

SVOBODA A NÁVRAT KE KŘESŤANSTVÍ.

L. N. Tolstoj.

(1828—1910.)

Tolstého vychovatelské obrazoborectví mělo silnou ozvěnu v současné společnosti. Starosvětské pojmy kázně a vlády, ticha a pořádku měly ustoupiti volnosti a bezvládní, ruchu a svobodné volbě dítěte. Podobně jako Rousseauovi je i Tolstému dítě při svém zrození ideálem harmonie pravdy, krásy a dobra, kterou naše výchova jenom porušuje, stírajíc individualitu člověka. Tolstoj odmítá všecken tlak i trest, jakoukoli poslušnost a ctizádost jako základy výchovy, spatřuje v nich zdroj všech omylů pedagogiky.

Jest nasnadě otázka, jaká asi vývojová linie vede tvůrce velkolepého uměleckého díla přes trní a hloží nábožensko-mravního horlení až k úvahám o problémech výchovy, které uskutečňuje ve škole jasnopoljanské? Odpověď na tuto otázku není nesnadná. Celé umělecké dílo Tolstého jest hustě protkáno tendenčním pásmem náboženským, mravním, sociálním a výchovným. Již jeho „Dětství, chlapectví a jinošství“, výstižná to analyza vlastního individuálního tělesného i duševního růstu, uvádí jej v souvislost se všemi problémy dítěte a dává tušiti budoucí dílo vychovatelské. Avšak tento proces vzrůstu není ještě vyřešen. Život, zvláště městský, nanesl na duši mladého muže nebezpečné vrstvy předsudků společenských a mravních. Kozáci, Oljenin znamenají neodbytnou touhu po očistě, po životě venkovském, uprostřed přírody, jež jest jediné s to, aby odstranila kazy a léčila rány utrpěné v městském prostředí. Tato sebeočistná touha provází Tolstého i v jeho velkolepých skladbách „Vojně a míru“, a „Anně Karenině“, kde se ocitá v divokém proudu otázek po smyslu

života individuálního a kolektivního. Otázka sociální a hospodářská, soukromé vlastnictví, práce a bezzemství, problémy války a trvalého míru, vlády a bezvlády, rodiny a manželství, vše to neodbytně naléhá na určitou odpověď. Některým otázkám věnoval Tolstoj zvláštní pozornost a snažil se proniknouti k jich psychickým zdrojům a základům. Tak řeší v „Kreutzerově sonátě“ utajené síly rozporů manželství, tak také se snaží ve „Vzkříšení“ proniknouti k sociálním pramenům mravního zla, jakým je prostituce.

Křesťanský názor mravní prolíná umělecké dílo Tolstého; když potom vystoupil ideál účinné křesťanské lásky před duševním jeho zrakem v plné velikosti, Tolstoj opouští symbolický výraz, aby se stal kazatelem a apoštolem učení Kristova. Již v jedné z nejkrásnějších povídek „Hospodář a čeledín“ vylíčil nám obrácení na víru v toto učení způsobem nad jiné dojemným. Nyní nábožencko-mravní traktáty zaměňují povídky a romány a mystický duch jeho touží po uskutečnění pravdy a dobra vlastním křesťanským úkonem. Tak vzniká „Spása ve vás“, jejíž ústřední ideou jest Kristovo učení o neodpírání zlu. Z tohoto učení vyrůstá celá další skladba jeho světového nazírání na stát, vládu, dějinný vývoj, pozitivní náboženství, na smysl života jedince i života lidské společnosti. Jsa proti jakémukoli násilí a maje naprostou úctu a důvěru v instinkt lidu, jest Tolstoj hlasatelem politického anarchismu a vzpírá se, jak ve stati „Pokrok a výměr vzdělání“ se dočítáme, Buckleovu a vůbec historickému názoru o prospěchu sociálního, hospodářského, vědeckého, uměleckého a průmyslového pokroku. Mužický tento rousseauismus dovozuje neprospěšnost důležitých vynálezů dopravních, knihtisku a moderních strojů výrobních, které se stávají monopolem určité třídy společnosti (32, 83 a násl.). Náboženství Tolstého jest nade vše prosté. Odmítá hrubé židovské legendy o stvoření světa, o trojici, o prvním hříchu, o vykupiteli, odmítá stejně i zázraky Mohamedovy a Buddhovy, v nichž jako ve všech církevních lžích spatřuje pramen náboženské lhostejnosti. Při přísném agnosticizmu jest přesvědčeným theistou, a v náboženském pojetí života vidí prospěch lidské společnosti. A jaké má býti toto náboženství? Na tuto otázku odpovídá Tolstoj mimo jiné v „Článcích a listech souvislých“ takto: „Náboženské pojmání života jest základem všeho života. — Základem

všeho má býti náboženská nauka taková, aby souhlasila se stupněm osvícení lidí bez rozdílu národnosti a poměrů. Takovou náboženskou naukou nemůže býti katolicismus, ani pravoslavi, ani protestantismus, ani mohamedánství, ani židovství nebo buddhismus, které jsou založeny na důvěře k jistým prorokům, nýbrž může to býti jen nauka, schvalovaná rozumem, tužbou srdce a zkušeností každého člověka. A takovou naukou jest křesťanství ve zcela prostém a rozumném vyjádření svém“ (32, I. 66).

Myšlenky Tolstého o výchově jsou uloženy v rozptýlených statích, dopisech a článcích, vydaných česky v Knihovně pedagogických klasiků (č. VII. a VIII.) (32). Vzděláním v nejširším slova smyslu rozumí Tolstoj, jak je definuje ve statí „Pokrok a výměr vzdělání“, tu činnost člověka, která se zakládá na potřebě rovnosti (vědomosti učícího se a učícího) a na nezměnitelném zákoně pokroku vzdělání. Poněvadž však tato potřeba musí vyvěrati z vlastního popudu toho, jenž se chce učit, z vlastního podnětu lidu, proto neuznává Tolstoj právo generace jedné, aby se vměšovala do výchovy generace následující, ani právo vyšších společenských tříd, aby se vměšovaly do vzdělání lidu. Tím odpadá právo státu zřizovati školy a nutiti lid, aby povinně do nich docházel a podroboval se v nich řádům předepsaným. Organizace školská má býti založena na svobodné volbě lidu, na jeho vlastních potřebách, a tyto potřeby mají rovněž rozhodovati o tom, čemu se má na školách učit. Příčinu nesvobodné organizace školské, špatného výběru látky vyučovací, jakož i vadných metod, jichž se na školách užívá, spatřuje Tolstoj v nesprávném pojetí pedagogiky jako teorie o výchově a vyučování. V nové pedagogice vidí jen kritiku staré, a nikoli vytčení nových základů pedagogických, ze kterých by mohly vzejíti nové způsoby učby (32, VII. 25). Ve statí „O vzdělání lidu“ se rozepisuje šíře o tomto předmětu. Chyby pedagogiky novodobé shledává jednak v okolnosti, že neznáme zájmů lidu, jednak v okolnosti, že řád školský všech zemí usnadňuje problém výchovy a nutí učiti tomu, co vlastně žáci již znají. Středověký dogmatismus pedagogický nejen nebyl odstraněn, nýbrž obívil se v nové formě církevnictví metodického, didaktického a pedagogického, jež bují na škole národní, střední i vysoké. Všude vidí týž strach, touž přisnost,

totéž nucení při stejných výsledcích. Proto usiluje Tolstoj o to, aby položil pedagogice pevné základy. Vychází ze dvou otázek, které se mu jeví nejdůležitějšími pro řešení teorie vychovatelské. Táže se předně, čemu nutno učit a za druhé, jak nutno učit. Pedagogika má nám tedy podati kritérium výběru nepotřebnějších předmětů a nejlepší metody. Tolstoj se domnívá, že našel toto kritérium, a jest pedagogicky zajímavé, jakým způsobem se dopátral tohoto řešení. Nenutil děti k ničemu a hledal jen obsah a způsob podání látky, který byl žáky nejvíce přijímán. Zbaviv se předsudků teoretických, našel odpověď na obě otázky. „Jediným kritériem pedagogiky“, praví, „jest volnost, jedinou metodou zkušenost“ (32, VII. 36). Pozorujeme zajisté, že Tolstoj se obrací především k zájmu žákovu, a že z tohoto zájmu individuálního se snaží vyvoditi směrnice pro postup vyučování. A ovšem zájem tento třeba podle Tolstého hledati v dítěti a nikoli mimo ně. Běžná pedagogika hledá tento zájem mimo dítě, v různých ohledech na zájmy jiné, nežli jsou zájmy žákovy. Jestliže jsme pochopili tuto základní větu Tolstého pedagogického učení, pak nám nebude nejasná další kritika současné pedagogické dogmatiky. Tolstoj shrnuje ji ve větě: „Věčná chyba pedagogických teorií jest, že napomáháme jen rozvoji, a nikoli harmonii rozvoje.“ Týkáť se tato zásada téže věci. Všechny zajisté schopnosti dítěte vyžadují stejnoměrného růstu, má-li ústrojí chovancovo dospěti k účelné harmonii a vyhnouti se nebezpečí státi se nedokonalým fragmentem.

Dovedli bychom si snadno z toho, co bylo nastíněno o základních zásadách Tolstého, sestrojiti soustavu školství, vyhovující podobným principům. Půjde především o obsah výchovy školské a dále o metody. V jasnopoljanské škole, jak nám ji líčí Pedagogické stati, nebylo domácích úkolů. Žáci si nemusili ničeho paratovati. Netrápila jich myšlenka na příští hodinu. Nebylo výtek pro opoždění či pro neumění. Byla volnost pohybu. Nepořádek, který odtud vznikal, měnil se s postupem látky a zaměstnání v pořádek přirozený. Vyučování čtení, psaní, počtům, ruskému dějepisu, slohu, fysice, biblické dějepřavě, zpěvu, kreslení a ručním pracím bylo doplňováno vycházkami do lesa v zimě, v létě, koupáním a vypravováním ve volné přírodě. Při ruském

dějepisě a biblické dějepřavě všechny třídy se shromaždují a napjatě naslouchají. Když učitel dovyprávěl, všichni se kupí kolem něho, překřikují se navzájem a snaží se vypravovatí vše, co jim utkvělo v paměti, tvořice skupiny a bavíce se navzájem o předměte, jenž je zaujal. V neděli sestavují učitelé rozvrhy na příští týden a zaznamenávají do deníků zkušenosti minulé. Tot vnější poutavý postup vyučování ve škole jasnopoljanské podle vlastního líčení Tolstého.

Potřeba a užitečnost má býti měřítkem obsahu a předmětu vzdělání. Tolstoj brojí proti běžnému způsobu vzdělání, který hromadí nahodilé zkušenosti a nedbá nutné úměrnosti. Základem vzdělání má býti učení o náboženství a mravnosti. Všechno pak vzdělání má se týkati člověka a lidstva. První věcí jest podle Tolstého odpovídati na otázku, co jsem, jaký jest můj poměr k nekonečnému světu, a druhou, jak mám žiti, co mám pokládat za dobré, co za špatné. Učení těch, kdo tvoří vreholky lidstva, jako byli Mojžíš, Sokrates, Křišna, Konfučius, Buddha, Epiktet, Marcus Aurelius, Rousseau, Kant, Emerson, Ruskiň, má tvořiti nábožensko-mravní základ ve výchově člověka (32, VII. 82). Když jsme pak získali tento nábožensko-mravní základ, pak nejbližším předmětem výchovným jest studium národa, jeho existenčních prostředků, obyčejů a názorů, jeho sociálního složení a různých zaměstnání. Po tomto studiu třeba podle Tolstého seznamovati mládež s náboženstvím, státním zřizením, zvyky a obyčejí národů jiných. Celá tato látka by tvořila uzavřenou etnografii, která by nahradila dnes obvyklé vyučování zeměpisné, zabývající se podmínkami a okolnostmi většinou vnějšími a často samozřejmými, jakož i vyučování dějepisné, jež pořád se nedovede zhostiti tradiční metody studia válek a dynastií. Po těchto vědách by přišly zoologie, matematika, fysika, chemie a jiné nauky potřebné pro existenci člověka. Bohoslovecké, právní a obzvláště historické nauky považuje Tolstoj za vědy škodlivé, které třeba ze škol vyloučiti.

Roztřídění věd dotýká se Tolstoj ještě v „Článcích a listech souvislých“ a podobně i v „Deníku“ (32, VII. 100). Žádá pro vzdělání základ filosoficko-náboženský, zkusný a logický. Filosofické vzdělání má poskytnouti člověku rozhled o smyslu a významu všeho života, zkusný o silách a zákonech přírodních, logický pak

základ mají dáti mládeži vědy matematické. Všechny tyto vědy jeví se Tolstému kosmopolitickými, přístupnými všem lidem, všechny také podle něho vyhovují bratrství lidí. Tuto soustavu vědění doplňuje Tolstoj dovednostmi, k nimž řadí moderní jazyky, kreslení, modelování, hudbu, zpěv a ruční práce. Těmto připisuje obzvláštní význam. V rozmluvě s národními učiteli upozorňuje na ruční práce jako na prostředek, jímž uznáváme rovnost lidskou, který nás sblíží s většinou lidí pracujících, a který jest s to, aby nám poskytnul svrchované štěstí a klidné svědomí, jehož nemůže mítí člověk užívající služeb otroků.

Pedagogické, didaktické a metodické zásady Tolstého týkají se netoliko školy národní, nýbrž i střední a vysoké. Také škola střední má se řídití zásadou životní potřeby a nutnosti života. Neuznává vzdělavacího vlivu klasické výchovy. „Kdyby“, praví, „nevím kolik mudrců celým světem uznaných tvrdilo, že pro vývoj člověka je nad jiné užitečno naučiti se latinské gramatice, řeckým a latinským veršům v originále, kdežto lze je čísti v překladě, neuvěřím tomu stejně, jako nevěřím, že pro rozvoj člověka je nutno státi tři hodiny na jedné noze.“ Tak posuzuje tradiční výchovu klasickou ve stati „Výchova a vzdělání“. V téže stati zabývá se universitou. Uvažuje takt o tomto předmětu: Učebné předměty a programy našich vysokých škol budou se v XXI. století zdáti našim potomkům rovněž tak podivnými a neúčinnými, jako se nám zdají dnes školy vysoké. Z předmětů, jež se přednášejí na universitě, ani jediný nehodí se pro život, a posluchači učí se jim jako se učí děti žaltáři. Jediné chemie, fyziologie, anatomie a astronomie vedou posluchače k práci, kdežto všem ostatním předmětům učí se posluchači zpaměti. Filosofii, historii, právu a filologii vyučuje se pouze pro zkoušky. Cílem universit má býti rozšíření vzdělání mezi největší počet lidí. Na universitách panuje podle Tolstého dogma papežské neomylnosti. Posluchači se duchovně znásilňují. Profesoři dělají z vědy tajnosti, kdežto by měli tisknouti knihy a učiniti vědu přístupnou. Odsuzuje soustavu přednášek a byly by mu přijatelný jen jako debatní schůzky, na nichž by posluchači měli právo projevití svoje mínění. Pozoruje, že nejvážnější nedostatky škol středních i národních způsobeny jsou především pochybnými požadavky universit. Žádná škola

nemá pokládati ani jednu vědu ani celý soubor věd za nutný a má ponechati žactvu právo, aby si je osvojilo nebo neosvojilo. Pravi výslovně, že nevěří v možnost teoreticky vymyšleného harmonického spojení věd, ale věří, že každá věda, vyučuje-li svobodně, ukládá se harmonicky v soubor vědomostí každého člověka. Tolstoj soudí, že ne-li hned, tedy později vymizí dnešní školy, gymnasia a university, na jejichž místa nastoupí ústavy na zásadě svobody učícího se pokolení (32, VIII. 75).

Tolstého zásady vychovatelské mají svou zvláštní váhu, že nejsou jen teoretickým výkladem o školském zřízení nebo pouhou kritikou starších soustav, nýbrž základnou pro jeho vlastní pokusy jasnopoljanské. Tento významný pokus uvedl Tolstého v bezprostřední spojitost s praktickým řešením hojných otázek didaktických a metodických. Také na tomto poli se Tolstoj rozešel s běžnými názory o vyučování naprosto. Horlí proti metodě nekonečných výměrů, proti stálému bezduchému třídění a abstrakci pravidel. Pozoruje, jak všechny současné učebnice ve všech oborech jsou jen snůškou vědění vzdáleného života. Proti gramatickým rozborům slovním i větným žádá umění číst, dovednost chápat a umění mluvit. Ve všech oborech, v biologii, v zeměpise, v matematice žádá metody práce a vlastních pokusů a činností. Indukce správně vedená chrání před ztrátou žákova zájmu a ukazuje nám zároveň, co třeba žákům vysvětlovati, abychom právě netrtili čas výklady o věcech žáku samozřejmých. V „Poznámkách pro učitele“ výslovně pravi: „Základem každého vyučování na nejvyšším nebo na nejnižším stupni vědeckém, na universitě jako na škole obecné, jest: z nesčíslného množství různorodých zjevů vybrati zjevy stejnorodé a zákony těchto jevů vyložiti žákům“ (32, VII. 21). Velikou péči věnoval Tolstoj mateřskému jazyku. Dovojuje svými pozorováními, jak mluvnice a vyučování gramatické jde svou cestou, ale jak zase svou a zcela jinou cestou se ubírá jazyk, to jest umění číst, chápat a mluvit. O tomto důležitém předmětu školské výuky slyšme ještě jeden pozoruhodný výrok Tolstého: „My osobně stále se nemůžeme zhostiti tradice, že mluvnice ve smyslu zákonů jazykových jest nutna pro správné vyjadřování myšlenek, nám dokonce se zdá, že žáci potřebu mluvnice cítí, že v nich neuvědoměle drímají zákony mluvnické, ale jsme přesvědčeni, že mluvnice,

kteřou známe, není vůbec ta, jaké žáci potřebují, a že v tomto zvyku, jak mluvnici vyučujeme, jest nějaké nedorozumění historické (32, VIII. 168). Jest totiž Tolstoj toho názoru, že umění psátí jazykově správně se uskutečňuje jinou psychickou cestou než soudem gramatickým. Neupíná se v jazykovém vyučování na žádnou z běžných metod, jsa přesvědčen, že psychický rozbor žákovy zájmu a individuální chápavosti může jedině rozhodovati o způsobu učení. Sloh a mluva byly středem jazykového vyučování ve škole Tolstého. V článku „Kdo u koho se má učiti“ upozorňuje na důležité okolnosti, týkající se způsobu, jak učitel dává témata, jakou volnost ponechává žactvu, jaké pokyny dává o rozsahu práce a počátečním postupu. Klasické jsou věty, obsahující hlavní zásady při výchově slohu. Jsou uvedeny na témže místě a zní: 1. Dávati na vybranou ~~co~~ nejvíce nejrozmanitějších úkolů, a to úkolů vážných a zajímavějších učitele. 2. Dávati čistí dětem práce dětské a jen tyto dětské práce jim podávati jako vzor, poněvadž dětské práce jsou vždy správnější, vkusnější a mravnější než práce dospělých. 3. Nikdy při přehlížení žákovských prací nečiniti dětem poznámek ani o čistotě sešitů, ani o krasopise, ani o pravopise, ani, což je hlavní, o stavbě vět nebo o logice. 4. Věsti žáky, aby se učili vybrati z velikého množství myšlenek a forem jednu, voliti příslušná slova, zapamatovati si hlavní nit, neopakovati se, správně spojovati a důležitých věcí nevynechávati. Vysoko cení Tolstoj význam uměleckých požitků, zvláště poesie, národního a lidového zájmu nejen pro sloh a formální cíle, ale i pro výchovu volní a mravní.

Přehlédněme ještě jednu prvky výchovy: podle Tolstého. Vůdčí její ideou jest naprostá a důsledná volnost a svoboda rozhodování dítěte jak ve volbě předmětu, tak i metod, jimiž se podávají. Celé zřízení školské nutno přetvořiti na podkladě vlastní iniciativy lidu, jehož zájem o otázky výchovy povinnou školou upadá. Práce ruční a pracovní soustava metodická má odstraniti učení zpaměti a soustavu zkoušení. Slovo test není v pedagogickém slovníku Tolstého.

Měl bych kritisovati zásady vyslovené tvůrcem školy jasno-poljanské? Vzdávám se tohoto pokusu a snažím se je pochopiti v té svěži prostotě, s níž byly vysloveny. Těm pak, kdož s úsměvem krčí ramena a vidí v nich pouhou utopií, opakoval bych slova

Tolstého, která se nezapomínají: „Vidím to vypínavé opovržení profesorů, čtoucích tyto řádky. Neuznají mne za hodna, aby se se mnou zlobili a nesestoupí s výše své velikosti, aby dokázali pisateli povídek, že v té vážné a tajemné věci ničemu nerozumí.“

Josef Úlehla.

Myšlenky Spencerovy a Tolstého, živé úsilí o novou lepší školu a bohatá školská zkušenost vytvořily také v Úlehlově díle osobitý ideál výchovný. Tento ideál nebyl hned v počátcích zcela jasný a určitý. Ideál školy zahrnuje ideálního učitele, ideální školské prostředí, ideální rodinu a ideální společenské zřízení. Měl-li Úlehla na mysli ideál školy, pak myšlenka jeho měla obzvláštní živelnou sílu a snahu po uskutečnění. Tím uskutečněním měla býti pronikavá reforma naší školy. Nová škola, nová výchova jest v jádře svém otázka nadmíru složitá, jest to problém filosofický, etický, sociologický, biologický, jest to otázka reformy správy školské a jest tu i celá spleť pedagogických a didaktických problémů, jejichž řešení a studium jest nad síly jednotlivcovy. Myslivý duch Úlehlův snaží se postihnouti všechny tyto spletité otázky v několika syntetických zásadách, aby s výše těchto zásad ovládl složitost.

Zavrhnouti starou školu, starou soustavu výchovnou, není krok jednoduchý; každý, kdo měl tolik příležitosti a možnosti mluvit k celému učitelstvu jako Úlehla, cítí velikou odpovědnost, a proto tolik zabývá Úlehlou kritikou starší školy herbartovské. K tomuto úkolu vyzbrojuje se studiem jednoho charakteristického směru v dějinách výchovy, který jde od Rabelaisa přes Montaignea, Rousseaua až k Spencerovi a Tolstému. Studium posledních dvou myslitelů ukazuje mu širokou propast mezi jejich učením a školou současnou. Pozoruje běžný, pouze trpný intelektualismus naší školy, v níž učitelé vyučují a žáci poslouchají po celé hodiny, aniž sami projeví snahu činně zasahovati do pochodů výuky. V takové škole jest ticho, pohled učitelův soustředí se na žáky, kteří zase upírají zrak na učitele. Žák se nesmí pohnouti, musí ztrnule seděti. Toto učení a vyučování, zaměstnávající žáka po celou školní dobu, jest podle názoru původce této výchovné soustavy zároveň mravně

výchovné, poslušnost, přední ctnost této výchovy vede žáka k sebe-kázni a sebevládě. Rozum jest zdrojem nejen rozumového, ale i mravního rozvoje. Toto intelektualisování výchovné soustavy v 19. století ve školství německém a rakouském jest hlavní znak, na který se soustřeďuje Úlehlova kritika. Studium evoluční teorie přenáší se k hlediskům ontogenese a nová pedopsychologie otvírá mu výhled k nové výchově. Protí jednostrannému racionalismu vyzvedá vývoj smyslů, smyslového vnímání, činnosti hybné, života citového a volního, zkrátka proti herbartovské racionalistické mnohostrannosti zájmů vyčerpávající se v pasivním přijímání poznatků jde Úlehlovi o myšlenky všestranné výchovy tělesné, rozumové a mravní.

2.) Trpná povaha výchovy s hlediska žákovy jest druhý znak starší výchovy, který jest předmětem Úlehlova myšlení o školské reformě. Zde zvláště působí Tolstého pedagogické stati a volná škola v Jasné Poljaně. Uvědomělá myšlenka školy pracovní jest pozdější, ale obsah její jest Úlehlovi zcela blízký, a mohli bychom říci, že Úlehla pojal problém pracovní školy hlouběji, neboť tento pojem jest často zatemňován modními hesly. Úlehlovi šlo rovněž o ruční práce různého druhu, také jemu běželo o to, aby žák přišel do styku s hmotou, aby na ní zkoušel svoji sílu a dovednost, ale práci ve výchově rozumí Úlehla něco více. Jemu jde především o to, aby obrátil školu starší z rubu na líc. Ve starší škole pracoval učitel, učil, mluvil a napomínal, ve škole Úlehlově má pracovat a přemýšlet žák spolu s učitelem. Žák má sám sobě ukládati úkoly sobě přiměřené a hledati cesty řešení, kdežto ve starší škole získával poznatky hotové. V nové škole měl těchto poznatků dobývatí vlastním hledáním a badáním. Toto vlastní žákovo sebeuplatnění bylo ve starší škole jen nepatrně ukojováno, příležitosti k samostatnosti žákově bylo tu velmi poskrovnu, nová škola má přetvořiti veškerý metody v duchu vlastní tvůrčí, hledající a vynalézavé práce žákovy. Aby se mohla škola státi takovou, musilo by ovšem dojiti k naprosté přestavbě, neboť taková škola znamená úplné přehodnocení všech běžných hodnot výchovných. Tímto přehodnocením ustupuje do pozadí jazykový, počtářský i logický formalismus a na jeho místo má nastoupiti vlastní činnost jazyková, řeč, volná mluva, volný sloh, volný pohyb a ve směru vědním

metoda vlastního pátrání, pozorování, srovnávání, všestranného smyslového vnímání a myšlení. Úlehlovi jde nejen o indukci didaktickou, nýbrž i o didaktickou autoindukci. Pamětní úkony staršího typu snaží se nahraditi hlubší asociační činností duševní, neboť poznatky se osvojují netoliko přestým opakováním, nýbrž i všestranným zpracováním duševním. Tak — psychologicky vyjádřeno — percepce a apercepce dítěte jsou spolučinnny a samočinnny při učení a vyučování. Ve staré škole bylo třeba spoléhati na sdělení učitelovo, na slova knih, a tento dogmatismus školský vylučoval samočinnost žákovu psychickou, fysickou, motorickou i logickou. Úlehla dobře předvídal, čím se stane princip práce budoucí školy; jím usiloval prodehnouti novou výchovu. Intelektualismus výlučný a nedostatek pracovního prvku jsou vlastně jedním a týmž znakem starší výchovy a v díle Úlehlově můžeme sledovati, jak kritika dnešní školy rýsuje čím dále tím zřetelněji idea volné výchovy.

Dále byl Úlehla velmi blízko velikému kulturnímu hnutí, jež soustřeďovalo otázky školy bezkonfesijní. Ohlas kulturního boje o školu v Prusku, ohlas rozluky církve a státu ve Francii, tlak rakouského ducha ultramontánního v naší školské výchově nemohl zůstati bez účinku na pokrokového ducha, jakým jest Úlehla. Nalézti zde pravou zásluhu Úlehlovu není těžko tomu, kdo uváží význam jeho působení mezi učitelstvem v době předválečné. Úlehla ukazuje na rozvrat duševní, který působíme v duši žákově, vykládá evoluční filosofii dějin, povzbuzuje ke studiu přírodovědy, psychologie, sociologie, a tímto nově organizovaným osvícenstvím doufá rozraziti politické a konfesijní vlivy na naši výchovu. Tu možno na Úlehlovi sledovati vlivy pozitivismu, filosofie St. Millů, Comtea a pedagogů školy evolucionistické. Do pojmu svobodné školy řadí Úlehla také nezávislost od vlivů politických. Škola má se podle Úlehly stati orgánem národního života, má býti soustavou, jejíž úkolem je pečovati o mravní a rozumový rozvoj dospívajícího pokolení. Škola nemá býti politikam, to jest prostředkem, jímž se má straně, která má dnes v ruce politickou moc, zabezpečovati tato moc také nad příštím dospívajícím pokolením. „Kde ví,“ pravi na jednom místě, „jak se dnešní kaleidoskop politických stran mění, snadno pocítí užasnost této nemravnosti.“ Tedy: škola svobodná, škola, která slouží jen jednomu nej-

vyššímu cíli individuálního a sociálního pokroku. Starší škola byla příliš zatížena historismem, celým svým obsahem se obracela k minulosti, jí nešlo o otázky přítomného života, současné společnosti a docela již ne o ideály budoucnosti. V tom smyslu jeví se mu škola dnešní prostředkem reakce. Vytvořiti školu pokroku bylo snahou Úlehlovou.

Úlehla má dále zvláštní význam pro českou práci pedagogickou působivými podněty v oboru výzkumu žactva. Žádá učitele, aby se ve svém oboru vychovatelském choval jako vědecký pracovník v kterémkoli jiném oboru lidské práce, požaduje pracovníky samostatně myslící, kteří by jevy výchovy svědomitě pozorovali, zaznamenávali a třídili. Žádá současně, aby učitelé pokusně svá pozorování ověřovali a tak snášeli stavivo, z něhož by se vybuchovala časem věda pedagogická. Nezasvěcení praktikové se vzpírají neodbytnému požadavku po vědeckém zpracování všech pedagogických dat. Výchova jest proces, který se odehrává za okolností zcela zvláštních; tento proces jest v přítomné době předmětem rozsáhlé vědy o výchově. Dnes jest již teoreticky překonáno hledisko starší instinktivní pedagogiky, spatřující ve výchově jenom dovednost a umění. Toto umění nemůže se jako lékařství obejít bez určitých vědeckých předpokladů v různých oborech výchovy tělesné, motorické, rozumové, citové a volní. Rovněž jest dnes jasné, že nelze řešiti složité problémy, týkající se prostředků a cílů výchovných jakož i školské reformy bez nutných poznatků z pedagogické psychologie, pedopsychologie, školní hygieny, sociologie a biologie. A založiti vědu pedagogickou na těchto základech lze jenom cílevědomým, podrobným studiem duševního života a vývoje žactva. Takovou soustavu nelze uskutečniti jednotlivci, tu třeba zpracovati řadu odborníků a sbíratí taktó poznatky z těchto oborů studia. Úlehla má nepopíratelnou zásluhu o značný zájem, jenž udržoval učitelstvo v úzké souvislosti s novými proudy vědecké pedagogiky.

Pokud se týká principiálních otázek, zajímal Úlehlu zvláště v „Listech pedagogických“ problém individualismu a kolektivismu v jejich vztahu k výchově. Úlehla se velmi odchyluje od svého učitele jasnopoljanakého, když žádá státní výchovu od nejmladších let a to i po stránce výživy. Názory Úlehlovy jsou

leckde prodehnuty ideály socialistickými. Žehrá na úpadek lidu a přičítá jej zavádění římského práva a jeho drsnosti. Píše proti principu dědictví jako normy právní a ukazuje na neblahý účinek této normy na výchovu. Velebí starší společenské zřízení slovan- ské, nedělitelnost majetku a majetky kmenové. Ale na druhé straně jest Úlehla příliš pod vlivem anglicko-amerického liberali- stického individualismu, a tento mocný vliv způsobuje, že nedochází u tohoto pedagogického myslitele k jasnějšímu řešení problému, který jest palčivou stránkou dnešní naší výchovy. Úlehla kolísá mezi výchovou k individualismu a kolektivismu, aniž se pokusil o nějakou syntesu. Chválí americké a anglické kooperativy, brojí proti vlivu soukromého majetku a bohatství při volbě studií, ale nedospěl k určitým závěrům, z nichž by byl patrný cíl, který Úlehla ukládá výchově. Po této stránce problémy jen napověděl a nedořešil.

Veškero myšlení pedagogické shrnul Úlehla ve své poválečné studii „Volná škola v republice československé“ (33). Volná škola jest souhrn a jádro všech jeho snah reformních. Volnou školou rozumí Úlehla školu svobodnou, nezávislou, prostou byrokratického tlaku, zájmů konfesijních, státních a politických, pravou školu národní i lidovou. To má být přední podmínkou školy svobodné. Úlehla však jde dále k otázkám pedagogickým a didaktickým. Vychází jakoby z monistického nazírání světového, východisko i cíl vši výchovy spatřuje ve stálé synthese. Proto zamítá roztrfí- dění vyučování na různé předměty. Pozoruje nikoli části a ab- straktní jednotliviny, nýbrž celky a jednoty. Proto nemá být vyučování rozčlankováno mechanicky a časově, nýbrž článkuje se organicky a podle potřeby. Volná škola, volné vyučování, mecha- nicky neutříděné lépe se přizpůsobí okolí, počasí, dobám ročním, nahodilým předmětům a úkazům, nežli násilný časový sled před- mětů a obsahová abstrakce. Tím již jest řečeno, že se vyučování zbavuje nepřirozeného rozkladu jednoty věcí, představ a slov, že nejsou v jisté době pěstěna jen slova neboli symboly věcí, forma představ a v jiném čase věc sama, jinde pak představa; ve volné škole působí všechny funkce současně, tvoří jednotu, kdežto části jsou jen potud předmětem zvláštní abstrakce a analýsy, pokud jsou myšleny jako části celku — jednoty. Celá apercepční

činnost takova jest tu vedena nikoli analyticky, nýbrž syn-
theticcky. Tato volná škola Úlehlova jest přirozená metoda vý-
 chovná s hlediska psychogenese. Jednota jest dítěti až do určité-
 ho stupně vývoje přirozená, dítě postihuje jednotu a není vždy
 schopno abstrakce a analyzy v součástky. Také řeč dítěte odpo-
 vídá této synthetické povaze. Proto zvláště první školní roky vy-
žadují volné metody ve stylu Úlehlově. Pozdější věk vynucuje
 si ovšem přiměřené analyzy, bez níž nebylo by duševního pokroku,
 a jest nepochopením osudným, jestliže se zásada volnosti neubírá
 souběžně s duševním vývojem a jeho potřebou, jak soudí mecha-
 ničtí napodobitelé Úlehlovi.

Úlehlova reforma obsáhla však netoliko školu obecnou, nýbrž
 dotýká se i vyšších stupňů výchovy. Střední ústav si představuje
 Úlehla jako jednotnou střední školu společnou, v níž by se vzdě-
 lávali všichni středoškolští studující v nezbytných předmětech
 společných a obecně výchovných, kdežto ve školách osobitých
 věnovali by se zvláštním voleným předmětům. Úlehlovi jde také
 o revisi lidského vědění. Klasifikace předmětů a oborů, které
 zabírá do středoškolského plánu, ukazuje, že jde o životní otázky
 vyšší naší výchovy. Přední jest otázka studií klasických. Pone-
 chává je ve škole osobitě jako doznívající prvky naší kultury.
Úvaha o hodnotě lidského poznání uvádí formální vzdělání naší
středoškolské mládeže v poměr k praktickému životnímu pásmu
světovému a k modernímu prožití vši naší nynější kultury, které
 jedině může vésti k pokroku. Proti jednostranné výchově jazykové
 formální klade Úlehla volné živé slovo, jasnou bohatou mluvu,
rozvoj myšlení a duševní tvorby. Proti systematické v přírodních
 vědách stavi pozorování, srovnávání, badání a hledání, proti
historismu ukazuje na dnešní plné dění světové.

Spencer, Comte, Tolstoj jsou zamilovaní učitelé Úlehlovi.
Spencerův utilitarism, Comteova pozitivistická systematika a Tol-
stého svoboda sloučily se v Úlehlovi v program naší národní
 výchovy, oproštěné od tíživých nánosů tradice. 77