěšnou výchovu dětí. V samotném úvodu dopisu se zamýšlí nad výchovou jako celkem, nad zkoumáním zákonitostí pedagogiky v rozvoji lidského vzdělávání. Zejména se zaměřuje na otázku přístupu k výchově. Dle něj je jediný správný přístup k výchově ten, který závisí pouze na vůli žáka, na jeho osobní svobodě. V názorech Tolstého na výchovu se velmi často vyskytuje odpor proti násilí obecně, nejen vůči osobnosti dítěte.

„Tak se tedy vyučování dělí na sedm předmětů. Kolik času se má věnovat každému předmětu, kromě povinné práce k obslužení sebe samého rozhodnou sklony každého žáka. Představuji si to takto: učitelé si rozdělí hodiny pro sebe, ale žákům se ponechává na vůli, přijdou-li nebo ne. Ať se nám to zdá sebepodivnější, pro nás, kteří jsme si vybudovali vzdělání tak zvrácené, je úplná svoboda vyučování, to znamená, aby žák nebo žačka sami přicházeli se učit, kdy chtějí, *conditio sine qua non* (nevyhnutelnou podmínkou) každého plodného vyučování, právě tak, jako *conditio sine qua non* výživy je, aby ten, kdo potravu přijímá, chtěl jíst. Rozdíl je jen v tom, že v hmotných věcech se hned projeví škodlivý následek toho, že upustíme-li od svobody, ihned nastane vrhnutí nebo dojde ke zkažení žaludku, ve věcech duševních se projeví škodlivé následky později, někdy až po letech. Jen úplná svoboda umožňuje, abychom nejlepší žáky přivedli až k hranici, již mohou dosáhnout, a nezdržovali je kvůli slabým, protože tito nejlepší žáci jsou nám nejpotřebnější. Jenom svoboda nám umožňuje vyhnout se obvyklému zjevu, že vyvoláme odpor k předmětům, které byly oblíbené, kdyby si je žáci svobodně zvolili. Jenom svoboda nám umožňuje poznat, pro který obor má žák sklony, jenom svoboda neruší výchovný vliv. Jinak budu žákovi říkat, že v životě není třeba násilí, ale sám na něm budu páchat největší duševní násilí. Víím, že je těžké, ale co se dá dělat, pochopíme-li že každý odklon od svobody je pro vzdělání zhoubný. Ale není to tak těžké, jestliže se pevně rozhodneme nedělat nic hloupého. Myslím, že je třeba postupovat takto: A. od 2. a 3. hodiny se vyučuje matematice, t.j. učí tomu, co žáci chtějí z tohoto oboru vědět. B. od 3. do 5. hodiny učí kreslení atd. Namítne: a co ti nejmenší? Jestliže nejmenší správně vedeme, vždy sami žádají a mají rádi přesnost, t.j. podřizují se hypnose napodobování: jestliže byla včera odpoledne hodina, přejí si ji mít i dnes ...

Rozdělení času a rozvrh předmětů si v hrubých rysech představuji asi takto: žáci bdí 16 hodin denně. Jsem toho názoru, aby se polovina této doby, s přestávkami pro odpočinek a hry (čím jsou děti mladší, tím budou tyto přestávky delší), věnovala výchově v užším slova smyslu – osvětě t. j. práci pro sebe, pro rodinu a pro jiné: děti budou čistit, nosit, vařit, štípat dříví atd.

Druhou polovinu času věnují učení. Ponechávám žákovi na vůli, aby si ze sedmi předmětů vybral to, co ho nejvíce zajímá.“ (Tolstoj, 1957, s. 420 - 421).

Z uvedeného dopisu vyplývá, že výuka v Jasnopljanské škole probíhala tak, že skutečně záleželo na žákovi, zda se do školy dostaví, či nikoliv. Pokud se do školy dostavil, opět

záleželo na něm samotném, zda a jakým způsobem se zapojil do výuky. Tím, že bychom žákům něco nařídili, mohli bychom v nich vyvolat nechuť k předmětům, které by si později sami zvolili za zajímavé a chtěné. Dle jeho názoru je to pouze svoboda rozhodování, která umožní nerušený chod výuky. Přesto však uvádí nějaký nástin výuky s přestávkami na odpočinek a hry s tím, že u menších dětí by byly tyto přestávky delší. Doba výuky by se měla dělit na dvě poloviny, jedna by sloužila k výuce předmětů, které si žák sám vybere a druhá právě k odpočinku a hrám.

„JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“

*„Jsem přesvědčen, že škola nemá zasahovat do výchovy, která přísluší jenom rodině, že škola nemá a není ani oprávněna odměňovat nebo trestat, že nejlepší policejní a administrativní činností školy je ponechat žákům úplnou svobodu, aby se učili a svůj vzájemný poměr si upravili podle svého.“ (Tolstoj, 1957, s. 157).*

Z úryvku článku psaného L. N. Tolstým opět vyplývá, že výchova ve škole by měla být odrazem žákova svobodného přístupu k ní.

Je tedy patrné, že hlavním znakem výchovy v Jasnopoljanské škole je svoboda a vůle žáků velmi nepatrně korigována učitelem, co kdy a jak bude obsahem výuky.

### **Vyhodnocení:**

Z dopisu a článku psaného L. N. Tolstým ohledně výuky a chodu v Jasnopoljanské škole je zřejmé, že šlo o systém svobodné výchovy.

Otevřeným kódováním vybraných publikací „O SVOBODNÉ ŠKOLE“ a „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ bylo zjištěno, že vytvořená kategorie pod názvem *Výchova* přímo souvisí se svobodnou výchovou. Tato kategorie se nejčastěji pojí se svobodným rozhodováním žáků ve výuce.

L. N. Tolstoj důrazně upřednostňoval svobodu ve výuce, což je patrné z textů. Nejen, že tuto svobodnou výchovu uváděl ve svých publikacích, on ji v Jasnopoljanské škole i uskutečňoval. Směle o něm můžeme říct, že patřil k průkopníkům nového pohledu na žáka ve výuce. Nehleděl na žáka jako na nějaký předmět, nýbrž jako na lidskou bytost se vším, co k ní patří. Svůj názor nezměnil ani přes potíže, které mu tehdy byly v Carském Rusku působeny.

**Diskuse:****Názory ostatních:**

O svobodném vzdělávání a zřizování svobodných škol se píše i v knize „*Výchova ke svobodě - Pedagogika Rudolfa Steinera*“, v souvislosti s respektem specificky osobitého vývoje každého dítěte.

*„Asi nejdůležitějším důvodem, jež Rudolf Steiner uvádí pro zřizování svobodných škol a svobodných univerzit, je právo dorůstající generace na svobodné vzdělání v uvedeném smyslu, které pokud možno rozvíjí její podněty a vlohy tak, aby mohla jednou přetvářet současnou společnost. Svoboda je základní podmínkou existence tvořivého duchovního života.“* (Carlgren a Klingborg, 2013, s. 15).

Důležitost vlastní vůle dítěte ve výuce se potvrzuje i v knize „*Výchova ke svobodě - Pedagogika Rudolfa Steinera*“. Uvádí se zde, že každý jedinec kolem sedmého roku věku má zájem o něco nového, něco jiného. Již mu nestačí to, co zná, má vlastní zájem o poznání jiných věcí, než které doposud dělal.

*„Ve stáří asi sedmi let se probouzí další pud. Dítě chce chodit školy, chce se učit – ale vlastně jen určitým způsobem: Chce se vnitřně opřít, chce věnovat učiteli svoji důvěru ve všem, co on říká nebo dělá. Jinými slovy: potřebuje to, co Rudolf Steiner nazývá autoritou. Skutečná autorita se nezískává tvrdostí nebo násilím. Jediným přijatelným respektem je ten, který je probuzen náklonností dítěte z vlastní vůle.“* (Carlgren a Klingborg, 2013, s. 26).

**Vyhodnocení:**

Jak je patrné z úryvku, i Rudolf Steiner, zakladatel waldorfského školství, zastává svobodnou výchovu a zakládání svobodných škol. V knize píše o tom, že každý jedinec potřebuje zcela individuální přístup k uspokojení svých potřeb. Ve škole je nutný láskyplný lidský zájem o žáky. Také v knize uvádí, že i v dnešní době v mnohých zemích tvoří zákonodárství a správní praxe překážky pro zakládání škol se svobodnou výukou.

**7.1.2 Zjištění přístupu učitelů v Jasnopoljanské škole**

Pro toto zjištění byl použit rozbor článku „*VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ*“ psaného L. N. Tolstojem do časopisu Jasnaja Poljana. V článku je rozlišován pojem výchova

a vzdělávání. Dle Tolstého můžeme označit vzdělávání jako svobodné a proto je správné. Zatímco výchova je násilná a tudíž nesprávná. Výchovu lze ještě rozdělit na rodinnou, náboženskou a vládní, tyto výchovy jsou přirozené a lze je tedy ospravedlnit. Zatímco společenská výchova je plná pýchy a je tudíž velmi škodlivá. Klade si otázku, jak moc má škola zasahovat do výchovy. To, že nebude zasahovat do výchovy, se může uskutečnit pouze tím, „že se vzdělanému ponechá úplná **volnost** přijímat učení, které odpovídá jeho požadavkům, které chce přijímat podle své potřeby a pokud chce, a vyhnout se učení, které nepotřebuje a které nechce.“ (Tolstoj, 1957, s. 272).

Tolstoj zde odpovídá na otázku, jak má vzdělávací proces probíhat, aby nepřekračoval hranice svobody.

„Škola má mít jediný cíl – sdělovat vědomosti, znalosti (instruction), a nepokoušet se přecházet do sféry mravních názorů, víry a povahy. Jejím cílem má být jenom **věda** a nikoliv výsledky jejího vlivu na lidskou osobnost. Škola nemá považovat ani jedinou **vědu**, ani celý souhrn **věd** za nezbytné, nýbrž má podávat znalosti, které má k dispozici a má ponechat žákům právo, aby si je osvojili nebo neosvojili.“ (L. N. Tolstoj, 1957, s. 274).

Poukazuje na to, že velmi záleží na učiteli, jak žáky ve svých hodinách upoutá, co zajímavého jim sdělí, jak je zaujme. Pokud se mu to podaří, budou se žáci na jeho hodiny těšit a připravovat se. Také si učitelé musí uvědomit, že každého žáka zaujme něco jiného, něco pro něj bude snazší a něco naopak velmi obtížné. Dále upozorňoval na to, že se na výuce projeví s jakým nasazením a s jakou láskou učitel učí své žáky.

„Výchovný prvek dejme tomu v dějepise a v matematice, působí jenom tehdy, když učitel vášnivě miluje a zná svůj předmět, jenom tehdy se přenáší tato **láska** na žáky a působí na ně výchovně. V opačném případě však, t. j. když se někde rozhodlo, že ten a ten předmět působí výchovně a bylo-li jedněm uloženo, aby přednášeli a druhým, aby poslouchali, vyučování se setkává s naprosto opačnými výsledky, t. j. nejen nevychová vědecky, nýbrž od **vědy** odvádí. Říká se, že **věda** v sobě má výchovný prvek (erziehliches Element), je to správné i nesprávné a v tomto předpokladu tkví základní omyl nynějšího paradoxního názoru na výchovu. **Věda** je **věda** a nic výchovného v sobě nemá. Výchovný prvek však záleží ve vyučování **vědám**, v učitelově **lásce** ke své **vědě**, v jeho láskyplném výkladu a v poměru učitele k žákovi. Chceš-li žáka vychovat **vědou**, miluj ji, znej ji, a žáci s pak zamilují tebe i **vědu** a ty se vychováš, jestliže však sám svou **vědu** nemiluješ, potom i když

budeš žáky sebevíc nutit, aby se jí učili, nebude mít věda výchovný vliv. A zde opět platí jediné měřítko, a je tu jediná spása – zase táž volnost žáků poslouchat anebo neposlouchat učitele, přijímat nebo nepřijímat jeho výchovný vliv, t.j. ponechat pouze jim aby rozhodli, zda učitel zná a miluje svou vědu.“ (Tolstoj, 1957, s. 276-277).

V dopise psaném L. N. Tolstým „O SVOBODNÉ ŠKOLE“ je uvedeno tvrzení, má-li učitel důležitý rys, a to lásku k výuce, tak tento rys přenesse i na žáky a jeho výuka bude vždy pozitivní. Učitel budí svým charakterem, svým chování a způsobem řeči přesvědčivý příklad chování. Ve vyučování nejde nic k srdci, co nejde ze srdce. Učitel, který hovoří jen z povinnosti, bez přesvědčení, mrhá pouze svojí námahou. To nejprostší vypravování, z kterého žák vycítí vřelost, upřímnost, dá žáku více, neboť ho vede nejen k získání nových informací, ale zejména k lásce a to nejen k lásce k učení.

„Nejdůležitější výchovou tedy je bezděčná sugesce. Aby tato výchova byla dobrá a mravná, je třeba – je divné to říkat – aby celý vychovatelův život byl dobrý. Někdo se zeptá, čemu se říká dobrý život? Stupňů dobra je nekonečné množství, ale dobrý život má jeden hlavní a obecný rys, je jím úsilí zdokonalovat se v lásce. Mají-li je vychovatelé a přenášejí-li je i na děti, nebude jejich výchova špatná. Má-li být výchova dětí úspěšná, je třeba, aby vychovatelé ustavičně vychovávali sami sebe, aby si navzájem stále víc a více pomáhali uskutečňovat to, oč usilují. K tomu může být velmi mnoho prostředků, zvláště pak hlavní vnitřní – snaha každého člověka o zdokonalení vlastní duše (já to činím samotou a modlitbou).“ (Tolstoj, 1957, s. 418-419).

K tomuto byl použit článek „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“, který psal L. N. Tolstoj také do časopisu Jasná Poljana. V tomto článku popisuje L. N. Tolstoj samotný chod školy, kolik se zde nachází v tuto dobu učitelů, s jakým vzděláním, o stanovení vyučovaných předmětů. Upozorňuje i na to, jak se žáci během chození do školy mění. Velmi zajímavým zjištěním zde je, že žáci si nemusí do školy nic nosit, nic si pamatovat, nedostávají žádné úkoly a nikdo je za nic nekárá. Jde o to, zda to, že žáci nemají domácí úkoly, nesouvisí s tím, že po příchodu domů se musí aktivně zapojit do prací na poli a pro domácnost.

„Zdá se mi, že se den ode dne děti stávají samostatnější a samostatnější a jejich povahy výraznější. Téměř nikdy jsem neviděl, že by si žáci cestou hráli, leda snad některý z nejmenších nebo z nově přistoupých, kteří začali chodit do školy jinde. Nikdo s sebou nic

*nenese – ani knihy, ani sešity. Domácí úkoly žáci nedostávají. Nenesou nic nejen v rukou, ale nemají co nést ani v hlavě. Nemusí pamatovat na žádnou úlohu, na nic co dělali včera ve škole. Netrápí je ani pomyšlení na nastávající vyučovací hodinu. Do školy přinášejí jenom sebe, svou vnímavost přirozenost a jistotu, že bude dnes ve škole právě tak veselo jako včera.“ (Tolstoj, 1957, s. 151).*

Po příchodu učitele do učebny si děvčata ještě nějakou chvíli vykládají, kluci se pošťuchují, zkrátka je všude spousta lomozu. Pan učitel, aniž by si žáků všimal, jde do skříně a prohlíží si knihy, postupně za ním sami žáci přicházejí a volají. „*Mně také, mně také! Dej mi tu včerejší. Bojovný duch vyprchává a v učebně zavládá čtenářská nálada. Každý si sedne, kam mu napadne: na lavici, na stůl, na okno, na podlahu, na křeslo.“* (Tolstoj, 1957, s. 152).

Jak L. N. Tolstoj popisuje v článku, vše v Jasnopoljanské škole probíhá bez násilí. Pan učitel začne sám vyvíjet nějakou činnost a žáci se postupně přidávají. Často se výuka protáhne na delší dobu, než jaká byla předpokládána. Není přesně stanoveno rozmezí, co se kdy a jak má dělat.

*„Dvě nižší třídy se usazují v jedné místnosti, nejvyšší jde do druhé. Když učitel přichází do první třídy, všichni ho u tabule obstupují nebo se uvelebují v lavicích, nebo usedají na stůl kolem učitele anebo toho, kdo právě čte. Je-li hodina psaní, usedají klidnější, ale neustále vstávají, aby se navzájem podívali do sešitů, a ukazují svoje sešity učiteli. Podle rozvrhu jsou na dopoledne stanoveny čtyři vyučovací hodiny, ale někdy jsou jen tři nebo dvě, a jsou to mnohdy zcela jiné předměty. Učitel začne počty, přejde pak na měřictví, začne biblickou dějepřavou, ale skončí mluvnici. Někdy jsou učitel i žáci zaujati tak, že vyučování trvá místo jedné hodiny tři hodiny. Stává se, žáci sami volají: „ Ne, ještě, ještě!“ a křičí na ty, které to již omrzelo. „Když Vás to omrzelo, běžte si mezi ty malé“, říkají opovržlivě.“* (Tolstoj, 1957, s. 153).

Nejpopulárnější činností ve škole je vypravování, ať už pana učitele žákům anebo žáků panu učiteli. I když mají žáci některé předměty oblíbeny více a jiné méně, postupně se za celý týden stejně proberou i ty neoblíbené předměty. Jen pana učitele stojí více úsilí žáky zaujmout.

*„Vůbec navečer i v dalších hodinách bývá méně dovádění a křiku a více poslušnosti a důvěry k učiteli. Zvláštní odpor lze pozorovat k počtům a rozborům a chuť ke zpěvu čtení*



*a zvláště vyprávění. Proč máme pořád počty a psaní – vypravujte nám raději o zemi nebo něco z dějepisu, a my budeme poslouchat, říkají. V 8. hod. se jim už oči přivírají, začínají zívát, svíčky hoří slaběji, protože je tolik neupravují, starší se ještě drží, ale mladší a slabší opření o stůl, usínají při příjemném zvuku učitelova hlasu.“ (Tolstoj, 1957, s. 161).*

### **Vyhodnocení:**

Otevřeným kódováním vybraných publikací „O SVOBODNÉ ŠKOLE“, „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ a „O VÝCHOVĚ A VZDĚLÁNÍ“ bylo zjištěno, že vytvořená kategorie pod názvem *Přístup učitelů* ukazuje, že i když učitel vede výuku, má zde žák velký prostor pro osobní svobodu a vnášení svých prvků do výuky. Ve škole byl také kladen velký důraz na to, jak učitel vykládá učivo, s jakým nasazením a zda má svou práci skutečně rád.

V kategorii *Komunikace žáků a učitelů* bylo pomocí kódování zjištěno, že i v komunikaci vládl naprosto volný prostor k vyjádření názorů jak učitele, tak i žáků. Také zde byl zjištěn fakt důležitosti komunikace mezi žáky a učiteli. Všichni pracovali společně, a pokud se někomu nechtělo, nemusel. To se však stávalo velmi ojediněle.

Obě uvedené kategorie tedy přímo souvisí se svobodnou výchovou. Jsou zde obsaženy prvky svobodné výchovy.

### **Diskuse:**

#### **Názory ostatních:**

K účelu zkoumání komunikace mezi žáky a učiteli byla vybrána publikace *Učitel' a žiaci v komunikácii* od Petera Gavory. Kniha byla vydána v roce 2007. Gavora v ní píše o významu komunikace mezi žáky a učiteli. O tom, že nejčastější formou komunikace mezi žáky a učiteli je dialog. Dialog by měl ve škole převládat nad monologem.

*„Dialog umožňuje výmenu vedomostí, životných skúseností a zážitkov žiakov. Dialóg však rozvíja aj efektívnu stránku osobnosti žiakov. V dialógu sa rozvíjajú ich zájmy, názory, predstavy, postoje a presvedčenia, dialógom učitel žiakov motivuje. V dialógu má učitel možnosť žiakovi ukazať, že ho chápe, uznáva, môže ho chváliť aj povzbuzovať.“ (Gavora, 2007, s. 88).*

Peter Gavora také zastává názor, že by se ve výuce k odpovědím žáků neměl vyjadřovat jen učitel, ale i ostatní žáci, pokud to chtějí.

„Žiaci by si mali vedieť utvoriť názor na odpoveď, vyjadriť svoju spokojnosť alebo nespokojnosť. Prírodzene, učiteľ nemusí žiadať od žiakov názory o odpovedi počas každej vyučovacej hodiny.“ (Gavora, 2007, s. 105).

Přístup k výuce v Jasnopoljanské škole zaujal i profesora V. Vejkšana, který se o ní vyjádřil:

„Bylo by však naprosto nesprávné považovat Tolstého za představitele jednostranného induktivního metodického postupu ve vyučování. Nikdy se nedržel při vyučování šablony, nejednou si v praxi ověřoval a srovnával účinnost induktivní a deduktivní metody a dovedně je v pedagogickém procesu spojoval. Jsa skvělým znalcem dětské psychologie, L. N. Tolstoj přesvědčivě ukázal cesty, jimž dítě poznává okolní svět a osvojuje si ve škole vědomosti.“ (Vejkšan, 1957, s. 69).

### 7.1.3 Zjištění přínosu výuky v Jasnopoljanské škole

K tomuto zjištění byl použit článek „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“, který napsal L. N. Tolstoj do časopisu Jasnaja Poljana.

Opět se jedná o popis průběhu vyučování ve škole, o tom, co návštěva školy žákům dává, čím je uspokojuje a čím nikoliv. L. N. Tolstoj zde píše, že jde o skutečný popis školy od jejího úplného začátku. Také uvádí, že by tento článek, zveřejněný v časopisu Jasná Poljana, mohl vytvořit návod, jak se má výuka ve školách provádět. Doufal, že čtenáři pochopí, proč právě výchova ve škole probíhá tak, jak ji popisuje.

V článku L. N. Tolstoj uvádí, že ve škole vše probíhalo v duchu zásady svobodného přístupu žáků i učitelů. Čím více se však žákům dostávalo vzdělání, tím více se sami dožadovali nastolení nějaké řádu. Odsuzuje násilí, které se využívá pouze z neúcty k lidské přirozenosti. Poukazuje na to, že bychom neměli používat násilí k tomu, abychom zabránili nedostatku či nepořádku. Musíme jen vyčkat delší dobu na to, aby se nepořádek, zcela sám a přirozeně, změnil v pořádek.

„Škola se **svobodně** vyvíjela podle zásad, které do ní vnášel učitel i žáci. I když učitelův vliv převažoval, měl žák vždycky právo nechodit do školy, a i když do školy chodil, měl právo učitele neposlouchat. Učitel pak měl právo žáka nepřijímat a měl možnost působit veškerou vahou svého vlivu na většinu žáků a na společnost, která se vždycky z žáků tvoří. Čím dále žáci postupují, tím více se vyučování rozvětňuje a tím nezbytnější se stává **pořádek**. Proto

při normálním, nenásilném vývoji školy, čím většího vzdělání žáci nabývají, tím jsou schopnější zachovávat **pořádek** a tím silněji **sami** pociťují potřebu pořádku a tím silněji na ně působí po této stránce učitel. Jasnopoljanská škola toto pravidlo stále potvrzovala ode dne svého založení. Z počátku nebylo možno stanovit ani třídy a předměty, ani odpočinek a vyučovací hodiny: všechno samo sebou splývalo v jeden celek a všechny pokusy o rozdělení zůstávaly marné. Nyní však už máme v první třídě žáky, kteří se **sami** dožadují, aby byl dodržován rozvrh hodin, jsou nespokojeni, jsou-li při hodině rušeni, a kteří sami stále vyhánějí menší děti, když k nim zaběhnou.

Podle mého mínění je tento vnější **nepořádek** užitečný a nenahraditelný, ať se zdá sebedivnější a sebenepohodlnější pro učitele. O přednostech tohoto uspořádání mám často příležitost mluvit o domnělých nevýhodách, pak řeknu toto. Za prvé tento **nepořádek** nebo **svobodný pořádek** se nám zdá hrozný jenom proto, že jsme uvyklí jinému **pořádku**, v němž jsme byli vychováni.“ (Tolstoj, 1957, s. 154-155).

Návštěva školy žáky nijak neomezovala na jejich svobodě. Dbát svobody zdálo se L. N. Tolstému důležitější než dodržování rozvrhu učiva. Přesto vše měl takový typ výuky velký dopad na žáky a projevoval se jejich větší touhou po chození do školy a vzdělávání se v ní.

„Mne alespoň v Jasnopoljanské škole těšily tyto případy, které se opakovaly několikrát za měsíc. I když jsme často dětem opakovali, že mohou odejít, kdykoliv se jim zachce, byl vliv učitele tak silný, že jsem se poslední dobou bál, aby kázeň plynoucí z vyučovacích hodin, rozvrhů a známek, třeba by ji nepozorovaly, neomezovala jejich **svobodu** tak, aby se zcela nepodrobily naší chytrácky nastražené síti pořádku a aby nepozbyly možnost volby a protestu. Jestliže dále rády chodí, až jim byla nabídnuta **svoboda**, nikterak se nedomnívá, že by to dokazovalo zvláštní kvalitu Jasnopoljanské školy, myslím naopak, že by se totéž opakovalo ve většině škol a že touha po učení je v dětech tak silná, že se podřizují mnohým těžkým podmínkám a promíjejí mnoho nedostatků, aby tuto touhu ukojily.“ (Tolstoj, 1957, s. 162-163).

Tresty se ve škole v Jasné Poljaně nevyskytovaly. L. N. Tolstoj dochází k názoru, „Došel jsem k názoru, že duše má svá tajemství, která jsou nám skryta a na něž může působit jen život, nikoliv mravní naučení a tresty.“ (Tolstoj, 1957, s. 159).

Žáci sami si postupně uvědomovali, jak se mají chovat. Porušil-li někdo pravidla chování, ostatní žáci na to ihned upozornili. Což bylo velkým posunem v přístupu žáků k chování vůči sobě samým.

*„Počtář mu to chtěl oplatit, ale v tu chvíli se ozvalo několik odmítavých hlasů. „Podívejte se, pustil se do menšího!“ zvolali žáci. „Kisko utíkej!“ A tím byla věc ukončena, jako by se nebylo nic stalo, kromě toho, jak se domnívám, že ten i onen došli k nejasnému poznání, že rvačka není nic příjemného, protože oběma působí bolest. Podařilo se mi tu jaksi postřehnout cit spravedlnosti ovládající dav, ale kolikrát se věci rozhodnou tak, že nepochopíme podle jakého zákona, ale rozhodnou se ke spokojenosti obou stran.“ (Tolstoj, 1957, s. 156).*

### **Vyhodnocení:**

Otevřeným kódováním vybrané publikace „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ ve vytvořené kategorii *Význam výuky* jsme zjistili, že je spojena se zásadou svobody, kterou přinášel učitel. Žáci měli svobodu rozhodování a nicnedělání, sami však postupně pocítli nutnost vytvoření nějakého pořádku ve výuce. Z čehož se dá usuzovat, že svobodná výchova není o chaosu, ale že žáky sama přivede na myšlenku uspořádání dění kolem sebe, bez jakéhokoliv násilného zasahování ze stran učitelů. Jak je patrné, i v této kategorii nacházíme znaky svobodné výchovy ve výuce.

### **Diskuse:**

#### **Názory ostatních:**

Význam výuky spojené s prvky volnosti zaujal i spisovatele N. G. Černyševského, který se o ní vyjádřil do časopisu *Sovremenik* číslo 3 v roce 1862. Tento článek je součástí knihy *Pedagogické spisy* L. N. Tolstoj.

*„Výtečně, výtečně. Dej bůh, aby se do většího počtu škol zavedl tak dobrý a užitečný „nepořádek“, ... ale my prostě řekneme „pořádek“, protože jakýpak nepořádek, když se tu všichni učí velmi pilně, pokud jim jen stačí síly.“ (Černyševskij, 1957, s. 428).*

Profesor gymnázia v Tule, E. Markov, který z častých návštěv školy v Jasné Poljaně znal dobře průběh vyučování, charakterizoval jej takto:

„Všichni chlapci sami myslí, sami se snaží a sami se chtějí naučit. Jasnopoljanská škola potěší tím, že probouzí v žácích ducha a že vede jejich hlavy k samostatné práci.“ (Markov, 1957, s. 433).

## 7.2 Zjištění svobodné výchovy

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jaká výchova žáků probíhala ve škole v Jasné Poljaně. Dle výše provedené analýzy vybraných textů z děl L. N. Tolstého o výuce v Jasnopoljanské škole můžeme konstatovat následující.

### Souhrnné vyhodnocení:

Zjištěné údaje, které jsme prostřednictvím výzkumného šetření provedli, nám potvrdily výskyt znaků týkajících se svobodné výchovy ověřený pomocí otevřeného kódování v dopisu „O SVOBODNÉ ŠKOLE“, článku „JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI“ a článku „VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ“. Dopis i články psal L. N. Tolstoj a týkaly se výuky ve škole v Jasné Poljaně. Úryvky dopisů i článků jsou součástí knihy *Pedagogické spisy* od L. N. Tolstého. Za pomoci otevřeného kódování a vytvořených kategorií jsme zjistili, že ve všech kategoriích se nejvíce shodně opakoval kód *žák a učitel*. Tyto dva kódy byly do všech kategorií dány shodně, pro potvrzení, že jde o výuku ve škole.

Mimo to se v kategorii *Výchova* nejvíce vyskytoval kód *svoboda* a *sami*. V kategorii *Přístup učitelů* kód *svoboda*, *věda* a *dobrý*. V kategorii *Komunikace žáků a učitelů* kód *důvěra*, *vypravuje*, *učit*. V kategorii *Význam výuky* se nejčasněji opakoval kód *samostatnější, pořádek*.

Na základě provedeného výzkumu, spojeného se studiem literatury a dokumentů, bylo zjištěno, že ve výuce se vyskytoval pouze jeden typ výchovy a to ten se svobodnými znaky ve výchově, tzv. svobodná výchova.

Činnost L. N. Tolstého v oblasti pedagogiky je velkým posunem vpřed. Upozorňuje, že škola by měla být zejména pro žáky a ne jen pro učitele. Žáci by se měli ve škole cítit svobodně a bezpečně, s možností seberealizace.

**Souhrnná diskuse:**

Ve škole v Jasné Poljaně L. N. Tolstoj usiloval o využitelnost školních poznatků v každodenním životě, vytvořil systém volné výchovy bez domácích úkolů, paměťového učení a trestů. Koncepce bez učebního plánu umožňovala svobodnou volbu předmětu, obsahu i metody učení. Děti měly úplnou volnost pohybu, příchodu i odchodu z vyučování. Učitel byl žákům především partnerem.

V knize od Miroslava Cipra *Prameny výchovy Galerie světových pedagogů*, svazek II. devatenácté století je uvedeno, že L. N. Tolstému bylo často vytýkáno, že v jeho škole neučí duchovní, či vysloužilí vojáci, jak bývalo v té době běžnou praxí, nýbrž studenti, vyloučení z moskevské univerzity z důvodu účasti na demonstracích studentských nepokojů. Přesto jeho škola prosperovala a měla kolem 40 žáků ve dvou třídách a vyučovalo se pět až sedm hodin denně. Ze začátku se vyučovalo čtení mechanické a rozumové, psaní, krasopis, mluvnice, biblická dějprava, ruské dějiny, kreslení, rýsování, zpěv, počty, výklad z přírodních věd a náboženství. Cipro o Jasnopoljanské škole píše:

*„Kdybychom aplikovali mechanicky pravidlo Komenského, řekli bychom, že to byl „mlýn bez vody“, tj. škola bez kázně, alespoň bez kázně vnější, vynucené. Neboť děti mohly přijít a odejít kdykoliv a jejich chování během vyučování nebylo nijak omezováno. Jediný prostředek k udržení pozornosti bylo vyvolání zájmu žáků. To byla ona „voda“ na školní mlýn, který klapal silou kázně dobrovolné, nevynucené.“* (Cipro, 2002, s. 343).

L. N. Tolstoj kladl důraz na rozvoj individuálních zájmů a dobrovolnost. Výuka probíhala bez osnov, plánů a děti měly volnost pohybu. Vše bylo bez napomínání, bez trestů. Tolstoj prosazoval maximální svobodu žáka, radost z práce a rozvoj tvořivosti. Při stanovení obsahu výuky byly respektovány zájmy žáků.

Tolstoj si uvědomoval, že štěstí lidstva není pouze v učení a vědění. Škola má také přímé povinnosti k mládí. Proto se snažil oživit školu a přimět žáka k jeho vlastní aktivitě ve škole. Varoval před hromadnou výchovou, poukazoval na její nedostatky a spíše se obrátil k výchově jednotlivce, k výchově individuální. Tím vším zahájil boj proti pasivitě ve školách a vedl k aktivnímu přístupu nejen učitelů, ale i žáků ve výuce. Žák má právo na svou individualitu, na své tužby a škola není od toho, aby žáka předělávala, ale aby mu pomohla jeho tužby uskutečnit.

Doktor Otokar Chlup v knize „Pedagogika úvod do studia“ poukazuje na postupující převratné pedagogické myšlení nejen u nás, ale i ve světě spojené s praktickými pokusnými začátky ve školách. Doslova uvádí, že jde o ušlechtilý zápas o novou výchovu. Také zde nabádá k větším aktivním projevům žáků a rozšíření výuky o ruční práce a sociální výchovu.

*„Také u nás se vytváří ovzduší reformě školy příznivé, učitelstvo jako celek i hojně jednotlivců účastní se ušlechtilého zápasu o novou výchovu. Fr. Pátek píše již v roce 1919 článek „Svobodná škola“. Horuje pro práva dětství, které má být vychováváno k novému životu, jež si spoluvytvoří, nikoli k tomu, aby napodobilo život současný. Život dítěte chápe jako zvláštní život bytostí s jinými tužbami, jinými zájmy a potřebami. Škola nemá být přípravou pro život, ale život sám, žádá školství jednotné až po školu vysokou. Později žádá, aby škola byla místem práce, pohybu, kde by děti prožívaly své prostředí sociální, přírodní, odsuzuje strnulost, sedění v lavicích, pasivitu a papírový život. Škola má být obcí, má mít svůj cíl, své dílny, zahradu, akvária, hřiště, divadlo, spořitelnu atd., má být svobodnou činnou školou.“ (Chlup, 1936, s. 258).*

L. N. Tolstoj nebojoval o uplatnění svobodné výchovy v Jasnopoljanské škole pouze s tehdejšími názory ostatní pedagogů v Rusku, ale i s názory rodičů, jejichž děti školu navštěvovaly. Především, co se týkalo trestů ve škole. V té době byly fyzické tresty dětí a strach z těchto trestů nejběžnějším výchovným prostředkem ve škole. O tom píše Cipro v knize „Galerie světových pedagogů“.

*„Tak jako kdysi Rousseau i nyní Tolstoj hází rukavici všem ustáleným pedagogickým konvencím ve jménu svobodného vyučování, respektujícího duši dítěte, a v ní přirozeně se projevující zdravou moudrost venkovského lidu. Od této moudrosti však Tolstoj dovedl odlišit předsudky, kterých musel zbavovat některé rodiče svých školáků. Šlo konkrétně o tělesné tresty, kterých Tolstoj neužíval a tím si paradoxně popudil vesničany, kteří dokonce přestali posílat své děti do školy, protože je učitel nebil. Strach z bití považovali za hlavní vyučovací metodu. Teprve po náležitém vysvětlení začali rodiče posílat opět své děti do školy a počet žáků dosáhl normálního stavu.“ (Cipro, 2002, s. 342)*

Také Dr. Otokar Chlup ve své knize „Pedagogika úvod do studia“ poukazuje na nutnost zbavení se trestů a strachu z donucení ve školách, které přináší žákům pouze nechuť učit se. Naopak upozorňuje na nutnost prosazení volnosti a svobody v učení.

*„Ve škole jasnopoljanské nebylo školního řádu, nebylo pravidel ani rozvrhu učiva, nikdo nebyl nucen se učit ani chodit do školy. Učilo se tak, jak náhoda přinášela příležitosti k učení. Volnost, svoboda žactva, učení, přirozená nenucená metoda, všechna tato hesla upomínající na Rousseauova Emila, rozechvívající vychovatele a učitele všech kulturních států. Rodí se myšlenka nové školy, nové výchovy, zvláště tam, kde školství ustrnulo na vnější rutině.“ (Chlup, 1936, s. 232).*

Profesor V. Vejksan napsal o svobodné výchově L. N. Tolstého.

*„Je třeba podotknout, že Tolstoj neomezoval princip svobody ve výchově, jak jej sám chápal, rámcem školy oné doby. Soudil, že tento princip je universální řídicí zásadou, jíž patří budoucnost.“ (Vejksan, 1957, s. 75).*

Snaha L. N. Tolstého o svobodnou školu nezůstala bez odezvy ani v ostatních školách, byť zde nebyly zavedeny úplně stejné metody, jako ve škole v Jasné Poljaně. Přesto se alespoň trochu změnilo postavení žáka ve škole, zejména fyzické trestání žáků.

*„Kdyby nic jiného nepřineslo Tolstého tažení za svobodnou školu, než zmírnění domucovacích metod školy staré, už to by byla velká zásluha. Ostatně nemohlo k tomu nedojít, i když spor dvou principů, školy povinnosti a školy volnosti, není ještě definitivně ukončen a bude nepochybně dlouho hledat vhodnou syntézu s využitím onoho velkolepého rozvoje mimoškolních vzdělávacích faktorů, na jejichž význam Tolstoj tak naléhavě upozorňoval.“ (Cipro, 2002, s. 344)*

Škola měla pro L. N. Tolstého zvláštní kouzlo novoty, stejně jako pro každého žáka, který poprvé vstupoval do chrámu učení a pouze tušil, co může očekávat. Tolstoj byl velmi šťastný v dětské společnosti a dětem se odvděčoval tím, že jim činil pobyt ve škole co nejradostnější. Ke škole choval L. N. Tolstoj stále svobodný poměr, neboť pouze ten jediný je dle něj důležitou podmínkou v hledání nových cest, jak uvádí Cipro:

*„Mnozí s Tolstého filozofií neodpírání zlému nesouhlasili, ale téměř všichni ho obdivovali, a to nejen pro jeho literárního génia, ale i pro nekonvenční upřímnost a důslednou nekonformnost myšlení, pro jeho víru v dobrotu člověka. Jestliže se mýlil, pak lze paradoxně říci, že i jeho omyly byly hodny génia. Přitahoval četné stoupence a diskutoval se svými oponenty tak, že dodnes přetrvává v jeho myslitelském odkazu mnohé, co nepatří ještě minulosti, ale co zůstává nadále mementem pro ty, kdož nepřestávají hledat odpovědi*



*na otázky, jak žít, jak organizovat společnost, jak vychovávat a učit mládež. Ne právem bývá nazýván „třináctým apoštolem Kristovým“.* (Cipro, 2002, s. 348)

### 7.3 Význam Lva Nikolajeviče Tolstého pro sociální pedagogiku

U L. N. Tolstého vyvolal velké nadšení Jean Jacques Rousseau, jehož spisy velmi pozitivně hodnotil. Tolstoj, stejně jako Rousseau, důsledně zastával nutnost požadavku, aby výchova násilně nezasahovala do dětského života. Spíše by měla dát možnost spontánní aktivní činnosti dítěte. Velký důraz kladl na citovou a mravní stránku výchovy. Zkušenosti v životě pokládal za velmi důležitý prvek ve výchově, v životě. V jednom názoru na výchovu se však od sebe značně odlišovali. Rousseau vyzdvihoval svobodu učení vyšších vrstev společnosti, zatímco L. N. Tolstému šlo zejména o svobodu učení těch nejprostších lidí. Chtěl, aby i vesnické děti a dospělí měli možnost svobodného vzdělávání. Zasadil se nejen o vzdělání dětí ve vesnici Jasná Poljana, ale i jejich rodičů. Dospělí, kteří projeví zájem o učení, mohli navštěvovat Jasnopoljanskou školu a vzdělávat se. Dalším rozdílem ve výchově L. N. Tolstého je jeho individuální přístup k žákovi, všímá si nejen rozdílu mezi dospělým a dítětem, ale i rozdílu mezi jednotlivými žáky. Rousseau má stejný přístup ke všem, odlišnosti žáků nejsou pro něj důležité. L. N. Tolstoj však mohl čerpat ze své praxe učitele v Jasnopoljanské škole, která ho upozornila na odlišnosti povah a přístupu k učení jednotlivých žáků.

Rusko se potýkalo s nízkou gramotností. L. N. Tolstoj založením své školy v Jasně Poljaně umožnil i těm nejchudším vrstvám lidí přístup ke vzdělání. V té době v Carském Rusku nebylo běžné, že by nejchudší společenské vrstvy uměly číst, psát a počítat, neuměly se dokonce ani podepsat. Tolstoj ve své škole nedělal rozdíl v postavení, ale ani v pohlaví žáků, což tehdy v Carském Rusku nebylo zcela běžnou věcí. Tvrdil, že výchova by měla být zejména přípravou na to, aby se z každého žáka, později dospělého, stal v životě člověk vyspělý, šlechetný a čestný, který bude oporou společnosti. Svým přístupem poukazyval na nutnost vzdělání pro každého bez rozdílu. V Jasnopoljanské škole se neučily pouze základy čtení, psaní a počítání, ale i biblická dějprava, ruské dějiny, kreslení, rýsování, zpěv, počty, výklad z přírodních věd a náboženství. Zvláště proslulé bylo ve škole vyprávění o všem, co se ve venkovském životě událo. L. N. Tolstoj upozorňoval na to, že hrubost mravů sedláků není dána jen vědomostmi, ale i tím, jak s ním a s jeho rodinou zacházejí druzí.

Také poukazoval na to, k čemu je prostému lidu formálně uznané právo na vzdělání, které jim ale nezajišťuje hmotné předpoklady k jeho realizaci. Jak si může lid vysoko cenit práva svobodného projevu, když nemá finanční prostředky na to, aby se vzdělával, na to aby umožnil vzdělání svým dětem. Proto L. N. Tolstoj umožnil všem, kdo měli zájem o vzdělání, navštěvovat školu v Jasné Poljaně a nemuseli na poskytnuté vzdělání vynakládat žádné finanční prostředky. Velmi často poskytoval vlastní finanční prostředky sedlákům, kteří je dle jeho názoru potřebovali více než on.

Na základě materiálu, sesbíraného výzkumným šetřením v praktické části diplomové práce, bychom mohli navrhnout přednášku o L. N. Tolstém, o prosazení znaků svobodné výchovy, o jeho přístupu k žákovi, k výuce, snaze o prosazení výuky pro všechny bez rozdílu pohlaví, věku a postavení ve společnosti. Přednáška by mohla být určena pro studenty vysokoškolského oboru sociální pedagogika a oboru pedagogika. Na konci přednášky by mohl být ponechán prostor k diskusi.

## ZÁVĚR

L. N. Tolstoj byl velkým vychovatelem lidstva. Jakákoliv jeho literární tvorba obsahovala nevtíravým způsobem prvky výchovy. Je označován velkým moralistou. L. N. Tolstoj byl velkým myslitelem a tvůrčím géniem. Pokud nechceme vychovávat jen sebe, ale děti či kohokoliv jiného, je výchova dle jeho názoru velmi složitou a těžkou věcí.

Hlavní tezí L. N. Tolstého bylo prosazování maximální svobody žáka, podpora tvořivosti a radost z práce. Obsah výuky byl zcela v souladu se zájmy žáka. K prosazování těchto zásad mu pomáhal pedagogický časopis *Jasnaja Poljana*, ve kterém otiskoval články, které měly pomoci i ostatním k zavedení změn ve výchově. Měl nadšení pro abstraktní ideu svobody. L. N. Tolstoj věřil, že vnější poměry rozhodují o vývoji člověka a že vše záleží na volném rozpětí vnitřních vrozených sil, které je třeba zdokonalovat. Z těchto důvodů velmi usiloval o individuální výchovu. L. N. Tolstoj upozorňoval na to, že dítě není jen zmenšenina dospělého, naopak má svou vlastní psychologii, vlastní způsoby vyjadřování a chápání. Proto uvádí, že každá dobrá škola, aby neporušila původní přirozený stav dítěte, měla by jeho vrozené dispozice podporovat a pomocí svobodného přístupu ve výuce je rozvíjet. Tolstého hlavní myšlenkou bylo věnovat školu a školní prostředí s výukou dítěti, změnit školu na místo krásné svobody, spojené s přirozeným poskytováním informací potřebných k životu. *Jasnopoljanská škola* je dodnes vzorem těch, kteří mají zájem uskutečňovat svobodnou školu spojenou s individuálním přístupem k jedinci.

Další Tolstého moderní zásadou byla aktivní tvořivá učitelská práce a nejen pouze reprodukce učiva žákům. L. N. Tolstoj, jako jeden z prvních, přijímal samočinnost žáka spojenou s otevřeným polem působnosti v jeho dětské tvořivé práci. L. N. Tolstoj se po celý svůj život snažil vnášet do školského života vše, co bylo lidské, přirozené a bez příkazů.

L. N. Tolstoj měl nejen pomocí svých myšlenek, ale zejména reálnou činností, velký vliv na přeměnu školské i mimoškolské výchovy v tehdejším Carském Rusku. L. N. Tolstoj byl velkým umělcem a ochráncem dětské duše. Stal se jedním z prvních, kdo provozoval školu s uměleckou bezprostředností a tvůrčí svobodou. Stal se jedním z mála originálních pedagogických myslitelů a vychovatelů, jehož myšlenky se dostaly až za hranice Ruska. L. N. Tolstoj byl nezlomným a přesvědčivým bojovníkem ve prospěch člověka. Tolstoj se

zapsal jako umělec a pedagog do podvědomí velkého množství lidí a i více jak 100 let po jeho smrti jsou jeho myšlenky stále aktuální i diskutabilní.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] АЛФЕРОВ, Л. Н., 1950. *Лев Николаевич Толстой 1828-1910 Памятка читателю*. Москва.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public Promotion s.r.o. ISBN 978-809699-44-03.
- [3] BALVÍN, Jaroslav, 2013. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-47-9.
- [4] CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG, 2013. *Výchova ke svobodě Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky. ISBN 978-80-905222-4-4.
- [5] CIPRO, Miroslav, 2002. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Dobel. ISBN 80-238-8003-9.
- [6] ČERNYŠEVSKIJ, Nikola Gavrilovič, *O vzdělání lidu*. In TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1957. *Pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 428-430.
- [7] ČERVINKA, Vincenc, 1930. *L. N. Tolstoj v zrcadle současníků*. Praha: J. Otto.
- [8] ДЖУРИНСКИЙ, А. Н., 2011. *Педагогика России: История и современность*. Москва: Канон.
- [9] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [10] GAVORA, Peter, 2007. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-2327-7.
- [11] ГУСЕВ, Николай Николаевич, 1963. *Лев Николаевич Толстой : материалы к биографии с 1870 по 1881 год*. Москва : Издательство Академии наук СССР.
- [12] HOUŠKA, Vítězslav, 1949. *L. N. Tolstoj*. Praha: Orbis.
- [13] CHLUP, Otokar, 1936. *Pedagogika úvod do studia*. Brno: Nakladatelem společnosti nový škol.

- [14] JEHLIČKA, Miloslav, 1964. *Lev Nikolajevič Tolstoj v obrazech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [15] JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5.
- [16] JŮZL, Miroslav, 2010. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno. ISBN 978-8087182-02-4.
- [17] KLAPILOVÁ, Světlana, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-669-8.
- [18] KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ, 2008. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-24721-69-9.
- [19] KOJZAR, Jaroslav, 1952. *Lev Nikolajevič Tolstoj DĚTEM*. Liberec: Severografie n. p.
- [20] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [21] KUZMINSKÁ, T. A., 1976. *Mé vzpomínky na L. N. Tolstého*. Praha: Vyšehrad.
- [22] LUSTIGOVÁ, Martina, 2007. *Velké postavy českých dějin Karel Kramář*. Vyšehrad. ISBN 80-7021-898-3.
- [23] MÁCHAL, Jan, 1923. *Lev Nikolajevič Tolstoj: Život a spisy*. V Praze: F. Šimáček.
- [24] MALEC, Jindřich, 1960. *Lev Nikolajevič Tolstoj beseda o životě a díle*. Kladno.
- [25] MARKOV, E., *O vzdělání lidu*. In TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1957. *Pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 432-433.
- [26] MEREŽKOVSKIJ, Dmitrij Sergejevič, 1920. *Život a dílo L. Tolstého a Dostojevského díl I*. Praha: Nakladatel B. Kočí. Umělecké snahy sv. 222.
- [27] NEŠPOR, Pavel, 1971. *L. N. Tolstoj*. Praha: Orbis.
- [28] PASÁK, Tomáš, 1995. *Život Přemysla Pittra*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání. ISBN 80-211-0212-8.
- [29] PAVLOV, Andrej, 1936. *T. G. Masaryk a ruská filosofie*. Praha.

- [30] PECHA, Libor, 1982. *L. N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [31] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [32] PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [33] PŘADKA, Milan a Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly se sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova universita Brno. ISBN 80-210-3469-6.
- [34] ROLLAND, Romain, 1957. *Život Beethovenův, život Michelangelův, život Tolstého*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- [35] SVATOŠ, Tomáš, 1998. *Sociální a pedagogická komunikace*. Gaudeamus. ISBN 80-7041-794-3.
- [36] ŠTVERÁK, Vladimír, 1983. *Dějiny pedagogiky II. Díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [37] ŠTROUFKOVÁ, Miloslava, 2003. *Rusko-český, česko-ruský slovník*. Praha: LEDA. ISBN 80-85927411.
- [38] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [39] TENEROMO, I., 1925. *Živá slova L. N. Tolstého za posledních 25 let jeho života*. Praha: Nakladatel Jos. R. Vilímek v Praze.
- [40] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1914. *Články pedagogické. D. 2, Pedagogické stati z r. 1862: práce žáků jasnopoljanských*. Praha: Dědictví Komenského.
- [41] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1950. *Dětem*. Praha: Lidové nakladatelství.
- [42] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1964. *Dětem*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- [43] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1957. *Pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [44] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1902. *Sociální otázky*. Praha: nakladatel B. Kočí.

- [45] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1952. *Tři medvědi*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- [46] TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1925. *Živá slova L. N. Tolstého*. Praha: Nakladatel Jos. R. Vilímek v Praze.
- [47] ТОЛСТОЙ, Лев Николаевич, 1971. *Рассказы для детей*. Москва : Детская литература.
- [48] ТРУХАЧЕВОЙ, И. А., 2009. *Азбука Л. Н. Толстого*. Тула : Свамия.
- [49] VEJKŠAN, V., *Pedagogické názory*. In TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1957. *Pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 55-76.
- [50] VELEMÍNSKÝ, Karel, 1912. *L. N. Tolstoj, jeho vývoj a činnost pedagogická*. Praha: Nakladatelem dědictví Komenského.
- [51] VELEMÍNSKÝ, Karel, 1923. *L. N. Tolstoj jako pedagog*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého.
- [52] VELEMÍNSKÝ, Karel, 1925. *Tolstoj mládeži*. Praha: Nakladatelství Jos. R. Vilíme v Praze.
- [53] ZELINA, Miron, 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Prešov: Polygraf print. ISBN 978-80-10-01884-0.



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

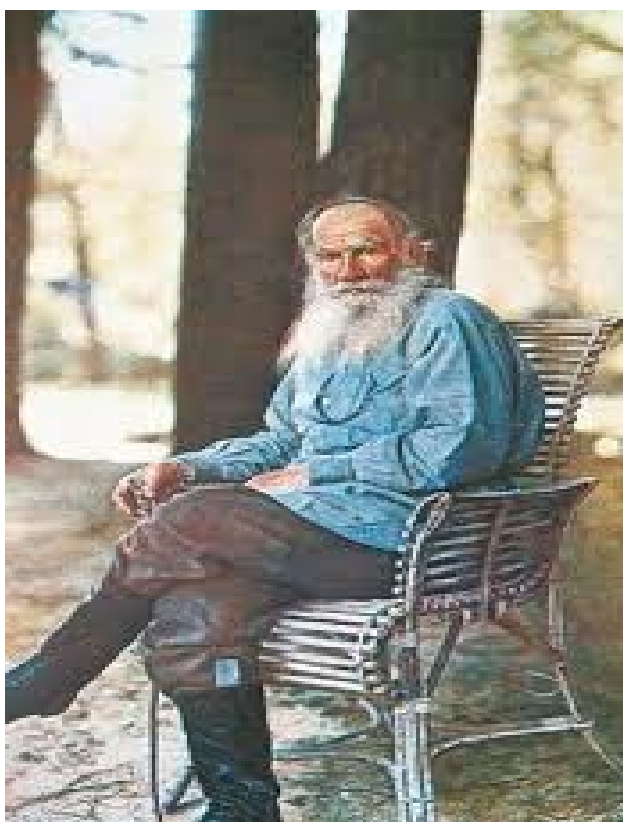
Č. Číslo

S. Stránka

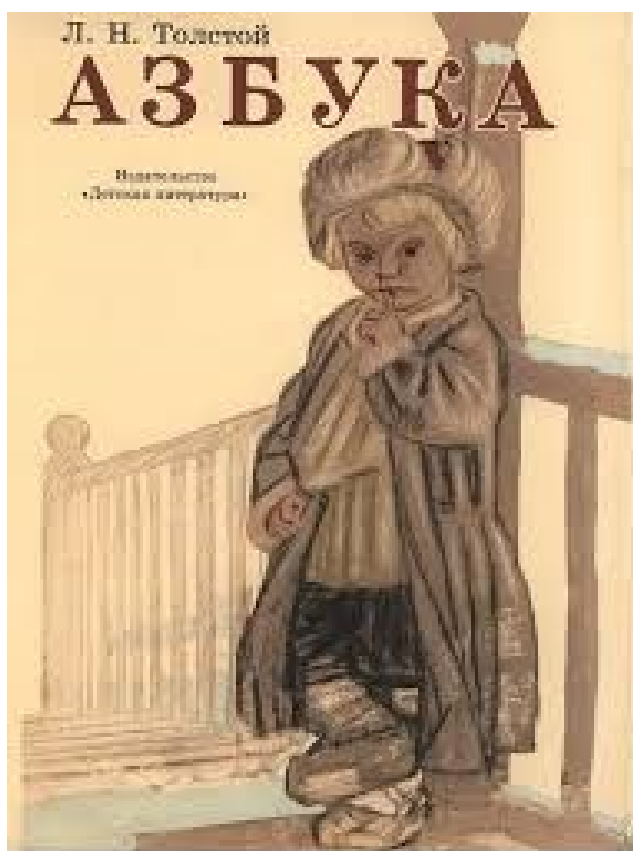
Tzv. Tak zvaně

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

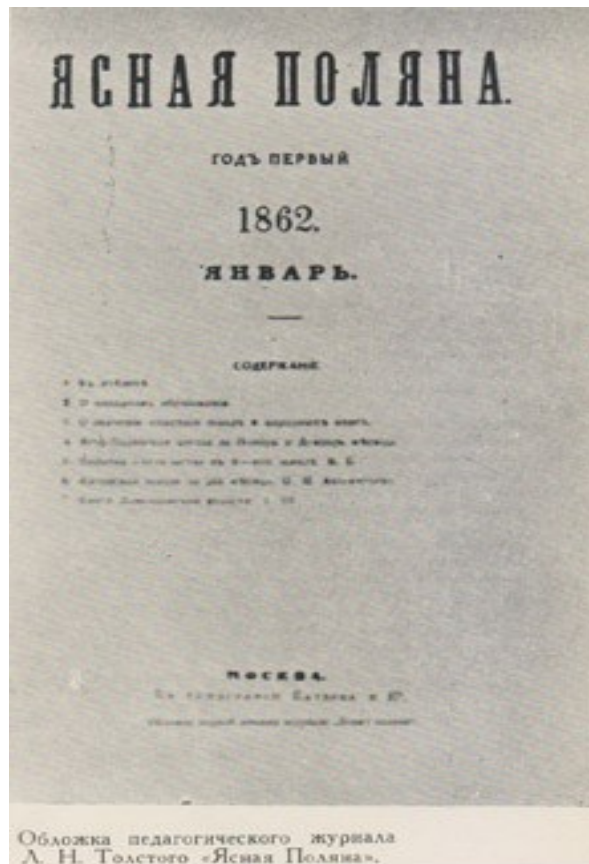
Obrázek č. 1 Lev Nikolajevič Tolstoj .....	82
Obrázek č. 2 Kniha „Azbuka“ L. N. Tolstoj .....	83
Obrázek č. 3 Časopis Jasnaja Poljana .....	84
Obrázek č. 4 Škola v Jasně Poljaně .....	85

**Obrázek č. 1**

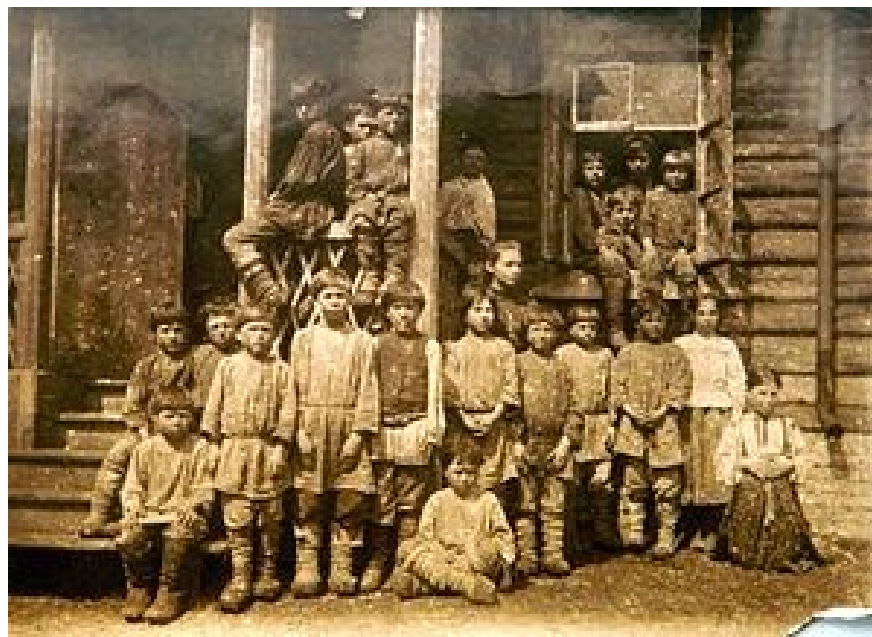
Obrázek č. 2



Обр́азек ч. 3



Obrázek č. 4



## SEZNAM TABULEK

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

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Slovník základních pojmů

Příloha P II: Rešerše k seznamu použitých zdrojů

Příloha P III: Vybrané texty L. N. Tolstoj

## **PŘÍLOHA P I: ZÁKLADNÍ POJMY**

### **Svobodná výchova**

Základem je východisko, že dítě je ze své podstaty dobré. Již v šedesátých letech 20. století byly v USA zakládány školy se svobodným vzděláváním. Mezi první zakladatele škol se svobodnou výchovou patří právě i spisovatel L. N. Tolstoj. Ve svobodné škole probíhá vyučování především na základě iniciativy žáka. Na jeho svobodné vůli je, jak tohoto svobodného prostoru k plnění úkolů využije.

### **Svobodná škola**

Svobodné učení bez zásahu dospělých, bez řízené činnosti. V takovéto škole je velmi živý kontakt mezi rodiči a učiteli. Děti zde mají pocit, že je to jejich škola, neboť rodiče aktivně zapojují do práce ve škole. Existuje však riziko vzniku potíží při přestupu na jinou školu nebo i při nástupu do zaměstnání. (Frans Carlgren, Arne Klingborg, 2013, s. 242-245)

### **Pedagogika**

Přesná definice pedagogiky není stanovena neboť pedagogika je věda s širokým polem působnosti a její definice se u jednotlivých autorů odlišuje.

Pedagogika je společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé a soustavné činnosti formující osobnost člověka v nejrůznějších sférách života společnosti. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání. (Průcha, 2009, s. 20-21)

### **Sociální pedagogika**

Dle Krause je sociální pedagogika vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince ve společnosti, na utváření optimálního životního způsobu. (Kraus, 2014, s. 14)



Jde o aplikované odvětví pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Také se zabývá výchovou a pomocí rodinám s problémovými dětmi. Dále je zaměřena na poruchy rodičovství a výchovy. (Průcha, 2008, Valterová, Mareš, s. 203)

### **Výchova**

Pedagogický slovník definuje výchovu jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. (Průcha, Valterová, Mareš, 2008, s. 22).

### **Vzdělávání**

Jde o proces záměrného osvojování si souboru znalostí, dovedností a postojů, které jsme získali vzděláním, výukou, studiem. Výsledkem vzdělávacího procesu je vzdělání. Vzdělání je systém vědomostí člověka rozvíjející jeho poznávací a praktické činnosti, kterými se kultivují jeho vlastnosti a ovlivňují jeho postoje.

### **Nenásilí**

Otázka odmítání násilí není pro Tolstého pouze podružnou otázkou, na kterou není třeba brát žádný ohled, ale velmi významnou otázkou. Podle něho souvisí s volbou, která má pro život základní význam. Násilí bylo odedávna odůvodňováno jako nástroj nutný k odstranění zla. Jenže co to je vlastně zlo? To, co tak či onak ohrožuje ustavenou moc. Proto ti, kdo moc vlastní, potřebují celou společnost přesvědčit, že jejich zlo je zlem pro všechny a násilí je tudíž nezbytné.

### **Komunikace**

Slovo komunikace má velmi široký význam, neboť komunikovat se dá v množství situací a dají se jí sledovat různé cíle. Komunikace je z latinského *communicare*, což je informovat, oznamovat, radit se s někým. Komunikace je připravenost a schopnost člověka aktivně se podílet na přijímání a předávání sdělení. Úspěšnou komunikaci tvoří jak sdělování

informací, tak i naslouchání. Komunikace by měla být oboustranná a symetrická, role sdělujícího a příjemce by se měla střídat.

Dorozumění znamená pochopení i za běhu myšlenky. Což poukazuje na to, že základní podmínkou komunikace je, aby si lidé navzájem rozuměli, hovořili stejným jazykem, dosáhli myšlenkového souladu.

Oznamování – podávání informací, poznatků, postojů, názorů.

Výměna informací – mezi lidmi. Jeden člověk vyšle informaci a druhý ji přijme. Po té se úlohy vymění. Jde tedy o komunikaci dvojsměrnou.

(Peter Gavora, 2007, s. 7)

## **PŘÍLOHA PII: REŠERŠE POUŽITÝCH ZDROJŮ**

### **Domácí literatura**

**BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion s.r.o. ISBN 978-80969944-03.**

**Klíčová slova:** pedagogika, sociální pedagogika, pomoc, náprava

Jak už nám napovídá název, autorka se snaží poukázat na možnosti využití oboru sociální pedagogiky jako jedné z pomáhajících disciplín. Chápe ji ve smyslu pomoci a nápravy. První část publikace nás seznamuje s historií, vznikem a rozvojem oboru. Autorka se zamýšlí nad tím, jaká má vlastně výchova být. V kapitole rodina a sociální péče uvádí charakteristiku rodiny v současnosti, všímá si i násilí páchaného v rodinách na dětech. Dále se zde autorka zabývá romským problémem, dětmi ulice a drogově závislými. Popisuje také profesní možnosti sociálního pedagoga. V závěru knihy se autorka odvolává na lidskost a hodnoty jako je zdraví, láska, rodina, vzdělání, hodnota práce, dobré vztahy, neodsuzování, pomoc a pochopení.

**TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1950. *Dětem*. Praha: Lidové nakladatelství.**

**Klíčová slova:** škola v Rusku, děti, učitel, Azbuka

Drobné povídky, určené dětem, přeložené z ruských originálů Rassказы a Rassказы o přírodě, napsané L. N. Tolstým. Jednotlivé povídky, bajky a příběhy pomáhají dětem poznávat celý svět. Jsou napsány zábavnou formou, přesto si z nich malý čtenář vždy odnese různá ponaučení.

**ŠTVERÁK, Vladimír, 1983. *Dějiny pedagogiky II. Díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.**

**Klíčová slova:** pedagogika, sovětská škola, pedagogické myšlení

Skripta popisují vývoj buržoazní pedagogiky v Evropě od 17. století do druhé poloviny 19. století, vznik novodobého veřejného lidového školství v českých zemích a na Slovensku, školské reformy u nás na přelomu 18. a 19. století spolu s vývojem školství u nás od druhé poloviny 19. století až do roku 1945. Najdeme zde také kapitolu výchova a škola v socialistickém Československu. V práci je nejvíce čerpáno z kapitoly týkající se vývoje

školy a pedagogického myšlení spolu s představiteli pedagogiky v Rusku od nejstarších dob do období Velké říjnové socialistické revoluce v roce 1917.

**PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSOVÁ, J, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 80-210-3469-6.**

**Klíčová slova:** sociální pedagogika, prostředí, výchova

Skripta o sociální pedagogice mají zejména historizující charakter. Jsou zaměřena na sociálně pedagogické problémy volného času. Je zde uveden vznik a funkce sociální pedagogiky a vliv prostředí ve výchově.

**KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.**

**Klíčová slova:** sociální pedagogika, socializace, prostředí, výchova, role

V publikaci je obsažen ucelený přehled toho, co by měla sociální pedagogika jako obor obsahovat, od počátků sociální pedagogiky až do současnosti. Jsou zde popisována metodologická východiska, pojetí a vztah k dalším vědním oborům. Jde o kapitoly zabývající se problematikou prostředí, sociální komunikací a sociální pedagogikou jako životní pomoci. V závěru je uvedeno uplatnění sociální pedagogiky v praxi.

**JEHLIČKA, Miloslav, 1994. *Lev Nikolajevič Tolstoj v obrazech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.**

**Klíčová slova:** rolníci, realismus, nevolnictví

Jde o publikaci zaměřenou na fotky s popisky jednotlivých podobizen Tolstého, jeho rodiny, rodného domu, Jasně Poljany a pohřebního průvodu v Jasně Poljaně. Popisuje rodinný život Tolstého počínající šťastným dětstvím, které však netrvalo dlouho. Seznamuje čtenáře s feudálním samoděržavným Ruskem. Je zde popsána krymská válka v letech 1856 až 1861, kdy v Rusku nastalo období velkého třídního zápasu o nové uspořádání společenských poměrů. Šlo zejména o udržení vlastnictví půdy, neboť půda znamená bohatství a moc.

**PAVLOV, Andrej, 1936. *T. G. Masaryk a ruská filosofie*. Praha.**

**Klíčová slova:** filosofie, politika, svět

Andrej Pavlov se zaobíral dílem T. G. Masaryka více než 10 let. T. G. Masaryk se mu jevil nejen jako politik a filosof, ale chápal jeho osobnost jako celek. V knize je popisována osobnost T. G. Masaryka, která byla blízká představitelům ruského duchovního života v XIX. století, jak svým postojem k problémům, tak i hledáním cest k jejich řešení. Je zde poukazováno na vztah a postoj T. G. Masaryka zejména k L. N. Tolstému a F. M. Dostojevskému.

**ROLLAND, Romain, 1957. *Život Beethovenův, život Michelangelův, život Tolstého*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.**

**Klíčová slova:** láska, krása, tma, mravnost

Rollandova monografie o Beethovenovi, Michelangelovi a Tolstém je zaměřena na heroismus mravní síly a životní opravdovosti. Dílo je napsáno v duchu vítězství myšlenky nad silou a vyzdvihuje právě ty, kteří neklesali na mysl, byť obětovali sami sebe a ty kteří zůstali velcí srdcem.

**NEŠPOR, Pavel, 1971. *L. N. Tolstoj*. Praha: Orbis, 1971.**

**Klíčová slova:** smysl života, dobro, vzdělání, ideál

V publikaci je popsán přehled nejdůležitějších dat života a tvůrčí činnosti L. N. Tolstého. Začíná jeho narozením v Jasné Poljaně v roce 1828, zmiňuje smrt jeho rodičů, studia a službu v Kavkazské armádě, psaní literárních děl, založení školy v Jasné Poljaně, pedagogického časopisu *Jasnaja Poljana*, sňatek, založení rodiny a končí jeho úmrtím na zápal plic v roce 1910 na železniční stanici Astapovo na Uralu.

**PECHA, Libor, 1982. *L. N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.**

**Klíčová slova:** pedagogika, volná škola, výchova

Publikace odráží to, co Tolstoj vytvořil na poli pedagogiky. Je zde popisována jeho teoretická i praktická pedagogická činnost. Zabývá se řešením pedagogických otázek,

ve kterých se odráží Tolstého optimismus, houževnatost a obětavost. Popisuje jeho cestu po západní Evropě, kde sbíral zkušenosti o západoevropském školství a chodil po stopách Rousseauových, aby ho poznáním prostředí, ve kterém Rousseau žil lépe pochopil.

**TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1957. *Pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.**

**Klíčová slova:** svobodná škola, Jasnopoljanská škola, výuka, vzdělávání, učitel

Publikace poukazuje na ohlas pedagogických názorů L. N. Tolstého v českých zemích, na pedagogickou činnost a názory L. N. Tolstého, na význam škol a knih pro lid. Jsou zde kapitoly o průběhu výuky a učebního plánu v Jasnopoljanské škole. Jedna z kapitol přímo obsahuje deník Jasnopoljanské školy z roku 1862. Významnou kapitolou je také veřejná činnost na poli lidového vzdělávání.

**VELEMÍNSKÝ, Karel, 1923. *L. N. Tolstoj jako pedagog*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého.**

**Klíčová slova:** pedagogická činnost, svobodná škola, svoboda dítěte, svobodný vývoj dítěte

Publikace je zaměřena na osobní vztahy Tolstého ke škole, založení školy v Jasné Poljaně a pedagogického časopisu *Jasnaja Poljana*. Zajímavě je popisováno Tolstého individualistické pojetí svobody. Jsou zde kapitoly, které se věnují psaní jeho pedagogických děl. Tolstoj poukázal na nevhodné učebnice pro děti a z tohoto důvodu napsal slabikář pro děti s názvem *Azbuka*. Jde o soubor čtyř knih učebních materiálů. Je to druh encyklopedie, která vysvětluje dětem okolní svět.

## **PŘÍLOHA PIII: VYBRANÉ TEXTY L. N. TOLSTOJE**

si nezajistí žádná práva: přináší výsledky své práce, tyto výsledky jsou užitečné, a proto nepotřebují ani práva, ani to, aby byla potvrzena.

Me je obrovská většina těch, kteří se za učence a umělce považují, ač velmi dobře vědí, že to, co vytvářejí, nemá cenu toho, prostředkům, aby dokázali, že jejich činnost je pro blaho lidstva nezbytná.

Pravá věda a pravé umění vzdělávky existovaly a vzdělávky budou existovat jako všechna ostatní odvětví lidské činnosti, a je nemožné a neuzitečné popírat je nebo je hájit.

## O SVOBODNÉ ŠKOLE 201)

**D**ěti jsou vždy — a to tím víc, čím jsou mladší — v tom stavu, jemuž lékaři říkájí první stupeň hypnózy. Děti se učí a jsou vychovávány jen proto, že jsou v tomto stavu. (Tato jejich náchylnost podléhat sugestí je zcela vydrává do moci starších, a proto nikdy si dost nevšímáme toho, co a jak jim sugerujeme.) Lidé se tedy vždy učí a jsou vychováváni jenom sugestí, která se provádí dvojným způsobem: vědomě a bezděčně. Vše, čemu děti učíme, počínaje modlitbami a bačkami až po tance a hudbu, vše to je vědomá sugestce; vše to, co děti nezávisle na našem přání napodobují, zvláště pak náš život, naše skutky, je sugestce bezděčná. Vědomou sugestí je vyučování a vzdělávání, bezděčnou příklad, výchova v užším slova smyslu, čili jak to nazvu — osvěta. Naše společnost zaměřuje všechno své úsilí k prvnímu druhu sugestce, druhou pak mimoděk zanedbává, protože náš život je špalový. Lidé, vychovatelé, buď tají svůj život, a vůbec život dospělých před dětmi — což je neobyčejnější, — tím, že je dávají do výjimečných podmínek (do kadetek, ústavů, internátů a pod.) nebo to, k čemu má docházet bezděčně, přenášejí do oblasti vědomé: předpisují mravní životní zásady, jež provázejí nezbytnými slovy: Fais ce que je dis, mais ne fais pas ce que je fais.<sup>202)</sup> Tak dochází k tomu, že v naší společnosti vzdělání tak nepoměrně pokročilo, kdežto opravdová

<sup>201)</sup> Tato stiel je část dopisu L. N. Tolstého příteli P. I. Biriakovovi (viz poznámku na str. 441). Na začátku dopisu Tolstoj uvádí, že náboženská chápání života, jehož smyslem je „plnit vůle mnoho věčného principu, o němž si uvědomujeme, že jsme jeho částí“ má být vedoucím principem „veškeré výchovné činnosti.“ (Poznámka vydavatelova.)

<sup>202)</sup> [Dělat to, co říkám, ale nedělat to, co konám.] (Úsloví katolických kněží.)



výchova čili osvěta nejen zůstala pozadu, nýbrž vůbec neexistuje. Jestliže vůbec někde je, pak jenom v chudých dělnických rodinách. Zatím však z dvojího působení na děti, bezděčného a vědomého, je první, t. j. bezděčná mravní výchova, neporovnatelně důležitější, jak pro jednotlivce, tak pro lidskou společnost.

Tak na příklad rodina rentiéra.<sup>205</sup> majitele púty, úředníka, ba umělce nebo spisovatele žije buržoasním životem, nepije, nehyjí, chová. Ale to je právě tak nemožné, jako je nemožné naučit děti dávat knihy tímto jazykem psané. Děti budou naslouchat poučkám o mravnosti a o účtě k lidem, ale bezděčně budou nejen napodobovat, nýbrž zpravídla si zvykat na to, že jedni lidé jsou povoláni a připravovali pokrmu, kdežto druzí jsou povoláni k tomu, aby špinili šaty a pokoje, jedli pokrmu alč. Jenom tehdy, budeme-li vážně pojímat náboženské základy života — bratrství lidí — nemůžeme nevidět, že lidé, zjiřící z peněz odhátých jiným lidem a navíc tyto jiné lidi, aby jim za tyto peníze sloužili, žijí nemravným životem, a proto žádná kázání nenachrání jejich děti před bezděčnou amoralní sugescí, která v nich bud zůstane na celý život a rozvrátí všechny jejich soudy o životních jevech, nebo z které se vymani s velkým úsilím a námahou po mnohých útrapách a omylech. Nemůžte po této stránce nestáčet a používat za peníze služeb jiných lidí, nemůžte na děti škodlivě působit, vidě-li, že se nesažíte o to, abyste svatli s beder svých na bedra jiných práci, již je třeba k vašemu životu, nýbrž právě naopak.

Nejdůležitější výchovou tedy je bezděčná sugescce. Aby tato výchova byla **dobrá** a mravná, je třeba — je divné to říkat — aby celý vychovateliv život byl **dobry**. Něčdo se zeptá, čemu se říká **dobry život**? Stupně **dobry** je nekonečné množství, ale **dobry život** má jeden hlavní a obecný rys: je jim úsilí zdokonalovat se v **lásce**.

<sup>205</sup> [Člověk, zjiřící z výnosu cenyných popřinál.]

Mají-li je vychovatelé a přenášejí-li je i na děti, nebude jejich výchova špatná.

Má-li být výchova dětí úspěšná, je třeba, aby vychovatelé ustavili vychovávali **sami** sebe, aby si navzájem stále víc a více pomáhali uskutečňovat to, oč usilují. K tomu může být velmi mnoho prostředků, evišně pak hlavní vnitřní — snaha každého člověka o zdokonalení vlastní duše (já to čním samotou a modlitbou). Musíme je hledat, vymýšlet, používat jich a uvažovat o nich. Domníváme se, že kriticismus, jehož používají perlektionisté, je prostředek dobrý. Myslím také, že je dobré scházet se v určité dny a vzájemně si sdělovat způsob boje proti svým slabostem a vlastní nebo z knih převzaté recepty zdokonalování. Myslím, že je dobré vyhledávat nejnešťastnější lidi, tělesně nebo mravně odpuzující, a pokusit se jim sloužit. Myslím, že je dobré pokusit se o dorozumění s nepříteli, kteří nás nenávidí. Píši to jen tak nazdarbňh, au courrant de la plume,<sup>206</sup> ale myslím, že je to celá a nejdůležitější část vědy o sebevýchově jakožto prostředku, jimž lze působit na děti. Jen kdybychom si uvědomili důležitost této stránky výchovy, byli bychom ji propracovali.

Zde jsem se dotkl jedné stránky věci — výchovy. Nyní o **vdělání**. O **vdělání** si myslím toto: věda, učení není ničím jiným než sdělováním myšlenek nejmoudřejších lidí. Moudří lidé vždy myslili těmi různými směry, různými způsoby myšlení: 1. filosoficky, nábožensky, o smyslu svého života — toť náboženství a filosofie; 2. empiricky, podle závěrů, jež učinili z pozorování prováděného určitým způsobem — toť přírodní vědy: mechanika, fyzika, chemie a fyziologie; 3. **matematicky**, podle závěrů učiněných z these svého myšlení — toť matematika a matematické vědy.

Všechny tyto tři druhy věd jsou skutečné vědy. Vědomosti tu nelze předstírat a jejich polovičatost je nemožná: buď víš, nebo nevíš. Všechny tyto tři druhy věd jsou kosmopolitické — nejen lidé nerozdělují, nýbrž je spojují. Všechny jsou přístupné všem lidem a vyhovují kritéria lidského bratrství.

Ale vědy theologické, právnícké, a zvláště historické, ruské, fran-

<sup>206</sup> [Zběžně.]

couzské nejsou vědy, nebo jsou to vědy škodlivé a mají být vyloučeny. Ale kromě toho, že existují tři vědní odvětví, existují také tři způsoby, jimiž jsou tyto vědomosti podávány (nemyslíte si, prosím, že se nuffm jen ke třem; byl bych rád, kdyby byly čtyři nebo deset, ale vyšly mi tři).

První způsob, a to nejobvyklejší, jsou slova. Ale slova jsou v různých jazycích, a proto se tu objevuje ještě jedna věda — jazyky, která zase vyhovuje kritériu lidského bratrství (umožná, že bude třeba vyučovat i esperantu, bude-li na to čas a budou-li si to žáci přát). Druhým způsobem je vývarné umění, kreslení a modelování, nauka o tom, jak prostřednictvím zraku sdělit jinému to, co víme. A třetím způsobem je hudba a zpěv, nauka o tom, jak sdělit svou náhdu a své city.

Kromě těchto šesti vyučovacích odvětví musím uvést ještě sedmé: vyučování řemesla, které zase vyhovuje kritériu bratrství, t. j. takovému řemeslu, které všichni potřebují — zámečnictví, tesárství, krejčovství...

Tak se tedy vyučování dělí na sedm předmětů.

Kolik času se má věnovat každému předmětu kromě povinné práce k obslužení sebe samého rozhodnou sklony každého žáka. Představuji si to takto: učitel si rozdělí hodiny pro sebe, ale žákům se ponechává na vůli přidat-li nebo ne. Ať se nám to zdá sebestopodivnější, pro nás, kteří jsme si vybudovali vzdělání tak zvrácené, je úplná svoboda vyučování, to znamená, aby žák nebo žáčka sami přicházeli se učit, kdy chtějí, conditio sine qua non<sup>289</sup> každého plodného vyučování, právě tak jako conditio sine qua non výživy je, aby ten, kdo potravu přijímá, chtěl jíst. Rozdíl je jen v tom, že v hmotných věcech se hned projeví škodlivý následek toho, že upustíme-li od svobody, ihned nastane vrhnutí nebo dojde ke zkažení základku: ve věcech duševních se projeví škodlivé následky později, někdy až po letech. Jen úplná svoboda umožňuje, abychom nejlepší žáky přivedli až k hranici, již mohou dosáhnout, a nezdržovali je kvůli slabým, protože tito nejlepší žáci jsou nám nejpotebnější. Jenom svoboda nám umožňuje vyhnout se obvyklému zjevu, že vy-

<sup>289</sup> [Nevyhnutelnou podmínkou.]

voláváme odpor k předmětům, které byly obhřbené, kdyby si je žáci svobodně zvolili. Jenom svoboda nám umožňuje poznat, pro který obor má žák sklon, jenom svoboda neruší výchovný vliv. Jinak budou žákovy říkat, že v životě není třeba násilí, ale sám na něm budou páchat největší duševní násilí. Vim, že je to těžké, ale co se dá dělat, pochopíme-li, že každý odklon od svobody je pro vzdělání zhoubný.

Ale není to tak těžké, jestliže se pevně rozhodneme nedělat nic.

Myslím, že je třeba postupovat takto: A. od 2 do 3 hodin vyučujte matematice, t. j. učí tomu, co žáci chtějí z tohoto oboru vědět. B. od 3. do 5 hodin učí kreslení atd. Namítnete: a co ti nejmenší? Jestliže nejmenší správně vedeme, vždy sami žádají a mají rádi přesnost, t. j. podřizují se hypnose napodobování: jestliže byla rádi přesnost, t. j. podřizují se hypnose napodobování: jestliže byla večera odpoledne hodina, přeji si ji mít i dnes...

Rozdělení času a rozvrh předmětů si v hrubých rysech představuji asi takto: žáci bdi 16 hodin denně. Jsem toho názoru, aby se polovina této doby, s přestávkami pro odpočinek a hry (tím jsou děti mladší, tím budou tyto přestávky delší), věnovala výchově v užším slova smyslu — osvětě, t. j. práci pro sebe, pro rodinu a pro jiné: děti budou čísti, nosit, vařit, šitpat dřív atd.

Druhou polovinu času věnuji učení. Ponechávám žákovi na vůli, aby si ze sedmi předmětů vybral o, co ho nejvíce zajímá. ... Dodám ještě něco o kreslení a hudbě... Učít dítě třeba na klavír je výrazným znakem nespřávně chápané výchovy. Jak při kreslení, tak při hudbě máme učít děti tak, aby používaly vždy nejpřístupnějších prostředků (při kreslení křídly, uhlu, tužky; v hudbě pak se mají naučit vyjadřovat vlastním hrdlem to, co vidí nebo slyší). To je začátek. Kdyby se později projevilo u výjimek zvláštní nadání, což by mi bylo velmi líto, potom by se mohly učít malovat olejovými barvami nebo hrát na drabých nástrojích.

Vim, že jsou dobré nové příručky pro vyučování základům kreslení a hudby.

Podle mého názoru by se měly vaše děti učít těmto jazykům: určitě francouzštině a němčině, pokud možno angličtině a esperantu — čím více jazyků, tím lépe.

A je třeba učít je tak, že jim dáme číst knihu, kterou znají v ruštině, že se budeme snažit, aby pochopily celkový smysl a zároveň

budeme věnovat pozornost nejživanejším slovům, jejich kmenům  
a gramatickým tvarům . . .  
Neposuzujte, prosím, písně tento můj dopis, ale přijměte ho  
jako pokus nahodit program programu . . .

## O VÝCHOVĚ

(Odpověď na dopis V. F. Bulgakova)

Vyjasnažím se spínit Vaše přání a odpovědět na Vaše otázky.  
Je docela možné, že se v mých článcích o výchově a vzdě-  
láni, starších i novějších, vyskytnou rozpory a nejasnosti.  
Přehlédl jsem je a shledal, že bude pro mne i pro Vás, myslím,  
snazší, nebudu-li se pokoušet obhajovat to, co jsem vyslovil dříve,  
nýbrž řeknu-li přímo, co si o těchto věcech myslím nyní.

Bude to pro mne tím snazší, že jsem se poslední dobou právě  
témto věcmi zabýval.

Za prvé řeknu, že rozlišení, které jsem ve svých tehdejších peda-  
gogických článcích činil mezi výchovou a vzděláním, bylo nepřiro-  
zené. Výchovu a vzdělání nelze oddělovat. Nemůžeme vychovávat,  
aniž sdělujeme vědomosti, každý poznatek působí výchovně. Nebudu  
se proto dotýkat tohoto rozdělení a budu mluvit pouze o vzdělání,  
o tom, v čem podle mého mínění tkví nedostateky nynějších vzdělá-  
vacích metod, jaké podle mého mínění má vzdělání být a proč má  
být právě takové a ne jiné.

Jako dříve i nyní tvrdím, že svoboda je nezbytnou podmínkou  
každého pravého vzdělání jak pro žáky, tak pro učitele, to znamená,  
že jak pohrůžky tresty, tak slibování odměn (práv a pod.) jimiž  
podněcujeme žáky, aby získali ty nebo ony vědomosti, nejen ne-  
přispívají k pravému vzdělání, nýbrž je ze všeho nejvíce kazí.

Domnívám se, že již sama úplná svoboda, která ani žáky, ani  
učitele k ničemu nemutí, ani jim neslibuje výhody, zbavila by lidí

## JASNOPOLJANSKÁ ŠKOLA V LISTOPADU A PROSINCI

*Celkovou řázu školy. Čtení mechanické a postupné.*

*Mluvnice a psaní.*

**Z**áčátečníky nemáme. První třída čte, počítá, řeší úkoly s třemi základními početními úkony a vypravuje biblickou dějepřevu, takže se přednětý dělí podle rozvrhu takto:

1. čtení mechanické a postupné, 2. psaní, 3. krasopis, 4. mluvnice, 5. biblická dějepřeva, 6. ruské dějiny, 7. kreslení, 8. rýsování, 9. zpěv, 10. počty, 11. rozhovory z oboru přírodních věd a 12. náboženství.

Divte než začnu mluvit o vyučování, musím krátce vyloužit, co je to jasnopoljanská škola a jaké je dnešní stadium jejího vývoje.

Jako každá živá bytost mění škola nejen každým rokem, dnem i hodinou svou tvářnost, nýbrž podléhá také dočasným krizím, ne-  
hodám, nemocem a špatným náladám. Takovou chorobnou krizi prošla jasnopoljanská škola také letos v létě. Mělo to mnoho příčin: za prvé, jako vždy v létě, všichni lepší žáci ubyli a jen zřídka jsme se s nimi setkali při polní práci a na pastvě; za druhé, přišli do školy noví učitelé a ve škole se začaly projevovat nové vlivy; za třetí, po celé léto každý den přicházely nové a nové návštěvy — učitelé využívající letních prázdnin. A nic neškodí pravidelnému chodu školy více než návštěvy. Tak či onak se učitelé přizpůsobuje návštěvníkům.

Učitelé jsou čtyři. Dva starší, kteří ve škole učí dvě léta a už si zvykli na žáky na svou práci, na svobodu a na větší nepořádek školy. Dva noví učitelé, kteří sami teprve nedávno vyšli ze školy, jsou mlouvnici vnější přesnosti, rozzytrí, zvonění, osnov ač, a do-  
sud se nepřipravili do školního života tak, jako první. Co se v něm prvním zdá rozumné, nutné a neměnitelné jako rysy tváře mlouva-

ného, třebaže nečekého dítěte, které vyrostlo před jejich očima, na to se noví učitelé dívají jako na nedostatek, který někdy lze na-  
pravit.

Škola je umístěna v jednopatrovém zděném domě. Ve dvou míst-  
nostech jsou třídy, v jedné kabinet a dvě jsou k dispozici učitelům. Na verandě pod stříškou visí zvoněk, k jehož srdci je přivázan pro-  
vázek, na chodbě dole stojí bradla a hrázda (tělocvik), na horní chodbě je holič. Schody a chodby jsou poslápany sněhem nebo  
blátem; zde také visí rozvrh.

Vyučovací pořádek je tento: asi v osm hodin přichází učitel, který byl ve škole mlouvník vnějšího pořádku a správce školy. Posílá zazvonit jednoho z chlapců, kteří téměř vždy u něho přenocují.

Na vesnici lidé vsítávají se světle. Už dávno je vidět ze školy světa v oknech a půl hodiny po razvonení v mlze, v dešti nebo v šikmých paprscích podzimního slunce se objevují na stránkách (vesnice je oddělena od školy roklinou) temné postavičky dřícházec-  
jíci po dvou, po třech i osaměle. Stádní cit už dávno u žáků vymizel. Už nepocítují nutnosti čekat a volat: „Hej, děti, do školy!“ Už vědí, že škola je ženského rodu, vědí také ledacos jiného, a což je podivné, nepotřebují proto být v zástupu. Přijít čas, tak jdou. <sup>4. 7. 1936</sup> <sup>4. 7. 1936</sup> se mi, že se den ode dne děti sívali samostatněji a samostatněji a jejich povahy výrazněji. Téměř nikdy jsem neviděl, že by si žáci cestou hráli, leda snad některý z nejmenších nebo z nově přistoupilých, kteří začali chodit do školy jinde. Nikdo s sebou nic nenese — ani knihy ani sešity. Domácí úkoly žáci nedostávají.

Nemou nic nejen v rukou, ale nemají co nést ani v hlavě. Ne-  
musí pamatovat na žádnou úlohu, na nic, co dělali včera ve škole. Největší je pomyšlení na nastávající vyučovací hodinu. Do školy přináší jenom sebe, svou vnitřnou přirozenost a jistotu, že bude dnes ve škole právě tak veselo jako včera! Na vyučování nemyslí do té chvíle, dokud nezačalo. Nikdy se nikomu nevytýká, že přišel pozdě, a nikdo nikdy pozdě nepřichází: jenom starší žáci, které otcové někdy zdrží doma nějakou prací. A ti pak utíkají úprkem a přibíhají do školy udýchání. Než přijde učitel, shromáždí se někteří před vchodem a buď se stíkájí se schůdku, nebo se klouzají na klouzačkách, jiní tvoří hroučky v učebnách. Je-li chladno, čtou,

piší nebo dovádějí, čekajíce na učitele. Děvčata se mezi chlapce nepletou. Když si chlapci s děvčaty něco začínají, nikdy se neobrací na jednu z nich, nýbrž vždy ke všem najednou: „Hej, holky, proč se také nekloužete?“ nebo: „Hele, holky zmrzly,“ nebo: „No tak, holky, pojďte mě honit!“ Jen jedno asi desetileté děvče z dvora, všestranně velmi nadané, začíná vystupovat z houby děvčat. A jenom s ní chlapci jednají jako se sobě rovnou, jako s chlapcem, jen s nepatrným nádechem uctivosti, shovívavosti a zděšenlivosti.

Dejme tomu, že podle rozvrhu hodina je v první, nejnižší třídě mechanické čtení, v druhé třídě postupné čtení a v třetí počty. Učitel přichází do učebny a na podlaze leží, piší a křičí děti: „To je hromada!“ nebo: „Vždyť mě udusíte, kluci!“ nebo: „Přestaň mě už tahat za vlasy!“ atd. „Petře Michajloviči,“ volá zpod hromady řeči hlas na vstupujícího učitele, „řekněte jim, ať mě pusť!“ — „Dobry den, Petře Michajloviči!“ volají ostatní a pokračují ve skotačení. Učitel bere knížky, rozdává je těm, kteří s ním šli ke skříni, a také ti, kteří leží na vrchu hromady na podlaze, žádají o knihu. Hromada se pomalu zmenšuje. Jakmile většina dostala knížky, všichni zbývající běží ke skříni a volají: „Mně také, mně také! Dej mi tu věcejší; a mně kolcovou!“ atd. Zůstane-li na podlaze ještě nějaká dvojice, rozpalená bojem, volají na ně ti, kteří už sedí s knihami v rukou: „Už toho nechte! Není nic slyšet! Bude to?“ Vášnivci se podrobují, cel zrudli se dávají do čtení a jen v první chvíli, když usednou ke knize, pohybují nohou z rozčilení dosud neučištěného. Bojovný duch vyprchává a v učebně zavládne tichá nálada. Se stejným zaujetím, s jakým tahal Míru za vlasy, čte nyní jeho soupeř kolcovou knihu (tak se u nás říká dluh Koločovu), div nezahne zuby; oči mu svítí a on nevídi kolem sebe nic než svou knihu. Je třeba stejně námahy, abychom ho odtrhli od čtení, jako před chvílí od zápasu. Každý si sedne, kam mu napadne: na lavici, na stůl, na okno, na podlahu, na křeslo. Děvčata usedají v zádyčky pohromadě. Kamarádi z jedné vesnice, zvláště ti malí (mezi nimi je více družností), sedí vždy vedle sebe. Jakmile se jeden z nich rozhodne, že si sedne tam do kouta, všichni jeho kamarádi, strkájící se a podlézající pod lavicemi, lezou tam také, posadí se vedle sebe, rozhlížejí se kolem dokola a jejich tváře vyzařují takové štěstí a spokojenost, jako by již

měli zůstat zaručeně šťastni celý další život, protože se usadili na těchto místech. Veliké křeslo, které se nějak dostalo do učebny, je předmětem zájvu samostatnějších jednotlivců — děvčete ze dvora a jiných. Jakmile jednomu napadne usednout do křesla, druhý mu už na očič pozná, co zamýšlí, a už jsou v sobě. Jeden vytláče druhého a ten, jemuž se to podaří, opě se hlavou mnohem níž, než je opřel, ale čte jako všichni ostatní, zcela zaujat svou prací. Při vyučování jsem nikdy neviděl, aby si žáci septali, šípali se, polichu se smáli, foukali si do dlaní a žalovali na sebe učitele. Když žák, který se předtím učil v kostelníka nebo v újezdní škole, přichází s takovou žalobou, říkáji mu: „Proč nešipáš také?“

Dvě nižší třídy se usazují v jedné místnosti, nejvyšší jde do druhé. Když učitel přichází do první třídy, všichni ho u tabule obstupují nebo se uvelibují v lavicích, nebo usedají na stůl kolem učitele nebo toho, kdo právě čte. Hele hodina psaní, usedají kladněji, ale neustále visívali, aby se (dávajícím) podívali do sešitů, a ukazují svoje sešity učitel. Podle rozvrhu jsou na dopoledne stanoveny čtyři vyučovací hodiny, ale někdy jsou jen tři nebo dvě, a jsou to mnohdy zcela jiné předměty. Učitel začne počty, přejde pak na měřičství, začne biblickou dějepravou, ale skončí mluvnici. Někdy jsou učitel žáci zaujati tak, že vyučování trvá místo jedné hodiny tři hodiny. Slavá se, že žáci sami volají: „Ne, ještě, ještě!“ a křičí na ty, které to již omrzelo. „Když vás to omrzelo, běžte si mezi ty malé,“ říkájí opovržlivě. V hodinách náboženství, které jediné bývají pravidelné, protože učitel náboženství bydlí dvě versy odtud a přichází dvakrát týdně, a v hodinách křeslení jsou všichni žáci pohromadě. Před těmito hodinami bývá největší ruch, skotačení, křik a vneší nepořádek; jedni přetahují lavice z jedné třídy do druhé, jiní se perou, někdo běží domů (do čekárny) pro chléb, někdo si opětá chléb na kamnech, jiný bere něco spolužákovi, někteří zase cvičí na nářadí a opět jako při raninám dožadění je mnohem smazší nechat je, až se sami uklidní a nastane přirozený pořádek, než je násilně rozsazovat. Při nynějším duchu školy je fysický nemožné tento jev odstranit. Čím víc učitel křičí — to se stávalo —, tím víc křičí žáci; jeho křik je jenom dráždí. Necháme-li je, nebo podarí-li se nám obrátiti jejich pozornost jinam, začne se toto malé moře vlnit stále mírněji a mír-

neji, až se uklidí. Většinou není ani třeba něco říkat. Hodina kreslení, kterou mají všichni rádi, bývá v polehce, když už jsou všichni hladoví a za tři hodiny nasezení, ale tu je třeba ještě přenášet lavice a stoly z jedné místnosti do druhé, při čemž nastává strašný hlomoz; ale přesto, jakmile je učitel připraven, jsou připraveni i žáci a ten, kdo zdržuje začátek vyučování, dostane od nich vyhubováno.

Musím se omluvit. Když popisuji jasnopojanskou školu, nemám podávat vzor toho, co je pro školu potřebné a dobře, nýbrž chci podat jen skutečný popis školy. Mám za to, že tyto popisy mohou přinést užitek. Podal-li se mi v příštích tisících jaasně vyličit historii vývoje školy, pak čtenář pochopí, proč se ráz školy vytvořil právě tak, proč považují tento pořádek za dobrý a proč bych jej vůbec nemohl změnit, i kdybych chtěl. Škola se svobodně vyvíjela podle zásad, které do ní vnášel učitel i žáci. I když učiteliv vby přezřoval, měl žák vždycky právo nepochodit do školy, a i když do školy chodil, měl právo učitele nepochodit. Učitel pak měl právo žáka nepřijímat a měl možnost působit veškerou vahou svého vlivu na většího žáka a na společnost, která se vždycky z žáků tvoří. Čím dále žáci postupují, tím více se vyučování rozvíjí a tím nezbytnější se stává pořádek. Proto, při normálním, nenasatím, vývoji školy, čím větší vzdělání žáci nabývají, tím jsou schopnější zachovávat pořádek. Tím silněji sami pociťují potřebu pořádku, a tím silněji na ne působí po této stránce učitel. Jasnopojanská škola toto pravidlo stále potvrzovala ode dne svého založení. Z počátku nebylo možno stanovit ani třídy a předměty, ani odpovídající a vyučovací hodiny: všechno samo sebou splynulo v jeden celek a všechny pokusy o rozdělení zůstávaly marné. Nyní však už máme v první třídě žáky, kteří se sami dozadují, aby byl dodržován rozvrh hodin, jsou nespokojeni, jsou-li při hodině rušeni, a kteří sami stále vyhánějí menší děti, když k nim zaběhnou.

Podle mého mínění je tento větší nepořádek užitečný, a nemahraditelný, ať se zdá sebepodivnější a sebenepohodlnější pro učitele. O přednostech tohoto uspořádání mám často příležitost mluvit, o domnělých nevýhodách pak řeknu toto. Za prvé, tento nepořádek nebo svobodný pořádek se nám zdá hrozný jenom proto, že jsme

vyklidit jinému pořádku, v němž jsme byli vychováni. Za druhé, jak v tomto, tak i v mnohých podobných případech se násilí užívá jen ze spečnu a z nedostatku úcty k lidské přirozenosti. Zdá se nám, že nepořádek roste, že je stále větší a větší a že nemá konce, zdá se nám, že nemáme jiného prostředku, jak mu zabránit, než použít násilí, a zatím stačí jen trochu poseekat a nepořádek (nebo ruch) by se sám přirozenou cestou změnil v pořádek, a to daleko lepší a trvalejší, než je ten, který si vymyslíme. Žáci jsou lidé, třebaas mají, ale přece jen lidé, kteří mají stejné potřeby a kteří myslí stejným způsobem jako my; všichni se chtějí učít, a jenom proto chodí do školy, a proto vždy velmi snadno dojdou k závěru, že se musí podrobit určitým podmínkám, aby se mohli učít. A nejen to, že jsou lidé, jsou společností lidí spojených jedinou myšlenkou. "A kde se tři shromáždí ve jménu mém, i já jsem mezi nimi". Protože se podrobují jenom zákonům přirozeným, plynoucím z jejich přirozené povahy, rozchází se a reptají, musí-li se podrobit vašemu předčasnému zasahování, neboť nevěti v oprávněnost vašeho zvonění, rozvrhů učitel se k nim vrhá, aby je od sebe roztřhl, a odtržení nepřátelé na sebe hledí okosem, a i když je učitel sebelepší, neodtrží je, aby do sebe neposled nestřčili ještě bolestněji než dítě; kolikrát každý den vidím, jak se nějaký Křišťáka se zakátými zuby vrhne na Taraska, chytne ho za vlasy, svalu na zem, a jak se zdá, chce stít co stiti nepříteli zmrzačit, ale nemine ani minuta a Taraska se už pod Křišťáku směje, rány, které si navzájem uštědřují, jsou stále slabší a slabší a neruší ani pět minut a oba se stávají přáteli a jdou si sednout vedle sebe. Někdy se mezi vyučovacími hodinami pusili v rohu do sebe dva chlapi: jeden byl skvělý počtář, asi devítiletý a druhé třídy, druhý osiřhaný chlapec ze dvora, chytřý, ale mstivý, drbný, černoooký, jemuž říkali Kiska. Kiska popadl počtáře za dlouhé vlasy a přitlačil mu hlavu ke zdi; počtář marně chytal Kisku za ostřihané vlasy. Černá Kiskova očka zářila vítězoslávou, počtář však jen tak tak zadržoval slzy a říkal: "Tak co tak co?" ale zřejmě mu nebylo dobře a dělal jenom hrdinu. Trvalo to dosti dlouho a já jsem byl v rozpacích, co dělat. "Perou se, perou se!" volali hoši a shlukli se kolem nich. Mali se smáli, ale větší, i když je od sebe

neodtrhávali, nějak vážně se na sebe podívali a tyto pohledy a mlčení Kiskovi neušly. Pochopil, že čini něco nedobrého, začal se provinile usmívat a pomalu pouštěl počtářkovy vlasy. Počtář se mu vytrhl, vrazil do Kisky tak, že Kiska udeřil třem hlavou o zed a potom se zadostiučiněním odesel. Kiska se rozplakal, pustil se za svým nepřitelem a ze všech sil ho udeřil po kožichu, ale nepůsobil mu tím bolest. Počtář mu to chtěl oplatit, ale v tu chvíli se ozvalo několik odmítavých hlasů. „Podívejte se, pustil se do menšího!“ zvolali diváci. „Kisko, utkej!“ A tím byla věc ukončena, jako by se nebylo nic stalo, kromě toho, jak se domnívám, že ten i ožen došli k nejasnému poznání, že rvačka není nic příjemného, protože oběma působí bolest. Podarilo se mi tu jaksi posítnout cit spravedlnosti ovládající dav, ale kolikrát se věci rozhodnou tak, že nepochopíme, podle jakého zákona, ale rozhodnou se ke spokojenosti obou stran. Jak svévolně a nespřávně jsou proti tomu všechny vychovatelské způsoby v podobných případech. „Jste oba vinni — klekните si!“ řekne vychovatel, ale nemá pravdu, protože je vinnem jenom jeden, a tento jeden jášá, kleče a prožívaje svou zlost nezcela vyhlou, nevinný je však potrestán dvojnásobně. Nebo: „Ty jsi vinná, protože jsi to a to udeřil, a budeš potrestán,“ řekne vychovatel a potrestaný bude ještě více nenávidět svého nepřitele proto, že je na jeho straně despotická moc, jejíž oprávněnost on neuznává. Nebo: „Odpusť mu, jak bůh prikazuje, a buď lepší než on,“ praví vychovatel. Říká mu: buď lepší než on, ale on chce být jenom silnější, a slovo „lepší“ ani jinak nechápe a chápat nemůže. Nebo: „Oba jste vinni, poproste se proto navzájem za odpuštění a polibte se, dětičky.“ To je ze všeho nejhorší jak pro nepravdivost vymyšleného polibku, tak proto, že utichající zloba znovu vzplane. Ale nechce je sobě samým, nejstě-li jejich otcem nebo matkou, jimž je prostě lito vlastního dítěte a kteří mají proto vždycky pravdu, když vytahají za paty tomu, kdo naučkl jejich synkovi, nechce je a pozoruje, jak se všechno objasní a rozmamitě jako všechny neuvědomělé životní vztahy. Ale učitelé, kteří nevyzkoušeli tento depodádek nebo svobodný pořádek, snad si pomyslí, že bez učitelova zásahu může tento depodádek mít škodlivé tělesné následky: polibkou se, způsobi si zkrmeniny atd. V jasno-

poljanské škole došlo od minulého jara jen k dvěma úrazům, které zanechaly stopy. Jednoho chlapce sřhodili s venkovních sřhodů a on si poranil nohu až na kost (rána se zahojila za dva týdny), druhému popálili tvář hořící gumou, takže měl na ní dva týdny bolák. Nejvýše jednou úraně se stane, že se některé dítě rozpláče, a to nikoliv bolestí, nýbrž zlosti nebo hanbou. Na rány, modřiny a boule kromě těchto dvou případů si nemůžeme vzpomínat za celé léto, ačkoli máme třicet až čtyřicet žáků zcela ponechaných sobě samým. Jsem přesvědčen, že škola nemá zasahovat do výchovy, která přislů jenom rodně, že škola nemá a není ani oprávněna odměňovat nebo trestat, že nejlepší policejní a administrativní činností školy je ponechat žákům úplnou svobodu, aby se učili svíjí vzájemný poněkter si upravili podle svého. Jsem o tom přesvědčen, ale přesto staré vyšky pedagogických škol jsou v nás tak silné, že v jasnopojanské škole od této zásady často upouštíme. V minulém pololetí, a to právě v listopadu jsme měli dva případy trestů.

Učitel, který k nám nedávno přišel, pověšil si v hodině kreslení hoča, který křičel, neposlouchal učitele a zruřivě bil své sousedy bez jakékoliv příčiny. Když ho učitel nemohl utišit slovy, vyvedl ho za ruce z lavice a vzal mu tabulku. Chlapec celou hodinu tonul v slzách. Byl to týž hoch, jehož jsem při otevření jasnopojanské školy nepřijal, protože jsem ho pokládal za beznadělného idiota. Jalo hlavní rysy jsou tupost a mírnost. Spolužáci ho nikdy neberou mezi sebe ke hrám, smějí se mu a dobírají si ho a sami udiveně vyprávějí: „Ten Petka je divný! Někdo mu nabije, bijí ho i malí, a on se jen ořípe a jde pryč.“ „Nemá vůbec srdce.“ řekl mi o něm jeden hoch. Jestliže tohoto hochu dohnali k takové zruřivosti, za niž ho pak učitel potrestal, potom jistě potrestaný nebyl vinná. — Jiný případ. Když se v létě přestavoval dům, zmizela z fyzikálního kabinetu lepydenská lahve a několikrát se ztratil tužky a knížky v době, kdy tesaři ani malíři již v domě nepracovali. Zepřáli jsme se chlapci: naši nejlepší žáci chodící do naší školy nejděle, naši starí přátelé se začervenali, a tak se zarážili, že každý, kdo by je vyšetřoval, by si pomyslí, že jejich rozpaky jsou společným důkazem jejich viny. Já jsem je však znal a mohl jsem za ně ručit jako za sebe. Pochopil jsem, že pouhý stín podezření se jich hluboce a bolestně dotkl: hoch,

kterého tu pojmenují Fjodor, jemný a nadaný, třásl se a plakal celý bledý. Slibil, že řeknou, dozvědí-li se něco, ale odmítli pátrat. Za několik dní byl zloděj objeven, byl to chlapec ze dvora ze vzdálené vesnice. Svedl selského hochu, který s ním přijel z téže vsi a spolu se schovávali kradené věci do truhlice. Toto odhalení vzbudilo u spolužáků podivné city; jakési ulehčení, ba radost, zároveň však pohrdání a souciti se zlodějem. Navrhli jsme jim, aby sami učili trest. Jedni žádali, aby zloděj dostal vyprask, ale chtěli to provést výslovně sami; druzí říkali: Přijíme mu listek s nápisem *zloděj*. Tohoto trestu jsme ke své haně používali dříve, a právě lýž hoch, který sám před rokem nosil listek s nápisem *háť*, nyní nejnaléhavěji žádal listek pro zloděje. Souhlasil jsme s tím, a když děve přišlo listek, všichni záci se zlobnou radostí přihlíželi a posmívali se potrestaným. Žádali jsme zvýšení trestu: „Povedeme je vesnici a listek jim necháme až do svátků,“ říkali. Provniliči plakali. Selský hoch, svedený kamarádem, nadaný vypracě a šprýmař, tlustoučký, bílý cvalk, plakal usedavě na celé kolo; drnul, hlavni vlnilk, s hrbolek na nose, s ostrými rýsy v chytře tváři, byl bledý, rty se mu chvěly, oči divoce a zlostně pohlížely na rozveselené spolužáky a jeho tvář se chvílemi nepřirozeně stahovala k pláči. Čepici s roztrženým šitkem měl naráženu na zátylek, vlasy rozčuchány, šaty pomazány křídou.

Všechno to udívalo mne i ostatní tak, jako bychom to viděli po prvé. Nepřátelská pozornost všech byla obrácena na něho. Také on to bolestně pociťoval. Když pak neohlížejce se, se svěšenou hlavou, a jak se mi zdálo, jakýmsi zvláštním provinilým krokem šel domů, doprovázel ho zástup dětí, které ho dráždily jaksi nepřirozeně a kupodivu krutě, jako by byly k tomu vedeny proti své vůli zlym duchem; mně však cosi říkalo, že to není správné. Ale už se stalo a zloděj chodil s listkem celý den. Od té doby se začal, jak se mi zdálo, hůře učit a již ho nebylo nikdy mimo třídu vidět se spolužáky při hráči a hovorech.

Když jsem jednou přišel do třídy, všichni záci mi s jakousi hrůzou oznamovali, že tento chlapec zase kradl. Z učitelova pokoje vzal 20 kopejek měděných mincí a zastihli ho, když je schovával pod schody. Opět jsme mu přišli listek — opět začal lýž nechutný výjev.

Začal jsem mu domlouvat, jako domlouvali všichni vychovatelé: dospělý hoch, který byl při tom, známý mluvka, domlouval mu také a opakovala slova, která asi slychal od svého otce, hostinského. „Kdo kradl jednou, kradl také po druhé,“ říkal moudře a vážně, „zvykne si na to a špatně skončí.“ Začínal jsem provínit do tváře, ještě bledší, utápenější a tvrdší, vzpomněl jsem si, bůhvíproč, na trestance v okovech a pojednou mi bylo tak hanba a poctil jsem takovou osklivost, že jsem s něho strhl hloupý listek, poručil mu, aby šel, kam chce, a došel jsem pojednou k názoru — nikoliv rozumem, nýbrž celou svou bytostí —, že nemám právo mučit tohoto nešťastného chlapce a že nemohu z něho učinit to, co jsem chtěl z něho učinit já a syn hostinského. Došel jsem k názoru, že duše má svá tajemství, která jsou nám skryta a na něž může pšobit jen život, nikoliv mravní naučení a **tresty**. Jak je to nescynšně. Hoch ukradl knihu — celým dlouhým a složitým pochodem citů, myšlenek a chybých záležití byl přiveden k tomu, že vzal cizí knihu, a bůhvíproč ji zavřel do své truhlice — a já mu nalepuji papírek se slovem „zloděj“, které znamená něco zcela jiného! Proč? Abychom ho zahanbili, fěkroum mi. Zahanbit ho? Proč? Co je to hanba? Cožpak je jistě, že hanba polučuje sklon ke kradení? Je možné, že jej posíljuje. To, co vyjadřovala jeho tvář, snad ani hanba nebyla? Zcela určitě vím, že to nebyla hanba, nýbrž něco docela jiného, co by možná navždy světě, kterému se říká skutečný, ve světě Palmerstonů a Cayenne, ve světě, kde není považováno za rozumné to, co je rozumné, nýbrž to, co je skutečné, nechtl tam lidé, kteří **sami trest** zasluhují, vymyšlejší si právo i povinnosti **trestati**. Náš svět dětí — lidí prostých a nezávislých — musí zůstat prosti sebeklamu a zločinné víry v opravdovné **trestu**. Víry a sebeklamu, že pocit mysli se stává správným, jakmile jej nazveme **trestem**...

Pokračujeme v popisu denního vyučovacího pořádku. Asi ve dvě hodiny běží hadové děti domů. Přesto, že mají hlad, zůstávají ještě několik minut ve třídě, aby se dozvěděly, jaké kdo dostal známky. I když nyní známky nepřinášejí nikomu výhody, strašně je zajímají. Dostal jsem 5 s křížkem, ale Olgašce napatřili pořádnou nulul. A já



dosla čtyřku" volají.117) Známky jsou pro ně oceněním jejich práce a bývají s nimi nespokojeni jen tehdy, když ocenění nebylo správné. Běda, jestliže se žák snažil a učitel mu dal nedopatřením známku horší, než zasloužil. Nedá učitel poboje a hořce pláče, dokud nedosáhne nápravy. Známky špatné, ale zasloužené, nevyvolávají protest. Známky ostatně jsou jen dědicstvím našeho starého školského pořádku a samy sebou začínají zanikat.

Před první odpolední hodinou se scházeli právě tak jako ráno a právě tak čekají na učitele. Obvykle to bývá hodina biblické dějepisy nebo ruských dějin a scházeli se na ně všechny třídy. Tato hodina začíná obvykle až za soumraku. Učitel se postaví nebo usedne uprostřed třídy a zástup žáků se kolem něho usadí jako v amfiteátru: někteří na lavicích, jiní na stolicích, jiní na oknech.

Všechny večerní hodiny, zvláště však tato první, mají naprosto odlišný ráz od hodin ranních, totiž ráz klidu, snižosti a poetičnosti. Přijďte do školy za soumraku a nespáříte v oknech světle, je tu téměř ticho a jen nově našlapaný sníl na schodišti, slabý hluk a šum za dveřmi a nějaký klouček, který se přidržuje zabradlí, když vystupuje nahoru po dvou schodech, dokazují, že jsou žáci ve škole. Vstupte do místnosti. Za zamrzými okny je už téměř tmá, starší, lepší žáci jsou ostatními přitlačeni až k učitelům a pozdivženými hlavickami mu hledí přímo na ústa. Samostatně dříve ze dvora s ustaranou tváří sedí vžlyčky na vysokém stole a hltá — zdá se — každé slovo; poněkud horší žáci a drobotina sedí opodál, poslouchají pozorně, ba úporně, a chovají se stejně jako velcí, ale přes veškerou jejich pozornost víme, že nic nebudou vyprávět, i když si mnoho zapamatují. Ten se opřel druhému o záda, jiný zase stojí dokonce na stole. Někdo se prohláčil doprostřed hloučku a za něčím zády se baví tím, že nehtem na nich kreslí nějaké figury. Málčko se po vás ohlédně. Když začíná nový příběh, všichni poslouchají se zatajeným dechem. Když je opakování, tu a tam se ozvou samohlbé hlasy, které se nemohou udržet, aby učitel nenapovídaly. Proti ostatně učitelé aby jim svými slovy opakovali i staré příběhy, které mají rádi, a nedovolují, aby učitel někdo skákal do řeči. "Copak

<sup>117)</sup> V Rusku se užívá známek v opacném pořádku než u nás, 5 je známka nejlepší (tozn. první).

to nemůžeš vydržet? ... Mlčí" volají na nezdědu. Je jim líto, že přerušují umělecké vyprávění učitelevo. Poslední dobou to byly příběhy ze života Kristova. Po každé naléhali, aby jim je učitel znovu vyprávěl. Jestliže jim nevyprávěl všechno, sami doplňovali obhlbený konec — jak Petr zapřel Krista a jak Spasitel trpěl. Pámoje mrtvé ticho, nic se ani nepohne — neusnuli? Popojíš v pohotmé a pohledněš některému malému do tváře: sedí, vpijí se očima do učitele, čelo má samou pozorností svaštěle a již po desáté sundává s ramene spolutákovu ruku, která se o ně opřela. Pošimráte ho za krkem, ale on se ani nenusměje, skloní hlavíčku, jako by odhlázel mouchu, a znovu se oddává tajemnému a poetickému příběhu: jak se opona chrámová sama od sebe roztrhla a nastala tma na zemi — a je mu úzko i dobře. Ale tu učitel skončil své vyprávění, všichni vsiávají s mstet, kupí se kolem učitele, vzájemně se překřikují a snaží se reprodukovat vše, co si zapamatovali. Nastává strážný krik a učitel může stěžet na všechny dohlednout. Ti, kterým zakázal mluvit, nejsou s tím spokojeni, protože jsou přesvědčeni, že to dovolou: přistupují k druhému učitelu, a není-li tam, ke spolutákovu, k čizmu člověku, ba i k topiči, chodí z rohu k rohu po dvou po těch a každého žádají, aby je vyslechl. Málčko vypráví sám. Tvorí seigně silné skupiny a navzájem si vyprávují, pobízejí se, vyčkávali a opravují. "Tud si to povíme spolu," říká jeden druhému, ale oslovený ví, že by na to nestál a odkazuje ho k jinému. Jakmile se vynulví a uklidní, přináší svíce a zmocňuje se jich jiná mlada. Víšec navečer i v dalších hodinách bývá méně dovádění a křiku, a více poslušnosti a důvěry k učitelu. Zvláštní odpor lze pozorovat k počtům a rozbortům a chut ke zpěvu, čtení a zvláště k vyprávění: "Proč máme pořad počty a psaní — vyprávíte nám raději o zemi nebo něco z dějepisu, a my budeme poslouchat," říkají. V 8 hod. se jim už oči přivírají, začínají zívati, svíčky hoří slaběji, protože je tolik neupravují, starší se ještě drží, ale mladší a slabší opření o stůl, usínají při příjemném zvuku učitelova hlasu. Někdy, když vyučovací hodiny jsou zajímavé a když jich bylo mnoho (někdy bývá až sedm dlouhých hodin v jednom dni), takže jsou děti unaveny, nebo před svátkem, když je doma čeká parní lázeň, najednou při druhé nebo třetí odpolední hodině dva nebo tři chlapci beze slova

vběhnou do místnosti a ve spěchu hledají čepice. „Kampak?“ — „Domí.“ „A co učení? Vždyť je zpev!“ — „Ale chlapci říkli, že jdou domů,“ odpovídá a chce i s čepicí proklouznout. — „Kdo to řekl?“ — „Chlapci už jdou!“ — „Jak to?“ — „Káze se překvapený učitel, který se chystal na další hodinu, „zůstaň zde!“ — Avšak do místnosti vbíhá jiný chlapec s rozpálenou, ustaranou tváří. „Co stojíš?“ — „Zloštěně spustil na zadřezného, který rozpačité zastávává ušni klapky do čepice.“ — „Chlapci jsou už venku, až někde u kovárnů.“ — „Už šli?“ — „Šli.“ — „A oba běží ven, a když jsou za dveřmi, volají: „S bohem Ivane Ivančiči!“ Které to byly děti, jež se rozhodly jít domů, a jak se rozhodly? — Báh ví. Kdo to vlastně rozhodl, nijak nevíš. Neradily se o tom, neumlouvaly, jen tak jim napadlo, že půjdou domů. „Děti jdou!“ a jejich nožky zadupaly po schodech, někdo se jako kotě skutal se schodu a děti poskakovaly, válely se ve sněhu, předhlahly se na úzké cestičce a s křikem utkaly domů. Takové případy se opakují jednou i dvakrát týdně. Je to pro učitele urážlivé a nepřijemné — kdo by s tím nesouhlasi! Ale kdo by také nesouhlasi s tím, že jeden takový případ značně zvyšuje zájem oměch 5, 6 a někdy i 7 denních hodin v každé třídě, které žáci každodenně dobrovolně a rádi vydrží. Jenom když se takové případy opakují, můžeme být jisti, že i když je vyučování jednostranné a nedostatečné, není docela špatné a škodlivé. Kdyby otázka byla položena takto: je lépe, aby během roku nedošlo k takovému případu ani jednou, nebo aby se tyto případy opakovaly při více než polovině hodin, volili bychom tento druhý případ. Mne ale spoň v jasnopojanské škole těšily tyto případy, které se opakovaly několikrát za měsíc. I když jsme často dětem opakovali, že mohou odejít, kdykoliv se jim začne, byl vliv učitele tak silný, že jsem se poslední dobou bál, aby kázeň plynoucí z vyučovacích hodin, rozvířná a známek, třeba by ji nepozorovaly, nemezovala jejich svobodu tak, aby se zcela nepodrobily naší chytřácký nasražené síti vyřádků a aby nepozbýly možnosti volby a protestu. Jestliže dále rády chodí, ať jim byla nabídnuta svoboda, nikterak se nedominivám, že by to dokazovalo zvláštní kvalitu jasnopojanské školy, myslím naopak, že by se totéž opakovalo ve většině škol a že touha po učení je v dětech tak silná, že se podřizují mnohým těžkým podmínkám

a promíjejí mnoho nedostatků, aby tuto touhu ukojily. Možnost takových třeck je užitečná a nutná jenom jako prostředek, kterým se učitel zajišťuje proti nejvyšším a nejhrušším chybám a přehlátám. Večer byvá zpěv, postupně čtení, besedy, fyzikální pokusy a psaní slohových cvičení. Z těchto předmetů mají nejraději čtení a pokusy. Při čtení uléhají starší žáci na velký stůl do hvězdy — hlavami dovnitř, nohama ven — jeden čte a ostatní si vzájemně vyprávějí. Mladší si po dvou sedají ke knížkám, a je-li kniha srozumitelná, čtou tak, jako čteme my — naklánějí se ke světlu, pokládají se opřítají a zřejmě z toho mají radost. Někteří se snaží sloučit dva pozřítky, sedají u teplech kamen, hřejí se a čtou. K fyzikálním pokusům nejsou bráni všichni, jenom nejstarší, nejlehčí a nejrozvážnější z druhé třídy. Tyto hodiny bývaly večer posledně a nahyly čtenou pohádek. Pohádkové zlevy se stávají skutečností, všechno tu ožívuje: jalovcová bobulka odpovzaná pečutím voskem, odchylující se magnetická sířelka, železné pilyň behající po papíru, pod nímiž pohybujeme magnetem — to vše se jim zdá živými bytostmi. Nejrozumnější chlapci, kteří si dovedou tyto zjevy vysvětlit, jsou jim nadšení a pokřikují na sířelku, na bobulku a na pilyň: „Podívej! Kampak, kampak? Stíjí! Oh! Kruhálej se!“ atd.

Vyučování obvyčejně končí v 8 nebo v 9 hodin, nezdří-li truhlářská práce starší chlapec dělá, a celý houf s křikem běží do těleduktu a odtud ve skupinkách, vzájemně se přektřikujících, začínají se rozcházet do různých konců vsi. Někdy jim napadne sjet na velkých saních, které vyváží za vrata, s kopce do vsi, přivazují oje, válejí se mezi nimi a s výskáním nám mizejí s oči v směžném prachu. A jenom sem tam zůstávají na cestě černé skvrny vyprádlých dětí. Přes všechnu svobodu ve škole teprve venku, na volném vzduchu, vytváří se mezi žáky a učitelem nový poměr — volnější, prosší a důvěrnější — právě takový, který je našim ideálem a o který má škola usilovat.

Nedávno jsme v první třídě čli Gogolova „Vje“; poslední výjevy působily na žáky tak silně a tak podněťovaly jejich fantasi, že někteří napodobovali výrazem tváře čarodějníci a všichni vzpomínali na poslední noc.

## VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ

nemluví o úřednickém platu; ale táži se, proč tyž profesor, který vzdělával studenty, platí 15 rublů měsíčně domovníkovi nebo 20 rublů tesaři, ale přijde-li k němu student, řekne mu, že velmi lítnje, ale zaměstnat ho nemůže, nabídne mu však, že se za něho přimluví v některém úřadě, nebo mu nabídne místo opisovače či korektora svého právě vydávaného spisu za 10 rublů měsíčně, což je místo, v němž je možno použít jen vědomosti získaných v újezdni škole — zběhlosti v psaní. Ale taková místa, kde by bylo možno použít dějin římského práva, řecké literatury a integrálního počtu, nejsou a nemohou být.

Proto ve většině případů nespílní syn, když se vrací z univerzity k otci, naděje rodičů, a aby nebyl rodně na obliž, musí přijmout místo, kde je třeba umět jenom psát a kde se stává konkurentem všem Ruskům, kteří dovedou číst a psát. Jedinou předností je akademická hodnota, ale jen pro úřad, v němž mají velký význam styky a jiné okolnosti; druhou předností je liberalismus, který se však k němu nehodí. Zdá se mi, že lidé s univerzitním vzděláním, kteří zaslávají dobře placená místa mimo státní službu, je poměrně velmi málo. Spolehlivé statistické údaje o působení absolventů univerzity by byly důležitým materiálem pro vědu o vzdělání a jsem přesvědčen, že by matematicky dokázaly skutečnost, kterou se snažím vysvětlit jenom svými předpoklady a údaři, jež jsou po ruce — skutečnost, že lidé s univerzitním vzděláním je málo potřebí a že své působení zaměřují převážně na literaturu a pedagogiku, t. j. že se stále opakují věčný koloběh vzdělávání stále vycház lidí pro život nepotřebných.

Nepředvídal jsem však jednu námitku nebo spíše zdroj námitky, jež samozřejmě uplatní většina mých čtenářů: proč téhož vyššího vzdělání, které se v Evropě tak blahodárně projevuje, nelze užít u nás? Evropská společnost je vzdělanější než společnost ruská, proč by tedy ruská společnost neměla být stejnou cestou, kterou šly evropské národy? Tato námitka by nebylo možno vyvrátit, kdyby bylo dokázáno, za prvé, že cesta, kterou šly evropské národy, je cestou nejlepší, za druhé, že všechno lidstvo jde jednou cestou, a za třetí, že se naše vzdělání v lidu ujímá.

Celý Východ nabýval a nabývá vzdělání naprosto jinak, než

270

evropské lidstvo. Kdyby se dokázalo, že mladé zvíře, vlk nebo pes, živé tělo massen, dosáhlo takto úplného vývinu, měl bych právo vyvodit z toho závěr, že chovám-li hříbě nebo zajíčka, nemohu dosáhnout jeho vývinu jinak než masitou potravou? Což pak bych mohl z těchto protichůdných zkušeností vyvodit nakonec závěr, že chovám-li mladého medvěda, potřebuje nezbytně buď maso, nebo oves? Zkušenost by mi ukázala, že potřebuje jedno i druhé. I když se mi zdá, že je přirozenější tvořit maso z masa, i když dosavadní zkušenosti můj předpoklad potvrzují, nemohu dávat dále hříběti krmivo, jestliže se stále vyvíjí a jestliže se jeho organismus také maso, jestliže je stále vyvíjí a jestliže se tomu s formou i obsahem evropského vzdělání, které bylo přeneseno na naši půdu. Organismus ruského lidu se mu nepřizpůsobuje, musí mít jinou potravu, která jeho organismus udržuje, neboť on žije. Tato potravina se nám nezdá potravou, jako se nezdá potravou tráva pro želmu, ale zatím pokračuje historicko-fysiologický proces a této potravě, kterou uznáváme, se organismus národa přizpůsobuje a obrovský živočich sílí a roste.

Shrneme-li všechno, co bylo řečeno výše, dojdeme k těmto tvrzením:

1. Vzdělání a výchova jsou dva rozdílné pojmy.
  2. Vzdělání je svobodné, a proto oprávněné a správné; výchova je násilná, a proto neoprávněná a nesprávná, — nelze ji odůvodnit rozumem, a proto nemůže být předmětem pedagogiky.
  3. Výchova jakožto jev má svůj původ: a) v rodné, b) ve víře, c) ve vládě, d) ve společnosti.
  4. Rodinné, náboženské a vládní důvody k výchově jsou přírozené a lze je ospravedlnit nutností; avšak ke společenské výchově není důvodu kromě pýchy lidského rozumu, a proto nese nejškodlivější ovoce, jako jsou univerzity a univerzitní vzdělání.
- Teprve nyní, kdy jsme si částečně vyjasnili náš názor na vzdělání a výchovu a určili jejich hranice, můžeme odpovědět na otázky, které položil P. Glebov v časopise „Vospitanije“ (Výchova, roč. 1862, č. 5), otázky, které nejdříve a přirozeně vyvstanou, jestliže vážně vnímáme do oblasti vzdělání.
1. Čím má být škola, nemá-li zasahovat do výchovy?

271

2. Co znamená, že škola nemá zasahovat do výchovy?  
3. Je možné oddělit výchovu od učení, zakázat počítáního, když výchovný prvek se vnáší do mladých hlav dokonce i na vysokých školách?

(Již jsme si vysvětlili, že forma vysokých škol, které do hlav žáků vnáší výchovný prvek, není pro nás ani v nejménším vzorem. Odmítáme uspořádání vysokých škol nejen tak jako uspořádání nižších, ale vidíme v nich počátek všeho zla.)

Abychom mohli odpovědět na dané otázky, jenom je přehodíme:  
1. Co znamená, že škola nemá zasahovat do výchovy? 2. Je možné, aby nezasahovala? 3. Čím má škola být, nemá-li zasahovat do výchovy?

Abych se vyhnul nedorozumění, musím nejdříve vysvětlit, co rozumím slovem škola, jehož jsem v též smyslu použil v prvním článku 1. čísla časopisu „Jasnaja Poljana“. Slovem škola nerozumiím dům, v němž se učí, ani učitelé, ani žáky ani určitý směr vyučování, ale rozumím jim v nejširším smyslu vědomé působení vzdělávacího na vzdělané, t. j. jednou část vzdělání, bez zřetele na to, jak se toto působení projevuje: školou je učít nováčky vojenským předpisům, školou jsou veřejné přednášky, školou jsou přednášky v molnandánském učilišti, školou jsou rovněž musijní sbírky a otevírání musea pro zájemce.

Odpovídám na první otázku. Nemá-li škola zasahovat do výchovy, znamená to, že nemá zasahovat do utváření (formování) víry, přisvědčení a povahy vzdělávacích. Toho, aby škola nezasahovala do výchovy, lze dosáhnout tím, že se vzdělávacímu ponechá úplná volnost přijímat učení, které odpovídá jeho požadavkům, které chce přijímat podle své potřeby a pokud chce, a vyhnout se učení, které nepotřebuje a které nechce.

Veřejné přednášky a musea jsou nejlepší příklady škol, které nezasahují do výchovy. University naopak, jsou vzorem škol, které do výchovy zasahují. V těchto školách jsou žáci vázání určitými přednáškami, osmování, soudrnem vybraných věd, jsou vázání požadavky zkoušek, a především tím, že nabývají jistých práv, založených na těchto zkouškách, nebo lépe řečeno, že pozbývají těchto práv, nespínali předepsané podmínky. (Studentovi čtvrtého ročníku,

kteří dělá zkoušku, hrozí jeden z nejtěžších trestů, že se zbytečně trápí deset až dvanáct let na gymnasiu a na universitě a že ztratí výhody, pro něž snažil útrapy po dvanáct let.) V těchto školách je všechno tak vymyšleno, aby žák z obavy před trestem přijímal při vzdělaní takové povahy, jaké požebují zakladatelé školy.

Unuovenáky výchovný prvek, takovou víru a takové přesvědčení a nabyl takové povahy, jaké požebují zakladatelé školy.  
Unuovenáky výchovný prvek, který záleží ve výhradním výběru jednoho vědního okruhu a v polnížce trestem, je právě tak silný a zřejmý vážnému pozorovateli jako v ústavě, v němž se používá tělesných trestů a který povrchní pozorovatelé pokládají za opak universit.

Veřejné přednášky, jejichž počet v Evropě i v Americe stále vzrůstá, naopak nejen nezavazují k určitému okruhu vědomostí, nejen nevyžadují pozornost tím, že hrozí trestem, nýbrž ještě požadují od žáků určité obětí, čímž dokazují proti universitám naprostou volnost volby i základů, na nichž jsou budovány. To tedy znamená, že jedna škola zasahuje a druhá nezasahuje do výchovy. Řečteli mi někdo, že takto nezasahovat je možné jen na vysokých školách a u dospělých lidí, ale že je to nemožné na školách nižších a u nedospělých, protože nikde nemáme pro takovou věc příklad — veřejné přednášky pro děti atd. — odpovím, že nebudeme-li chápat příliš úzce slovo škola, nýbrž budeme-li je pojmát tak, jak bylo výše definováno, nalezneme pro vědomosti nižšího stupně a pro mladší věk mnoho víriv svobodného vzdělávání, které nezasahují do výchovy a odpovídají vysokým školám a veřejným přednáškám. Tak učí číst a psát kamarádi a bratři, takové jsou lidové dětské hry, o jejichž vzdělávacím vlivu hodláme uveřejnit článek v jednom z příštích čísel, taková jsou veřejná divadla, loutková divadla atd., takové jsou obrázky a knihy pohádky a písně, takové je práce, a takové jsou konečně i pokusy jasnopoljanské školy.

Odpověď na první otázku nám dá částečně odpověď i na otázku druhou: je možné, aby škola do výchovy nezasahovala? Theoreticky nelze tuto možnost dokázat jediné, co tuto možnost potvrzuje, je pozorování které dokazuje, že lidé bez jakéhokoli vychování, t. j. taková, na něž působí jen svobodné vzdělávací vlivy, lidé z lidu, jsou svěžeji, silněji, zdárněji, samostatněji, spravedlivěji, lidštěji,

a hlavně užitečtější než lidé sebelepe vychováni. A snad i pro toto tvrzení mnozí potřebují důkazy. O těchto důkazech budu mít příležitost ještě hodně mluvit. Uvedu jen jeden. Proč se biologicky<sup>148</sup> nezdekolnají rod lidí vychovávaných? Rasa zvířat se chovem zdomakňuje, rasa lidí se vychovou zhrubuje a slábně. Vezměte nanařku slovu dětí několika vychovávaných generací a slovu nevychovaných dětí z lidu a porovnejte je v čemkoliv: v síle, obratlosti, rozumu, vlnavosti, mravnosti, a dokonce po všech stránkách — překvapí vás ohromné přednosti dětí nevychovaných generací a těchto předností bude tím více, čím nižší bude věk dětí a naopak. Bojme se vyslovit závěry, které z toho vyplývají, ale je tomu tak.

Lidem, jejichž osobní zkušenost a vnitřní citi nic neříkají ve prospěch tohoto mínění, můžeme definitivně dokázat, že je možné zasahovat do výchovy i v nižších školách jenom svědomitým výzkumem těch svobodných vlivů, jimiž se vzdělává lid, všestranným uvážením této otázky a dlouhou řadou pokusů a zpráv o jejich výsledcích.

Čím tedy má být škola, která nezasahuje do výchovy? Jak už bylo řečeno výše, škola je vědomé působení vzdělávacího na vzdělávané. Jak si má vzdělávatel počínat, aby nepřekročil hranice vzdělávání, t. j. **svobody**? Odpovídám: škola má mít jediný cíl — sdělovat vědomosti, znalosti (instruction), a nepokoušet se přecházet do sféry mravních názorů, víry a povahy; jejím cílem má být jenom **věda** a nikoliv výsledky jejího vlivu na lidskou osobnost. Škola se nemá pokoušet předvádět následky vyvolané **vědou** nýbrž **tlumočnic vědu** má ponechávat úpinou volnosti, jak jí pouzří. Škola nemá povazovat ani jednotou vědu, ani celý souhrn věd za nezbytné, nýbrž má podávat **znalosti**, které má k dispozici a má ponechat **žákům** právo, aby si je osvojili nebo neosvojili. Organizace a osnovy školy nemají být založeny na theoretickém názoru ani na přesvědčení, že ty a ty vědy jsou nutné, nýbrž na jediné možnosti, t. j. na vědomostech **učitelů**. Vysvětlím to na tomto příkladě. Chci založit školu. Nescházám osnovy založené na svých theoretických názorech a nevyhledávám učitele podle těchto osnov, nýbrž navrhuji všem lidem, kteří se cítí

<sup>148</sup> V originále je uveden výraz zoologický. (Pozn. překl.)

povolání podávat vědomosti, aby vyučovali nebo přednášeli předměty, které ovládnou. Rozumní se samo sebou, že při volbě těchto předmětů se budeme řídit dosavadní zkušeností, totiž tím, že se již nebudeme pokoušet učit předmětům, kterým by se **žáci** perali učili, vruské vsi nebudeme přednášet španělštinu, astrologii nebo zeměpis právě tak, jako si obchodník neotevře v této vsi obchod s chirurgickými nástroji nebo s křivlinami. Při svých návrzích můžeme předvídat požadavky na nás kladené, ale našim posledním soudcem bude jen zkušenost, a nepovažujeme se za oprávněny otevírat ani jeden křám, v němž bychom prodávali kolomaz pouze s podminkou, že si zákazníci koupí s 10 librami kolomazi také libru zázvoru nebo pomády. Nestaráme se o to, jak zákazníci naše zboží upotřebí, věříme, že vědí, čeho je jim třeba, a dá nám dost práce, abychom ubohli jejich potřeby a vyhověli jim.

Může se snadno stát, že se najde **učitel** zoologie, učitel středo-**věských dějin**, učitel náboženství a **učitel** topografie. Budou-li tyto **učitelé** s to učinit své hodiny zajímavými, budou tyto hodiny užitečné přes jejich zdanlivou nesourodost a náhodnost. Nevěřím, že by bylo možné theoreticky vymyslet harmonický souhrn věd, ale věřím, že každá věda, jestliže se jí **svobodně** učí, harmonicky zapadá tak náhodných osnovách se mohou dostat mezi vyučovací předměty neuzičené, ba škodlivé vědy, a že mnohým vědám nebude možno vyučovat, protože žáci na ně nebudou dostatečně připraveni. Na to odpovím, za prvé, že žádná věda není škodlivá nebo neuzičená pro kohokoliv a že zdravý úsudek a požadavky **žáků**, kteří se **svobodně** učí, nepřijmou neuzičené, ba dokonce škodlivé vědy, i když by byly za druhé, že **připravené žáky** potěhuje jen **učitel špatný**, kdežto pro dobrého **učitele** bude snazší začít algebru nebo analytickou geometrii se **žákem**, který aritmetiku vůbec nezná, než se žákem, který ji zná špatně, že pro něho bude snazší vykládat středoověké dějiny **žákům**, kteří se neucili nazpaměť dějinám starověku. Nevěřím, že by byl dobrým **učitelem** profesor, který přednáší na univerzitě **literenciály** a integrály nebo dějiny ruského občanského práva, který by však nedovedl učit počtům a ruským dějinám v počáteční škole. Nevěřím ani užitek, ani zášihnu, ba ani možnost, aby někdo

dobře učil jen částí předmětů. Ale předovím jsem přesvědčen, že nabídka bude vždycky odpovídat potřebě, že pro každý stupeň vědy bude dostatečný počet jak žáků, tak učitelů.

Ale jak je možné, řekne mi někdo, aby vzdělávající netoužil uplatňovat svým vyučováním jistý výchovný vliv? Je to nejpřirozenější snaha, která kveí v přirozené potřebě vzdělávajícího sdělovat vědomosti tomu, kdo se vzdělává. Tato snaha dodává vzdělávajícímu sílu, aby se věnoval své práci a dává mu míru nadšení, jež nezbytně potřebuje. Popřít tuto snahu nelze a nikdy jsem na to ani nepomyslel; její existence mi jenom silněji dokazuje, že svoboda při vyučování je nezbytná. Nemůžeme zakázat člověku, který s láskou přednáší dějiny, aby se nepokusil přenést na žáky svůj historický názor, který považuje pro rozvoj člověka za užitečný a nutný, aby neužíval metody, kterou považuje při vyučování matematice nebo přírodopisu za nejlepší; toto předvádění výchovného cíle napopak učitele povzbuzuje. Jde však o to, že se výchovný prvek vědy nemůže podávat násilně. Nemohu dost důrazně upozornit čtenáře na tuto okolnost.

Výchovný prvek, dejme tomu v dějepise a v matematice, působí jenom tehdy, když učitel vášnivě miluje a zná svůj předmět, jenom tehdy se přenáší tato láska na žáky a působí na ně výchovně. V opakém případě však, t. j. když se někde rozhodlo, že ten a ten předmět působí výchovně, a bylo-li jemu nloženo, aby přednášel, a druhým, aby poslouchali, vyučování se setkává s naprostou opatrnými výsledky, t. j. nejen nevychová vědecky, nýbrž od vědy odvádí. Řká se, že učitel v sobě má výchovný prvek (erziehliches Element); je to správné i nesprávné a v tomto předpokladu kveí základní omyl nynějšího paradoxního názoru na výchovu. V učitel je věda a nic výchovného v sobě nemá. Výchovný prvek však záleží ve vyučování vědám v učitelově lásce ke své vědě v jeho láskyplném výkladu a v poměru učitele k žákovi. Chcete-li žáka vychovávat, mluví ji, znej ji, a žáci si pak zamilují tebe i vědu a ty je vychováš; jestliže však sám svou vědu nemiluješ, potom i když budeš žákovi sebelec nutit, aby se ji učil, nebude mít věda výchovný vliv. A zde opět platí jediné měřítko, a je tu jediná spása — zase táž volnost žáků poslouchat anebo neposlouchat učitele, přijímat nebo nepřijí-

mat jeho výchovný vliv, t. j. ponechat pouze jim, aby rozhodli, zda učitel zná a miluje svou vědu.

Čím tedy bude škola, nebude-li zasahovat do výchovy? Věststraným a nejrozmanitějším vědomým působením jednoho člověka na druhého, směřujiím k tomu, aby učitel sděloval vědomosti (instruction), aniž přitom nutí žáka, ať násilně, nebo diplomaticky přijímat to, co chceme. Škola možná nebude školou, jak ji chápeme my, s tabulemi, lavicemi, s učitelskými nebo profesorskými katedrami, možná že to bude kuckákové panorama, divadlo, knihovna, museum, besedy — možná, že se všude vytvoří zcela jiné osnovy a souhrn věd. (Mám jenom vlastní zkušenosti: jasnopoljanská škola a rozdělením předmětů jak jsem o nich vedl záznamy po dobu půl roku, dletem podle potřeb žáků a jejich rodičů, dletem proto, že její učitelé neměli dostatečné vědomosti, v půl roce se naprostu změnila a nabyla jiných forem.)

Ale co tedy máme činit? To už nebudou úřední školy ani gymnasia, to už nebude katedra dějin římského práva? Co se stane s lidstvem? — slyším. — Vskutku nebudou, nebudou-li již žáci potřebovat a nebudete-li s to něčím je dobřými. — Ale děti přece vždycky nevědí, co potřebují, mýlí se atd. — slyším. — Nepouštím se do takového sporu. Tento spor by nás přivedl k otázce: obстоjí přirozenost člověka před soudem člověka? a pod. Nevím to a na toto pole se nepouštím, říkám jenom, že můžeme-li vědět, čemu máme učít, pak mi nebráňte, abychů násilně učil ruské děti francouzštině, síředověké genealogii a umění krás. Dokáží to právě tak jako vy. — To tedy nebudou gymnasia ani latina? Co si potom počnu? — opět slyším.

Nebojte se, bude latina i reitorika, potrvají ještě sto let, a to proto, že „lék je koupen, musíme ho vypít“ (jak říkal jeden nemocný). Sotva už za sto let se stane myšlenka, kterou tu možná nejasně, neobratně a málo přesvědčivě vyslovuji, obecným majetkem; sotva za sto let zaniknou všechny ustálené instituce — školy, gymnasia a umiversity — a vzniknou ústavy, které se vytvoří svobodně a jejichž základem bude svoboda učitel se generace.