

Přadka, Milan

K pramenům pedagogických myšlenek Lva Tolstého

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1969, vol. 18, iss. 14, pp. 7-22

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112537>

Access Date: 04. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MILAN PŘADKA

K PRAMENŮM PEDAGOGICKÝCH MYŠLENEK
LVA TOLSTÉHO

I

Není nezajímavé zabývat se po sto létech pedagogickými názory Lva Nikolajeviče Tolstého. Osudy dědictví Tolstého-pedagoga jsou do značné míry podobné osudům jeho myšlenkového spřízněnce Jeana Jacquesa Rousseaua. Obojí vyvolaly bouřlivé sympatie nedlouho po svém zveřejnění, obojí byly stejně bouřlivě zatracovány.¹ Dvacáté století jako by oba myslitele a pedagogy opatrně obcházelo. Vzdává jim sice oficiální úctu, ale v praxi je považuje za jakési představitele pedagogického naivismu. Jejich myšlenky jsou dnešnímu přeorganizovanému světu, který se od jejich „iracionalismu“ obrátil k více či méně zdařilým pokusům o kvantifikaci všeho, včetně lidské duše, přece jen k nepotřebě.

Lze samozřejmě pozorně přečíst pedagogické dílo Lva Tolstého a J. J. Rousseaua a lze dokázat, že se tragicky mylili, že byli překonáni, že ani ve své době nebyli přijati s jednomyslným souhlasem. Lze dokázat, že naše dnešní metody, usilující o kvantifikaci a racionalizaci pedagogiky, jsou lepší a značně vzdálené od pojetí Tolstého. Kritiku lze vést i jinak: lze dokázat, že Tolstoj byl idealista, že zakládal svou výchovu na náboženství, atd. Všechny tyto explikace však nepostihnou, co je v Tolstém obsaženo, co přežívá a vyzývá, aby se k němu vracelo i dvacáté století a dnešní doba. Budiž nám dovolena otázka: což přemíra racionalismu, chladného vypočítavého rozumu, vědecky optimálně propočítaného řízení společnosti nevyvolává i dnes, a zvláště mezi mládeží, příklon k tomu, co přece jen není tak zcela rozumové, a přitom je tak lidské? Vzpomeňme studentských nepokojů na jaře 1968 v Evropě, vzpomeňme hippies, se vším co k nim patřilo. Ve většině případů šlo o vzpouru bez promyšleného programu, bez sociálních motivů, a přece o vzpouru proti stávající organizaci společnosti, a to i tzv. společností blahobytu a tzv. demokracie. A co více, nositeli těchto společenských činů byli z valné části vysokoškoláci, to znamená ti mladí lidé, kteří nejsou nedotčeni vzděláním, nýbrž právě naopak. Jsou to mladí lidé, jimž se stávající společnost snaží předat co nejefektivněji zásobu informací o současném světě, která není malá.

Možná, že i zde hraje roli skutečnost veřejně nekomentovaná a spíše s úzkostí pocíťovaná, že dochází-li v současném světě, který disponuje takovým arsenálem techniky a vědeckých kapacit, k osudovému rozhodování (a ona osudovost je tím větší, čím více se svět díky technice „zmenšuje“), pak opět vše závisí na mo-

¹ Srovnej reakci N. G. Černyševského v *Sovremenniku* č. 3 z r. 1862.

rálních hodnotách osob, to je lidí, v jejichž rukou se rozhodování ocitá. V rukou těchto osob se ocitají osudy miliónů prostých lidí, jejich pocit a prožitek životního štěstí nebo životní tragédie. Zdá se, že mládež celého světa si dnes tuto situaci uvědomuje.

Snažíme se v pedagogické vědě přijmout tvrzení, že „výchovou nazveme teprve záměrné, intencionální působení na vývoj člověka [. . .], které s využitím určitých prostředků směřuje za jistým cílem“.² Můžeme přistoupit z metodologických a jiných důvodů na toto tvrzení, a přece se nám nepodaří eliminovat ty společenské a jiné vnější vlivy (působící mimo výchovu a její instituce), které zde jsou.

Můžeme školu svázat sebestromyšlenějšími předpisy a vyučovat podle vědeckých metod, a přece učitel, který si získal citovou náklonnost žáků, bude mít výsledky lepší. Jsou zde jistě důvody, proč věda o výchově i výchovné instituce věnují pozornost tomu, co se dá promyslet rozumem. Ale mluvíme-li o harmonicky rozvinuté osobnosti žáka, nemůžeme zanedbat vůli a cit. O to důležitější je pamatovat na tuto skutečnost v mravní výchově.

Jiřina Popelová říká ve své „Etice“:³ „Kategorie mravního uvědomění, mravního přesvědčení, mravní odpovědnosti není jen věcí názoru. I když zdůrazňujeme význam poznání společenských zákonitostí pro socialistickou mravnost, toto poznání je vždy spojeno i s emocionální složkou. Morální a politická jednota, o kterou usilujeme, není jen jednotou názorovou, ale i jednotou v základních citových reakcích. Proto je třeba mezi významné mravní kategorie zařadit i kategorii mravního citu.“ A autorka dodává: „Dosud byla v marxistické etice i v marxistické psychologii opomíjena, snad ze strachu před iracionalismem a subjektivismem.“

Z těchto, ale nejen z těchto důvodů je třeba se k Tolstému vracet a chápat jej. Ne tak, jak byl chápán na počátku tohoto století, ani ne tak, jak byl viděn v černobílém světle stalinské éry, ale pokud možno v jeho celistvosti a s porozuměním podobným tomu, které nacházíme v pracích Bursovových,⁴ Šklovského,⁵ či N. K. Krupské⁶ a jiných autorů.⁷ Přes rozpornost názorů Tolstého je třeba hledat především jejich sílu, která tkví v lásce k prostému lidu, lásce k dětem a lásce k svobodě, která je předpokladem morálního růstu člověka.

Spojení jmen Tolstého a Rousseaua nám může říci stejně málo jako spojování jména Tolstého se jménem Petra Chelčického, připomínané těmi, kteří preferovali Tolstého jako hlasatele nového náboženství. Leč o tom ze nechceme mluvit. Jde nám spíše o nalezení příčin, z nichž pramení shodnost i rozdílnost názorů a životních postojů těchto dvou lidí: francouzského plebejce 18. století a ruského šlechtice 19. století. U Tolstého se budeme zabývat především obdobím 50. a 60. let 19. století.

Jedno mají oba společně: permanentním impulzem, který ovlivňuje jejich myšlení, je lid. U Rousseaua je to dokonce společenské a lidské prostředí, z něhož

² Radim Palouš, *Pedagogické teorie a jejich antropologické předpoklady*. Filosofický časopis ČSAV, č. 5, 1967, str. 641.

³ Jiřina Popelová, *Etika*, NČSAV, Praha 1962, str. 429.

⁴ Např. B. Bursov, *Lev Tolstoj. Idejnyje iskanija i tvorčeskij metod*, 1847—1862, Moskva 1960, nebo od téhož autora *Lev Tolstoj i ruskij roman*, Moskva—Leningrad 1963.

⁵ V. Šklovskij, *Lev Tolstoj*, Izd. CK VLKSM Molodaja gvardija, Moskva—Leningrad 1963.

⁶ N. K. Krupskaja, *Izbrannyje pedagogičeskije proizvedenija*, Izd. Prosvěščenije, Moskva 1965.

⁷ Sborník *Jasnopoljanskaja škola imeni L. N. Tolstogo*, Izd. Ak. Pedagogičeskich nauk RSFSR, Moskva 1960.

vyšel. U Tolstého je to širší prostředí, v němž žil. Zatímco první ve svých životních příhodách nedovedl odolávat jakémusi potěšení, byl-li zván do vyšší společnosti,⁸ druhý, to jest Tolstoj, čím dál víc během svého života zpřetrhává s touto společenskou třídou, tj. s ruskou aristokracií, svazky. Důkazů najdeme v celém životě Tolstého i v jeho díle dostatek. Uveďme jeden za všechny — pasáž z Kozáků, známý dopis Oleninův na počátku kapitoly 33.⁹ Důležité je, že toto odsouzení života šlechtické ruské společnosti, zde podávané prostřednictvím odsouzení žen — šlechtičen, spadá v jedno s obdobím autorovy společenské i pedagogické činnosti kolem roku 1858, jak o tom budeme mluvit dále.¹⁰ Leč ono ne chvályhodně vyrovnávání se s vládnoucí společenskou třídou, které se v Rousseaua projevuje potěšením až polichocením ze styku se šlechtici, je přece jen u Tolstého zřejmé, byť v jiné sféře: v hledání budoucí manželky a konečně v ženitbě a v rozporuplném manželství se Sofií A. Bersovou.¹¹ Rousseau žije se ženou z lidu.

Ani jeden, ani druhý však nedovedli tuto vazbu zpřetrhat úplně. Zatímco Rousseau je vystaven útokům zvnějška na rozpor mezi jeho slovy a činy, Tolstoj strádá nevyřešeným rozporem v sobě. Tolstoj, jak se zdá, je člověk daleko citlivějšího svědomí než Rousseau a nejtěž nese své vnitřní uvědomění rozporu mezi slovy a činy.¹²

Tolstoj, dalo by se to vyjádřit zjednodušeně, je hlubší než Rousseau. Tolstého pedagogická praktická a literární činnost počíná koncem 50. let 19. století. (Rousseau píše „Emila“ v létech 1759—1761, 1762 jej vydává tiskem.) Tolstoj píše své pedagogické stati koncem roku 1861, první sešit pedagogického časopisu *Jasnaja Poljana* vychází v lednu 1862.

Hloubka pedagogických názorů Tolstého je dána i tím, že to byly názory uplatňované a ověřované v pedagogické praxi,¹³ zatímco Rousseau nejen že takovou praxi nezkoušel, ale nevychoval ani vlastní děti.

Dějiny filosofie sovětské Akademie věd¹⁴ velmi nepresně říkají, že v prvním svém období (50. léta) pokládá Tolstoj za svého učitele J. J. Rousseaua. Ve skutečnosti se vliv Rousseaua na Tolstého projevuje nejsilněji už dříve, v roce 1845, kdy Tolstoj studuje první rok na universitě v Kazani. Největší zaujetí Rousseauovou filosofií můžeme pozorovat o prázdninách po prvním ročníku r. 1845, které Tolstoj tráví v Jasně Poljaně. O tomto období píše v první kapitole druhé části „Jinošství“; v této době vzniká úvaha s filosofickou tematikou (pokládána za první dochovaný samostatný text Tolstého),¹⁵ v níž se ozývají vlivy Rousseauovy. Je to samozřejmě i období četby Rousseauových děl, z nichž nejsilněji působí „Vyznání“ a Rousseauova úvaha „Zdali zavedení věd a umění přispělo

⁸ Srovnej Jar. Novák, *Úvod* ke knize J. J. Rousseaua *Emil*, DK, Praha 1910, kapitola *Vyhnanství*, str. 71—93.

⁹ L. N. Tolstoj, *Kazaki*, *Polnoje sobr. soč.*, Jub. izdanije, Moskva—Leningrad 1929, tom 6, kap. 33, str. 120.

¹⁰ A. E. Gruzinskij, *Objasnitelnaja stat'ja*, *Polnoje sobr. soč.*, Jub. izdanije, M., L. 1929, tom 6, str. 271.

¹¹ O manželství Tolstého pojednává celá řada prací. Jejich bibliografii lze nalézt v doktorské dis. práci autora tohoto článku. (*Ženské typy v próze L. N. Tolstého*, FF Olomouc 1957, 1967, rkp.)

¹² Srovnej odpověď L. N. Tolstého na dopis B. Mandžosa, jak jej uvádí V. F. Bulgakov v knize *Lev Tolstoj poslední rok svého života*, Praha 1923, str. 87—88.

¹³ Viz články a stati v 8. svazku spisů L. N. Tolstého, *Polnoje sobr. soč.*, Jub. izdanije, M.—L. 1936, *Pedagogičeskije stat'ji 1860—1863*, a česky L. N. Tolstoj, *Pedagogické spisy*, SPN, Praha 1957, s předmluvou V. Vejškana.

¹⁴ *Istorija filosofii*, IV, Izd. AN SSSR, Moskva 1959, str. 51.

¹⁵ Otištěna v 1. díle *Polnoje sobr. soč.*, Jub. izdanije, M.—L. 1928, str. 233—236.

k očistě mravů“ (z r. 1750). Po přečtení „Vyznání“ píše Tolstoj: „Takže všichni lidé jsou jako já! Nejsem tedy jen sám nestvůrou s nekonečnem ohavných vlastností. Ale proč všichni lžou a přetvařují se, když už byli odhaleni touto knihou?“¹⁶ A k četbě druhé Rousseauovy knihy se vztahují slova, která nacházíme v „Jinoství“: „Rousseauova úvaha o mravních přednostech přírodního stavu nad civilizovaným je mi neobyčejně blízká. Jako bych četl své myšlenky a pouze k nim leccos v duchu přidával.“¹⁷

Filosofické myšlenky ženevského myslitele mají vliv i na způsob života sedmnáctiletého Tolstého: přestává se zajímat o svůj zevnějšek, snaží se o co nejprostší oděv i způsob života. Chodí v pantoflích naboso, v režném chalátě, jehož střih si sám vymyslel a v němž i spával a přijímal návštěvy.¹⁸ Tolstoj je tedy jedním z mladých, jejichž apoštolem se Rousseau stal. Není zbytečné připomenout zde slova rakouského marxisty Ernsta Fischera: „Tento rozporuplný génius [rozuměj J. J. Rousseau] objevil na rozbřesku moderního světa říši dětství a mládí. V tomto objevu byla hrůza před městskou civilizací, před odcizením člověka ve společnosti, přiklánějící se k obchodu, průmyslu, k zástupným politickým korporacím a k neodpovědnosti jedince. Osvěcená filosofie, jejímž byl Rousseau spolutvůrcem i odpůrcem, oznamovala nejen nový věk, ale také soumrak světa dospělých. Nemaje důvěru v optimismus osvícenství a neočekáváje obnovení od samotného rozumu, volal proti němu na pomoc cit, proti vědomí nevědomí, proti intelektu starých horoucí srdce mládí. Apoteóza původního stavu společnosti, ztraceného ráje, obývaného »ušlechtilými divochy«, toto »zpět k přírodě« nalezlo odpověď v chvále dětství a mládí. Poprvé existoval svět mládí jako protiklad světa dospělých, poprvé bylo mládí hodnotou samo o sobě. Poprvé se zhrozili mladí lidé dospělostí, zkaženého a bezohledného světa dospělých.“¹⁹

Z té doby máme známé vyjádření Tolstého, že podstatou lidské duše je vůle, nikoliv rozum. To je ona známá polemika, v níž Tolstoj proti Descartovu „Cogito-ergo sum“ klade své „Volo-ergo sum“. A v roce 1879 se Tolstoj vrací znovu k této formulaci, kterou upravuje na „Cogito, volo-ergo sum“.²⁰

Tolstoj znal dílo J. J. Rousseaua. Máme záznam o četbě Rousseaua už z roku 1847 (deník ze 3. března 1847)²¹ a v této době byly zřejmě započaty také nedokončené „Filosofické poznámky k řeči J. J. Rousseaua“, publikované v I. dílu Jubilejního vydání díla L. N. Tolstého.²² Četba Rousseaua pokračuje v roce 1852 na Kavkaze. Tolstoj čte opět Rousseauovo „Vyznání“ a toto je zápis z jeho deníku: „Čtu Rousseaua a cítím, o kolik je ve vzdělání a v talentu výše než já, avšak v úctě k sobě samému, tvrdosti a úsudku níž.“²³ Roku 1853 čte „Zpověď vikáře Savojského“ a poznamenává si, že četba v něm vyvolává „spoustu moudrých a ušlechtilých myšlenek“.²⁴ Během let 1860—1863 se několikrát vrací ve svých

¹⁶ N. N. Gusev, *Lev Nikolajevič Tolstoj, 1828—1855*, Izd. AN SSSR, Moskva 1954, strana 197.

¹⁷ Tamtéž, str. 197.

¹⁸ Tamtéž, str. 199.

¹⁹ Ernst Fischer, *Problémy mladé generace*, MF, Praha 1965, str. 19.

²⁰ N. N. Gusev, *Lev Nikolajevič Tolstoj, 1828—1855*, Izd. AN SSSR, Moskva 1954, strana 197.

²¹ Uvádíme podle knihy N. N. Guseva, *Letopis žití i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, str. 30.

²² L. N. Tolstoj, *Polnoje sobr. soč.*, Jub. izdanije, tom I, M.—L. 1928, str. 221—225.

²³ N. N. Gusev, *Letopis žití i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, str. 56.

²⁴ Tamtéž, str. 69.

²⁵ L. N. Tolstoj, *Kruh četby, I—IV*, nakl. J. Laichtera, vyd. 3., Praha 1926.

úvahách a pedagogických statích k Rousseauovi. V roce 1887 máme doložen návrh na vydání Rousseauových knih, Rousseaua čte s dcerami v r. 1888 a v roce 1890 se znovu vrací sám k četbě „Emila“. Čteme-li hodnocení knih, které na Tolstého nejvíce zapůsobily od 14 do 20 let, pak se zde objevuje Rousseauovo „Vyznání“, „Emil“, „Nová Heloisa“. Ze šestnácti knih nejsilnější působilo pět: z toho „Vyznání“ a „Emil“.

Tolstoj Rousseaua neopouští až do svých pozdních let. Od roku 1903 zpracovává k vydání „Kruh četby“, v němž je z Rousseaua věnována pozornost především otázkám náboženským (úryvky z „Vyznání víry vikáře Savojského“), otázce pokroku civilizace a morálního pokroku lidstva, práci a vztahu mezi bohatými a chudými.²⁵

Zájem a úcta k tomuto autorovi neopouští Tolstého po celý život. Zajímavý je výběr úryvků týkajících se náboženství (jde přitom o poslední období života Tolstého), který mnoho vypovídá o shodných záměrech obou autorů při úvahách, případně prosazování svého náboženství.

Problém náboženský není zanedbatelný u obou autorů. Jeho řešení, přestože se u Tolstého rozvíjí do své vyhraněné podoby až v pozdějším věku, je pouze jednou z opěrných částí, které mají nést celou etickou stavbu.

Co odlišuje autobiograficky oba autory, je jejich osobní vztah k náboženství, hlavně v první polovině života. Zatímco Rousseauův život je plný změn, dobrodružství a hmotné závislosti na lidech, kteří mají peníze, první polovina života Tolstého, přes všechno, co o něm víme, je přece jen klidný, stabilizovaný život hmotně zajištěného venkovského šlechtice. Odtud možná u Rousseaua onen volný vztah k jednotlivým náboženstvím (srovnej např. jeho přestup na katolictví v Turíně)²⁶ a u Tolstého permanentní a hluboká víra v křesťanství. Evangelium a Starý zákon se táhnou celým životem Tolstého v jeho díle literárním i pedagogickým. Od prvního hlubokého dojmu, kterým na něho v dětství zapůsobil příběh Josefa a jeho bratří a k němuž se vrací ve své škole²⁷ i ve stáří,²⁸ přes myšlenky a využití Evangelia ve „Vojně a míru“ až po jeho poslední román „Vzkříšení“. Nechceme a ani nejsme s to se v této studii blíže zabývat funkcí křesťanství u Tolstého a vývojem jeho vztahů k němu. Víme jen, že patří k celému jeho životu a má u něho stejně jako u Rousseaua svou funkci v koncepci jeho názorů.

Přesto, že se budeme teprve zabývat obdobím konce 50. a počátku 60. let u Lva Tolstého a jeho pedagogickou činností, přesto, že jde o liberála s velmi pokrokovými názory, nebylo by poctivé necitovat jeho tehdejší názor na bibli (z článku Jasnopoljanská škola v listopadu a v prosinci z roku 1862²⁹). „Opakuji své přesvědčení, vyvozené možná z jednostranné zkušenosti. Bez bible je nemyslitelný v naší společnosti, stejně jako byl nemyslitelný bez Homéra v řecké společnosti, rozvoj dítěte a člověka. Bible je jedinečná kniha pro počáteční a dětské čtení.“ A Tolstoj také zdůvodňuje proč: „Já aspoň neznám dílo, které by v sobě spojovalo v tak zhuštěné poetické formě všechny stránky lidské myšlenky, jako

²⁶ Jar. Novák, *Úvod ke knize J. J. Rousseaua Emil*, Praha 1910, str. 19–22, a J. J. Rousseau, *Vyznání, I*, Praha 1929, str. 74–88.

²⁷ Srovnej L. N. Tolstoj, *Jasnopoljanskaja škola za nojabr i dekabr mesjacy*, Polnoje sobr. soč., Jub. izdanije, tom 8, str. 85–86.

²⁸ N. N. Gusev, *Letopis žizni i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, str. 21, uvádí dopis Tolstého M. M. Lederle z r. 1891, publ. také v 60. díle Jub. vydání sebr. spisů L. N. Tolstého pod č. 56.

²⁹ L. N. Tolstoj, *Jasnopoljanskaja škola za nojabr i dekabr mesjacy*, Polnoje sobr. soč., Jub. izdanije, tom 8, Moskva 1936, str. 88–89.

je spojuje bible. Všechny otázky přírodních jevů jsou v této knize objasněny, všechny prvotní vztahy mezi lidmi, v rodině, ve státě, náboženství se poprvé dají poznat z této knihy.“ A nechybí zde ani vyjádřený citový vztah k bibli: „Kdo neplakal nad příběhem Josefa a jeho setkáním s bratřími [. . .] a (jsou v ní) ještě stovky dalších dojmů, jimiž jsme vychováni jako mlékem mateřským?“

Pasáže z tohoto článku jsou však důležité ještě něčím jiným. Tolstoj se v nich projevuje jako hluboce citový člověk, umělec (prostě, leč poeticky napsaný příběh je nejlépeším sdělením myšlenky) a pedagog. Skrze svůj citový vztah k biblickým příběhům nachází vztah dětí k obecnějším myšlenkám. Tyto příběhy jsou prostředkem, jak vzbudit lásku k učení a zájem o ně, tyto příběhy ukazují svět lidské myšlenky, pro který stojí za to naučit se číst a psát.³⁰ V tomto období neproklamuje Tolstoj bibli jako zjevení („Mluvím i k těm, kteří se neřívají na bibli jako na zjevení“)³¹ či jako cestu k morální spáse, ale jako text, jímž je možné ideálně spojit zájem dětí s působením na ně. A k tomu pak se pojí jeho citový vztah k této knize. Poučení z této skutečnosti se uplatňuje i později: při vydávání a stylizování čítanek a učebnic.

Potud jen ilustrace pro to, že Tolstoj byl nábožencky citící člověk, který tento aspekt přece jen uplatňuje i v pedagogické činnosti z počátku 60. let, která bývá pokládána za nejpokrokovější, protože sleduje především výchovu a vzdělání lidu v nejširším měřítku.

Rousseau se vypořádává s náboženstvím v tzv. Vyznání víry vikáře Savojského,³² ve čtvrté knize „Emila“. Zde nacházíme předpoklady filosofie svobodného člověka, nutné podmínky skutečné morálky. Rousseau neškrtná pojem boha a dokonce polemizuje s tehdejšími materialisty. Ale bůh u Rousseaua je bohem v pojetí deismu. Nezávislost lidské vůle na bohu (ale u Rousseaua i na smyslech³³), to jest svoboda člověka, je předpokladem morálního rozvoje.

„Žádná bytost hmotná není činna sama ze sebe, a já jsem činný sám ze sebe.“³⁴ „Je-li člověk činný a svobodný, jedná sám ze sebe; vše, co činí ze své svobodné vůle, nespadá do uspořádané soustavy Prozřetelnosti a nemůže jí býti přičítáno.“³⁵ V tom je základ pro postavení člověka na nejvyšší a nejdopovědnější místo světa: ať už bůh je, nebo není, ať už existují mechanismy vynuování, či nikoliv, člověk je odpověden za své činy sám. Bez svobody vůle a svobody rozhodování není morálních činů ani zásluh. Odtud vede cesta ke Kantově autonomní morálce. Dalo by se říci, že Rousseau se snaží vymanit člověka z vynuované ctnosti, která vlastně žádnou ctnost není. Že mu k tomu jeho doba skýtala bohatý materiál, je nepochybné. Není to jen jezuitské školství, je to i tuhý policejní režim i společnost dvojí tváře, která je takovým státním systémem vyvolávána, je to výchova dětí jako jeden z projevů moci. A konečně stihomam, kterým trpěl v poslední roky svého života, není jen, podle našeho názoru, záležitostí subjektu a jeho psychologických dispozic, ale má své příčiny i ve společenských a politických poměrech.

Tolstoj v poměru k náboženství nenese v sobě onu plebejskou průbojnost Rousseauovu. Jemná, až přecitlivělá povaha Tolstého se od dětství citově váže na křesťanství. V dospělosti obdivuje bibli jako umělecký text. A v neposlední

³⁰ Tamtéž, str. 87, 88.

³¹ Tamtéž, str. 88.

³² J. J. Rousseau, *Emil*, díl II, Praha 1911, str. 83 a násl.

³³ Tamtéž, str. 104.

³⁴ Tamtéž, str. 104.

³⁵ Tamtéž, str. 105.

radě i myšlenkový svět Ruska poloviny 19. století se liší od světa encyklopedistů ve Francii. A přece i Tolstoj přichází v 70.—80. letech se svým náboženstvím (ponecháváme zde stranou společenský dosah tohoto náboženství), a to proto, aby vymanil člověka, podobně jako Rousseau, z onoho diktátu ctnosti, který je dán spojením náboženských a mocenských složek v pravoslavné církvi. Rozchod s církví a její odsouzení zrálo celá desetiletí. Procházelo kompromisy, Tolstoj se od něho vzdaloval ke krásné literatuře a snažil se na ně zapomenout. A přece jednou k němu muselo dojít, protože ono mocenské donucování ke ctnosti nemělo místa v systému, v němž stojí člověk jako bytost svobodná, jejíž zásluhou i odpovědností je, že se může rozhodovat pro dobré či zlé.

Toto říká Tolstoj koncem 19. století: „Při hledání příčiny zla ve světě jsem postupoval stále hlouběji. Zpočátku jsem si představoval jako příčinu zla zlé lidi, pak špatné společenské zřízení, později ono násilí, které podporuje toto špatné zřízení, pak účast těch lidí, kteří násilím trpí — vojska na něm samém, pak nedostatek náboženství v těchto lidech, ale nakonec jsem došel k přesvědčení, že kořenem všeho je náboženská výchova.“³⁶

Oba autoři jsou charakterizováni v pedagogické literatuře láskou k dítěti. Přitom je třeba zdůraznit právě onen citový a etický aspekt, na rozdíl od vědeckého stavění dítěte do centra pedagogického zájmu v pozdějším období. Je možno motivy této lásky k dítěti, která má pak i důsledky v celkovém pojetí výchovy a jejich metodách, vysvětlovat rozličnými způsoby. Domníváme se však, že u obou je jeden důvod, který pomůže k pochopení jejího vzniku i jejího celoživotního trvání. Tímto důvodem a předpokladem je jejich umělecká činnost, popřípadě dispozice, které s touto činností souvisí a podmiňují ji, a samotná metoda této činnosti. Není třeba si zastírat, že k výchově je možno přistupovat se snahou po co největší exaktnosti, jak jsme toho svědky právě v současné době, anebo je k ní možno přistupovat jako k umění sui generis. Ani druhý přístup není bez zastánců. A mluví pro něj ta skutečnost, že i po veškeré technické optimalizaci výchovného procesu, promyšlené do detailů, zbývá vždy ještě něco, co nebylo postiženo, tak jako je tomu v každém mezilidském styku, především pak v oblasti citové a volní, která je tak důležitá pro mravní a estetickou výchovu.

Oba autoři přistupují k formulování svých pedagogických myšlenek už po určité literární praxi. Zvláště zřejmé je to u Tolstého. V roce 1862 už to je úspěšný autor trilogie, jejímž hlavním tématem je období dětství a mládí, je to autor „Kozáků“ a vojenských povídek z Kavkazu i Sevastopolu a „Rodinného štěstí“.

Myšlenky na pedagogickou činnost se vyskytují u Tolstého už před rokem 1859, prokazatelně se věnuje pedagogické činnosti mezi dětmi od října 1859. Přitom je pro Tolstého opět charakteristické, že k ní přistupuje nikoli povrchně, ale s hlubokou přípravou, která je mu vlastní ve všech oborech jeho činnosti: nejdříve počátky praktické pedagogické činnosti koncem roku 1859,³⁷ na počátku března 1860 pak píše první pedagogickou práci,³⁸ přibližně ve stejné době sestavuje plán spisu o pedagogice, který měl mít sedm kapitol,³⁹ od počátku července 1860 do počátku dubna 1861 pobývá v západní Evropě, přičemž studuje tamější

³⁶ L. N. Tolstoj, *Myšl i o vospitanii i cibučeenii*, sobrannyje VI. Čertykovym, Christchurch 1902, str. 30. (Úryvky vybrané z dopisů a deníků z období 1887—1901.)

³⁷ N. N. Gusev, *Letopis žizni i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, stránka 206.

³⁸ L. N. Tolstoj, *Pedagčičeskije zametki i materialy*, Polnoje sobr. soč., Jub. izdanije, tom 8, str. 377—381.

³⁹ L. N. Tolstoj, *O zadačach pedagogiki*, tamtéž, str. 382—386.

školství, kupuje pedagogickou literaturu a učební pomůcky pro svou školu, hovoří s význačnými pedagogy, pokouší se získat učitele do svých škol. V té době uzrává také jeho úmysl vydávat pedagogický časopis, o jehož povolení žádá ihned po návratu do Ruska (20. dubna 1861).

Jeho zaujatost pro tuto práci je tak veliká, že se na počátku tohoto období dokonce rozhoduje zcela zanechat literární činnosti (v dopise Čičerinovi v listopadu 1859).⁴⁰ A přece umělec v něm vítězí proti jeho vůli: načrtává některé povídky z vesnice a pracuje na „Kozácích“. A my musíme uvést jeden doklad o tom, jak myšlení Tolstého i v oboru pedagogiky je především myšlením umělce. Koncem dubna 1861 po návratu ze západní Evropy píše v Jasně Poljaně úvod k zamýšlené pedagogické stati, v němž mj. říká: „Málem jsem začal takové dílo, v němž jsem se snažil, vyslovuje axiomy o lidstvu, dynamice vývoje, duši atd., zahrnout v okruh svých soudů vše. Zkušenost mne však ujistila, že ačkoli jsou pro vlastní uspokojení lichotivá taková kategorická díla, v nichž jsou natolik obecné myšlenky, že postihují vše a zároveň znamenají pro každého zvláštní nejasnou myšlenku, že taková díla, nehledě na jejich vnější logiku, jsou méně přesvědčivá a mají menší vliv, než skromné uvádění faktů, i když ne všestranných, ale takových, že si z nich čtenář učiní sám stejný závěr, jaký podnítil autora k jejich uvedení.“⁴¹ Stejně metody, jak pokračuje Tolstoj, je potřeba používat i při výchově a výuce.

Tato preference živého předkládaného faktu; konkréta před abstraktem, souvisí nutně s jeho uměleckou praxí. Existuje i její projev ve vztahu k dětem: Tolstoj nedovedl a nesnášel přístup k dětem jako k celku. Jednal vždy s jednotlivci, komplexními a konkrétními lidskými bytostmi. Když 1. dubna 1861 navštívil ve Výmaru školy a školky, zapsal si do deníku: „Dobré pro město, avšak stále týž komunismus.“ Gusev vysvětluje, že komunismem zde Tolstoj míní nedostatek individuálního přístupu k dětem.⁴²

Že této své metodě, přístupu ke světu, zůstává Tolstoj věren i později, když začíná vydávat svůj pedagogický časopis *Jasná Poljana*, dokazují pasáže z takových článků jako „Jasnopoljanská škola v listopadu a prosinci“, „Kdo se má od koho učit psát: vesnické děti od nás, nebo my od vesnických dětí“ a dalších. Tato sdělení jsou psána tolstojovskou metodou psychologa-spisovatele, nikoli psychologa či pedagoga-vědce.

Konečně toto pojetí bylo i příčinou úspěchu vyučovací metody Tolstého a tento úspěch zas podporoval přesvědčení o její správnosti. Výuka předmětů jako ruština, biblická dějprava a dějepis spočívala především ve vyprávění prostých a dějově bohatých příběhů. Jinými slovy — úspěch slavil Tolstoj vyprávěč a zbývá už jen rozhodnout, zda tato řekli bychom „umělecká metoda“ nebyla vskutku nejvhodnější u mužických jasnopoljanských dětí. Taková metoda totiž nemusí předpokládat to, co dnešní učitelé běžně předpokládají a co pedagogika staví mimo svůj zájem: společenskou i technickou kulturu mimoškolního prostředí, v němž děti žijí. (Na teno problém Tolstoj naráží, i když jej nezahrnuje do svého systému. Srovnej článek O vzdělání lidu.⁴³) Tato „umělecká metoda“, a tedy také metoda

⁴⁰ N. N. Gusev, *Letopis žizni i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, strana 206.

⁴¹ L. N. Tolstoj, *Vstuplenie*, Polnoje sobr. soč., Jub. izdanije, tom 8, Moskva 1936, strana 404.

⁴² N. N. Gusev, *Letopis žizni i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, str. 233.

⁴³ L. N. Tolstoj, *O narodnom obrazovanii*, Polnoje sobr. soč., Jub. izdanije, tom 8, Moskva 1936, str. 18, 19.

citová je uskutečněním toho, o čem Tolstoj mluví v článku *Jasnopoljanská škola* v listopadu a prosinci:⁴⁴ ani jeden člověk, ani jeden žák by nebyli s to se učit, kdyby se před ním nepoodhrnul onen závěs, který skrývá všechny půvab světa myšlenky, poznání a poezie a který je mu třeba ukázat. Jestliže dnes rádi hovoříme o motivaci, pak Tolstoj věděl dobře, co to je motivace; musel ji najít pro vděláním nedotčené vesnické děti nevolnického předreformního Ruska a ne nadarmo užívá často slova poezie. Ví dobře, že poodhrnout onen závěs nelze s řemeslnou rutinou, že uvedení dětí do tohoto světa je možné jen s tak velkou dávkou citu, jakou vyžaduje dětská duše. Jinak zde není škola pro děti, ale děti pro školu a dětem se nedostává toho, co potřebují, ale toho, co zajímá dospělé.⁴⁵

Jestliže Tolstoj v 60. letech minulého století zaměřuje takové úsilí na obrodu lidového školství a též úsilí etické, pak je si vědom toho, že v tomto prostředí (a on sám je nejvlastnější součástí tohoto prostředí se všemi svými povahovými vlastnostmi) je veliká odpovědnost v tom, co se lidu říká. Lid lze udržovat v neznalosti. Ale nelze ho zbavit citu. Rozvoj rozumu je právě obvykle spjat s otupením citů.

U člověka s nevelkým rozhledem lze naopak snadno vyvolat stále a trvale citové vztahy. Avšak tím větší je morální odpovědnost těch, kteří tak činí.

S problémem prostředí, z něhož vyšli, je spjata i další společná vlastnost obou, Rousseaua i Tolstého, totiž jejich odpor k civilizaci. I zde je Rousseau obecnější a proklamativnější. Příroda se mu stává jakýmsi filosofickým útulkem, hlubinou bezpečnosti až poté, co poznal velký svět západoevropských měst. Tolstoj je více determinován prostředím (na něž je opět citově vázán od dětství), je to prostředí naprosto konkrétní, totiž ruská vesnice, a chceme-li, ruská vesnice Tulské gubernie, Jasnaja Poljana či Grecovka, anebo v reminiscencích kozácká vesnice pod Kavkazem. Zde se cítí doma a mezi svými. Kazaň, Petrohrad či Moskva se mu spojují jen s výčitkami svědomí, pokrytectvím a duchovní prázdnotou. Když cestuje v letech 1860–1861 po západní Evropě, myslí na svou vesnickou školu. Z Petrohradu na počátku července 1860 píše: „Velká města, nové tváře a známí mě nudí. Není lepšího života než kosit s Tichonem.“⁴⁶

V únoru 1861, když je v Londýně, poznamenává si do deníku: „Ošklivost k civilizaci.“⁴⁷ Veškerá činnost Tolstého vyjadřuje náklonnost k venkovskému prostředí, ať je to činnost pedagogická, či hospodářská, a promítá se dokonce i do jeho vztahu k ženám v onom celoživotním dilematu mezi obdivem k prosté venkovské ženě, dokonce citovým unesením, a manželským svazkem se šlechtičnou.⁴⁸

Tolstého láska k přírodě a odpor k civilizaci je láskou člověka, který v tomto prostředí žije, důvěrně je zná a nemůže žít mimo ně.

Avšak nenechme se svést ani u Rousseaua, jak říká Jan Patočka, oblíbeným nedorozuměním, jako by tento autor byl prostě hlasatelem návratu k přírodě a obhájcem citu proti suchému racionalismu osvícenské epochy. Neboť to by zabránilo pochopení jeho poselství i významu pro naši dobu.

Tato Patočkova studie⁴⁹ zasahuje daleko hlouběji do pochopení Rousseaua, než

⁴⁴ L. N. Tolstoj, *Jasnopoljanskaja škola za njabr i dekabr mesjacy*, tamtéž, str. 88.

⁴⁵ Srovnej L. N. Tolstoj, *O narcadnom obrazovanii*, tamtéž, str. 13.

⁴⁶ N. N. Gusev, *Letopis žizni i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHL, Moskva 1958, str. 214.

⁴⁷ Tamtéž, str. 224.

⁴⁸ Srovnej práci uvedenou pod 11.

⁴⁹ Jan Patočka, *J. J. Rousseau, Sborník k šedesátým narozeninám prof. dr. L. Svobody*, Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et historica, 2, 1963, UK, Praha 1963, str. 59–67.

se to podařilo J. Popelové v její „Etice“⁵⁰ která ulpívá spíše jen na vztahu Rousseaua k lidu, masám, na charakteristice Rousseaua-plebejce. Patočka postihuje právě to nejdůležitější, onen etický náboj, který je obsažen v Rousseauově apoteóze přirozeného stavu a svobody. Ukazuje a dokazuje, že „Rousseauovým cílem není ukázat dokonalost stavu přírody a b s o l u t n ě, nýbrž jen relativně, proti úpadkovému stavu, který konstatuje ve své současnosti, [...] lidskost nevidí především tam, kde je člověk nejbliže zvířeti, nýbrž kde žije jako bytost mravní ve světě zákona a jeho kázně, [...] hlavní sílu nespátřuje v citu, nýbrž ve vůli, kterou se člověk pozvedá od přírodní k mravní existenci.“⁵¹ Neboť „přes všecku přírodovědeckou terminologii, přes všecku řeč o »lidské přirozenosti«, při vši snaze vyvodit společnost z přírody vidí Rousseau dějiny jako lidské dílo, které závisí na naší možnosti vystihnout nebo chybit samu lidskost, na lidské svobodě k zákonu, na perspektivách i nebezpečích této svobody. Je první, kdo vidí člověka jako v ý t v o r s e b e s a m a, a to nikoli mechanický výtvar instinktu sebezáchovy, jak je tomu u Hobbese, nýbrž výtvar sebe jako bytosti mravní“⁵²

Což není právě toto vlastní i Tolstému? Nelze nežít ve společnosti. Jde však o tuto společnost zlidštit, zbavit jí oné fašle, jak to nazývá Tolstoj, a fašle nahradit pravdou pomocí mravního sebezdokonalování — a dosadit na kvalitativně vyšším stupni (neboť společnost nelze vrátit zpět) to, co k přírodnímu stavu neoddělitelně patřilo: rovnost a svobodu.

Ona Tolstého „fašle“ společnosti není totiž nepodobná tomu, o čem pojednává Rousseau ve své rozpravě o tom, proč rozvoj věd a umění v 16. století nevedl k mravní čistotě. Oba autoři měli praktickou možnost žít ve společnosti, v níž uhlazenost, zdvořilost a společenská forma je jen k tomu, aby lidé ovlivňovali postoje jiných lidí ve svůj prospěch. To je onen prázdný svět, v němž se chování individua řídí podle druhých a člověk přestává být sám sebou, odcizuje se sám sobě. To je morální důsledek civilizace, u Rousseaua morální důsledek rozvoje věd a umění. To je ona kritika ruské aristokracie, kterou tak často nacházíme v uměleckých dílech Tolstého, ale i v jeho pedagogických statích. Výhodou Tolstého bylo, že nemusel psát druhého „Emila“, ale našel realitu podobnou svým představám mezi vesnickými dětmi. Nenapsal pedagogický román, protože mohl své myšlenky o výchově a mravnosti uskutečnit ve své škole. Dodejme jen po pravdě, že jeho společenské postavení mu aspoň na určitou dobu umožnilo realizovat to, nač Rousseau ani nepomýšlel a na čem Pestalozzi tak zoufale zkrachoval v Neuhofu.

Konečně charakter doby, v níž oba autoři žili, má přes odstup sta let mnoho společných rysů. Rousseauovy myšlenky vznikají ve Francii 18. století s neomezenou mocí církve a rozmařilostí dvora a šlechty, ve Francii, v níž dozrává buržoazní revoluce. Doba, v níž žije Tolstoj, má též svou ruskou aristokracii a carský dvůr, u něhož žije dokonce teta Tolstého. A zároveň je to doba vnitřního společenského napětí, které se ještě zvyšuje po prohrané krymské válce, již se Tolstoj účastnil jako dělostřelecký důstojník, je to doba podvodné reformy z 19. února 1861, doba, v níž vzejde buržoazní a konečně proletářská revoluce. Zatímco Rousseaua revoluce vyzvedla do Pantheonu a Robespierre mu udělil titul „nej-

⁵⁰ J. Popelová, *Etika*, NČSAV, Praha 1962, kapitola J. J. Rousseau, str. 127–131.

⁵¹ Jan Patočka, *J. J. Rousseau*, Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et historica, 2, 1963, UK, Praha 1963, str. 61.

⁵² Tamtéž, str. 61–62.

většího vychovatele lidstva“, Tolstého revoluce opoměla. V Rusku byly tehdy už jiné síly, společensky účinnější, nehledě k tomu, že Tolstoj se sám od revoluce odvrací. Přesto však to, zač revoluce bojovala, mu nemohlo být a ani nebylo cizí po celý jeho život. V 60. letech navíc Tolstoj nebyl svými názory vzdálen tehdejší nejprogresivnější politické síle, která podobně jako on sázela především na rolnictvo.

II

Zvláštní pozornosti zasluhuje otázka motivů a pramenů myšlenky svobody ve výchově u Tolstého. Současná literatura konstatuje důsledky této myšlenky pro výchovu, nezajímá se však o příčiny jejího vzniku.

Proveďme nejdříve rekapitulaci faktů ze života L. N. Tolstého: dětství a mládí ve šlechtickém hnízdě, o němž však nelze mít přehnané představy, které by je srovnávaly se sídly západoevropské aristokracie, jak upozorňuje Šklovskij.⁵³ Universita v Kazani: potíže při přijetí, deziluze při studiu, nakonec návrat domů. Po dvou letech pokus odejít na universitu v Petrohradě, ale nedovedený ani do konce. Konečně dvaadvacetiletý Tolstoj odjíždí na Kavkaz jako dělostřelecký poddůstojník a začíná se věnovat literatuře. Působení Kavkazu bylo závažné: nebyly to jen dojmy z války, je to především poznání svobodného života zemědělců v kozácké stanici. Koncem r. 1854 odjíždí Tolstoj do Sevastopolu, za dva roky odchází do výslužby a vrací se do Jasně Poljany.

Hle, čím začal svůj vskutku samostatný život: na jaře téhož roku se snaží zrušit na svém panství nevolnictví a osvobodit sedláky.⁵⁴ Tolstoj druhé poloviny padesátých let je praktik a aktivní člověk. Usiluje, aby se věci obce, věci politické, hnuly dopředu. Do deníku si 28. V. 1856 zapisuje: „... cítím, jak mnoho jsem se změnil v liberálním smyslu.“ Gusev k tomu dodává: „Slovo »liberální« v jazyce této doby ... mělo smysl obecné snahy po změnách v duchu větší politické svobody.“⁵⁵ Avšak po pokusu o osvození sedláků se dostavuje reakce okolní šlechty. Tolstoj se stává podezřelým. Nicméně praxe, společenská praxe na vlastním panství je preferována přede vším osatním: Tolstoj zanechává literární činnosti a věnuje se hospodářství, věnuje se funkci smířčího zprostředkovatele mezi sedláky a šlechtou. Konečně následuje činnost pedagogická. Tato pedagogická činnost je poslední volbou mezi snahami pomoci svému nejbližšímu okolí.

Chce-li však Tolstoj zasahovat do společenských vztahů ve svém okolí, potřebuje k tomu svobodu konání, aby mohl realizovat své teorie. Nechme stranou hodnocení úspěchů při realizaci těchto teorií, ať už to byla organizace zemědělství, nebo činnost ve funkcích. Zabývá se tím bezesporu nejsolidněji v současné literatuře B. Bursov⁵⁶ a Tolstoj sám přece hodnotí svou tehdejší činnost i ve „Statkářově jitra“.

Hovořívá se o liberálním počátku vlády Alexandra II. po roce 1855. Nelze se však domnívat, že by šlo o poctivě myšlené tendence k politickému uvolnění. V únoru 1861 sice vychází manifest o zrušení nevolnictví, ale v roce 1862 je posazen do Petropavlovské pevnosti Černyševskij, což je pouze předzvěst teroru, který následoval. Konečně je známo, že liberalizující sklony měly pouze určité

⁵³ V. Šklovskij, *Lev Tolstoj*, Moskva 1963, kap. II.

⁵⁴ N. N. Gusev, *Lev Nikolajevič Tolstoj*, 1855–1869, Moskva 1957, str. 51.

⁵⁵ Tamtéž, str. 51.

⁵⁶ B. Bursov, *Lev Tolstoj, Idejnyje iskanija i tvorčeskij metod*, 1847–1862, Moskva 1960.

osoby ve státním aparátě (např. ministr školství), zatímco celým společenským vrstvám a skupinám u moci vyhovoval tvrdší kurs reprezentovaný ministrem vnitra.⁵⁷ Nežřetelnější charakteristikou současného stavu však byla ruská vesnice, kterou Tolstoj nadmíru pečlivě studoval.

Pokud člověk žije na území nesvobody a pouze ve své teorii, v ideálech, které si vytváří, předpokládá možnost svobody, pak denní život, realita po čase smiřuje člověka s neideální skutečností. Alespoň do té míry, že se vzdává snahy po její změně. Mnozí časem zapomínají na své ideály, úzus se pro ně stává i soukromou představou života. Možná, že tak by se stalo i s Tolstým, kdyby na počátku 50. let nebyl pod Kavkazem a nepoznal tam život grebenských Kozáků. Uvědomme si: vliv tohoto setkání byl o to silnější, že mladý Tolstoj viděl, že ve státě, v němž se nachází Tulská gubernie a v němž vládne na vesnici onen klasický nevolnický vztah mezi sedlákem a statkářem, v témže státě existuje, neboli je fakticky možný svobodný (i když víme, že relativně svobodný) způsob života zemědělského obyvatelstva — kozáctva. Jakými asociacemi je provázeno toto poznání, dokumentují deníkové záznamy a povídka „Kozáci“.

Po tomto poznání, po těchto životních zkušenostech dochází u Tolstého k uzlovému bodu jeho života. Je tu snaha realizovat společenskou změnu alespoň ve svém okolí. Tato snaha je odsouzena k nezdaru jak v oblasti hospodářské, tak v oblasti typicky politické (střety se šlechtou). Krásná literatura je mu příliš málo, to je snůška krásných lží, jak ji sám nazývá. Ale přitom je jeho konání diktováno tolstojovským humanismem, snahou uskutečnit člověka, udělat z něho to, co se nazývá člověk v pojetí Tolstého. A tady se jeho snažení obrací k dětem. Protože výchova je to první, co vytváří člověka.

A právě v této oblasti a v tomto časovém období dochází k prvním formulacím otázky svobody a vlastně k formulacím jediným. Tolstoj si v tomto směřování uvědomuje, že utváření člověka není možné bez poskytování svobody. Můžeme se dnes dívat na tuto myšlenku z různých hledisek a můžeme ji různě hodnotit. Uvědomme si, že však vzniká v nevolnickém Rusku na zaostalé vesnici v šedesátých letech. A vzpomeňme si, jak tato vesnice vypadala ještě v devadesátých letech minulého století a jak vypadala ještě před socialistickou revolucí ve století nynějším. Nebylo jiné možnosti než uplatňovat požadavek svobody. To není jen relativní svoboda výchovy ve vztahu k postulátům tehdejší německé pedagogiky uplatňované v ruských školách. To je svoboda v absolutním společenském slova smyslu, bez níž není normálního rozvoje lidské a v tomto případě dětské osobnosti.

Tolstoj pociťuje, že mezi svobodou a vzděláním existuje zpětná vazba. Nejen že vzdělání a výchova vyžaduje větší míru svobody, ale že vzdělání a výchova jsou předpokladem k dosažení větší svobody společenské. Už v polovině 50. let se skupinou pokrokových důstojníků v Dunajské armádě uvažuje o založení společnosti pro vzdělání vojáků. V dopise E. P. Kovalevskému z 12. 3. 1860 žádá vzdělání pro lid, protože veškeré společenské zlo despotismu a násilí „nemůže být realizováno jedním člověkem nad mnohými lidmi“. Zlo pokládá za výsledek převládající nevědomosti většiny národa. Demonstruje tuto svou tezi na příkladě Francie: jestliže Napoleon III. zahajuje války, zakazuje časopisy, které mu nejsou po vůli a strojí plány na uchvácení cizích zemí, pak podle názoru Tolstého vinu na tom mají především ti „Felixové a Viktorové, kteří neumějí číst noviny“.⁵⁸ Závěr, který činí: současný carský stát nikdy neuskuteční úplné vzdělání lidu,

⁵⁷ N. N. Gusev, *Lev Nikolajevič Tolstoj, 1855–1869*, Moskva 1957, str. 561.

⁵⁸ Tamtéž, str. 351.

protože nevzdělanost je pro carismus bezpečnější. To mohou realizovat pouze soukromé společnosti sdružující lidi stejného smýšlení. Proto chce Tolstoj takovou společnost založit.

Z počátku roku 1860 máme k dispozici náčrt stati nazvaný v Sebraných spisech „O úkolech pedagogiky“. Na konci textu se hovoří už o vztahu mezi vzděláním a řízením státu: „Hlava I. Vliv vzdělání na politický a sociální stav společnosti. Nový význam pedagogiky. Rusko dává nyní tento směr. Stát je řízen lidem, ne šlechtou... Hlava II. Nikdo nevěří v nic. Je třeba vše odmítat přímo. Nové pokolení je jediná naděje. Hlava III. Svoboda vzdělání.“⁵⁹ Oba právě uvedené doklady nebyly za života Tolstého publikovány. Dokládají skutečnost, že Tolstoj viděl zcela jasně vztah mezi svobodou a výchovou, popřípadě vzděláním, a výchovou a státem ne v nějaké abstraktně humanistické poloze, ale zcela konkrétně v politických vazbách.

Četba statí z roku 1862, publikovaných v časopise *Jasnaja Poljana*, vyvolává v nás pak alespoň zčásti rozpaky. Jistěže, najdeme zde tyto známé řádky „... Výchova jako záměrné formování lidí podle určitých vzorů je neplodná, neoprávněná a nemožná... Právo vychovávat neexistuje. Neuznávám je já, neuznala je a neuzná je žádná vychovávaná mladá generace, která se vždy a všude bouří proti násilné výchově.“⁶⁰ Avšak celkový dojem ze statí je dojem mozaiky postojů, vyjadřovaných snah a tendencí, které jsou bohužel mnohokrát tolik protichůdné. N. N. Gusev, který zpracovává toto období v biografii Tolstého, se s takovým dojmem ztotožňuje. (Máme zde na mysli především stati L. N. Tolstého s obecnou tematikou vzdělání a výchovy.) Řeší se v nich otázky násilné výchovy a svobody, otázky pokroku, najdeme zde kritiku vládnoucí třídy a kritiku bohatých, ale zároveň ospravedlňování náboženství a myšlenky o specifičnosti Ruska ve světovém vývoji, o rozdílech mezi Evropou a Východem, které někdy připomínají tehdejší oficiální rodelogii. Není možné nezmínit se o to, čím je tato rozpornost způsobena. Je zřejmé, že se tak projevoval vliv skutečné carské cenzury. Ale vedle toho je třeba počítat i s autocenzurou. Tolstoj věděl, že není dobře zapsán nejen u gubernské šlechty, ale ani u vlády. Věděl to od své tety, která žila u dvora, a byl si toho plně vědom. Důvodem k autocenzuře jsou tedy předcházející zkušenosti a celkový politický kredit Tolstého. Autocenzura ponechává trojí základní postoj, od něhož jako by autor nemohl ustoupit: sympatie k lidu a výpady proti bohatým, požadavek lidového vzdělání a požadavek svobody ve výchově. Modifikacím v publikovaných textech podléhají problémy, o nichž jako by sám Tolstoj předpokládal, že mohou být považovány za primárně politické: postoj ke státu a postoj k náboženství.

Není vyloučeno, že ona názorová nesoustavnost a jistý kompromis byly příčinou, která vzbudila nesouhlasnou reakci Černyševského na výtisk *Jasnaja Poljana*.⁶¹

Další události ukazují, že Tolstoj měl oprávněné důvody k obavám. Máme doložen pro onu dobu charakteristický vztah dvou ministerstev k časopisu *Jasnaja*

⁵⁹ L. N. Tolstoj, *O zadačach pedagogiky*, Polnoje sobr. soč., Jub. izdanije, tom 8, Moskva 1936, str. 385, vysvětlivky 604.

⁶⁰ L. N. Tolstoj, *Pedagogické spisy*, SPN, Praha 1957, str. 248, 249.

⁶¹ Jedná se o článek N. G. Černyševského *Jasnaja Poljana*. Škola. Žurnal pedagogičeskij, izdavaemij gr. L. N. Tolstym. Moskva 1862. — *Jasnaja Poljana*, Knížki dlja detej. Knížki 1 i 2-ja, publ. v Sevremenniku, č. 3 z r. 1862 a citovaný v 8. díle Jub. vyd. spisů Tolstého, Moskva 1936, str. 559.

Poljana.⁶² Zatímco ministerstvo lidové osvěty se staví k časopisu tolerantně, ministerstvo vnitra jej považuje za šíitele velmi nebezpečných myšlenek.⁶³ A tak se Tolstoj nevyhnul ani cenzurním zásahům, a co víc, nevyhnul se ani policejní prohlídce v Jasně Poljaně, která byla provedena za jeho nepřítomnosti na počátku července 1862. Prohlídka byla důkladná. Vytrhali i dlažbu v konírně, pročesali rybník, prohlédli dvě školy. Nenašli však ani tiskárnu, ani telegraf, ani aktovku s proskribovanými knihami, protože ji služební stačila zahodit do strouhy. Výsledek byl poměrně chudý: u jednoho studenta našli výpisky z Gercena.

A přece jen zde důvody byly. Nelze pominout jistě ani to, že se Tolstoj za své cesty po západní Evropě stýkal s Gercenem. Ale závažnější byla zřejmě otázka učitelů v Tolstého školách. Učitele získává Tolstoj přinejmenším originálně a tento způsob je charakteristický pro jeho tehdejší smýšlení. V roce 1861 vypukly na Moskevské universitě studentské nepokoje. Řada studentů byla potrestána, vyloučena ze studia atd. Tolstoj udržuje korespondenci se svým přítelem vědcem B. N. Čičerinem a Čičerin mu studenty postižené v Moskvě posílá do Jasně Poljany jako učitele. Tato skutečnost, že totiž Tolstoj existenčně zajišťuje studenty vyloučené z university z politických důvodů a že jim navíc svěřuje výchovu mužických dětí, zpečetila vztah mezi ním a šlechtou. Nejen že byl v roce 1861 nucen vzdát se funkce smířícího zprostředkovatele, ale šlechta, která se cítila poškozena jednáním Tolstého, poslala zřejmě také četníky do Jasně Poljany, jak o tom píše Tolstoj v dopise svému bratrovi.⁶⁴

Tato událost měla na Tolstého katastrofální účinek. Možná, že si uvědomuje, jako si to bude uvědomovat tolikrát ve svém životě, že stojí osamocen v prostředí, které nenávidí jeho názory. Jeho názory, které se v období právě uplynulém pokoušel uskutečňovat pedagogickou činností, jsou jeho okolí nebezpečné. Reakci Tolstého na policejní prohlídku známe ze dvou dopisů A. A. Tolsté.⁶⁵ Je v nich už i náznak tolstojovského ústupu, touha utéci pryč z toho nesmyslného a nesvobodného prostředí. V žádném případě, píše, nelze se smířit se stavem, kdy Damoklův meč zvůle a násilí visí nad každým. Buď se to děje bez vědomí cara, uvažuje Tolstoj, nebo s jeho vědomím. A pak je rozhodnut buď žádat na carovi tak veřejnou satisfakci, jak veřejná byla urážka, nebo demonstrativně odejít, expatriovat. Nikoli tajně, nýbrž veřejně oznámit, že prodává statky a odchází z Ruska, kde člověk neví ani minutu dopředu, zda ho nečekají okovy.

Dopis carovi napsal. Odpověď byla hodna cara: velkodušně promíjí výsledek prohlídky, přesto že bylo zjištěno, že u Tolstého žijí někteří lidé, kteří k tomu nemají zákonné oprávnění.

Těmito dny vlastně končí pedagogická činnost Tolstého. Školy běží setrvačností, ale otřes, který Tolstoj zažil, je příliš hluboký. Nastává deprese, pocit osamocení ve společnosti, v níž žije. Ve společnosti, která neví, co je svoboda člověka. A pocit osamění je likvidován náklonností k ženě. Dva měsíce na to se Tolstoj žení se S. A. Bersovou. A na počátku roku 1863 se znovu vrací k literatuře. Zdá se mu, že v oblasti krásné literatury je přece jen větší míra svobody než v těch oborech, které pěstoval v poslední době. Začíná pracovat na románě *Vojna a mír*.

Jen v jedné věci se mylil: žena, kterou si vybral, nesdílí a až do konce života

⁶² N. N. Gusev, *Lev Nikolajevič Tolstoj*, 1855–1869, Moskva 1957, str. 560–563.

⁶³ Tamtéž, str. 561.

⁶⁴ N. N. Gusev, *Letopis žizni i tvorčestva L. N. Tolstogo*, GICHI., Moskva 1958, strana 268, Jub. izdanije, tom 60, pis'mo № 246.

⁶⁵ Tamtéž, str. 267–268, Jub. izdanije, tom 60, pis'mo № 248.

nebude sdílet jeho názory na lid, na sedláky, na společnost. On sám zůstane svým názorům v podstatě věrný. Reprezentantem konformních názorů vyšší společnosti se stane v jeho domě vlastní žena.

III

Každá doba zaujímá k pedagogickým myšlenkám obou velkých myslitelů svůj postoj. Dalo by se říci, že tento postoj je symptomem celkového názoru doby na autonomii člověka ve společnosti a na úlohu lidových mas. Totalitní režimy buržoazní společnosti nemohly přijít na jméno Rousseauovi a carskému Rusku péče daleko více vyhovovala pedagogika německá se svým drilem, obratně zdůvodňovanými vědeckými formulemi. J. Popelová ve své knize „Rozpad klasické filosofie“⁶⁶ uvádí, jak útoky proti obecným principům Francouzské revoluce se stávají útoky proti Rousseauovi nejen u H. Taina a Comta, ale především u Nietsche. Napadání Rousseaua v „Lidském, příliš lidském“ je výrazem strachu před změnou, která by mohla nastat, kdyby se lidové masy znovu zvedly k odporu proti stabilizovanému režimu.

Výstižně píše o těchto skutečnostech N. K. Krupskaja: „Zajisté, Rousseau je v každé zemi podle obecných společenských podmínek chápán jinak. Myšlenky hlášané v „Emilovi“ se lámou u každého myslitele prizmatem jeho obecného světového názoru.“⁶⁷ Uvádí rozdíl mezi chápáním Basedowa v Německu a Pestalozziho ve Švýcarsku. V závěru článku říká: „Avšak tohoto (pokrokového a demokratického dědictví Rousseauova) se současná zestárlá buržoazie zřiká. Její předkové, kteří ještě neoddělovali svou věc od věci lidu, Rousseaua velebili; nynější buržoazie má k Rousseauovi vztah chladný, hledí na něj zvysoka, a i když jej tradičně nazývá »velikým«, doplňuje vždy »utopistou«. Přičemž jako utopii chápe nejen to, co v Rousseauových dílech utopicky skutečně působilo, nýbrž i jeho demokratismus, jeho úctu k člověku a k práci.“⁶⁸

Zcela obdobně je v dějinách modifikován i vztah k Tolstému. Není snad citlivěji vyjádřeného vztahu pedagoga k dědictví svého předchůdce, než jak jej nacházíme v článcích Krupské o Tolstém. Není to jen vyjádření osobního vztahu k Tolstému a jeho dědictví, které sledujeme v článku „O Lvu Tolstém“,⁶⁹ je to i vášnivá obhajoba Tolstého-pedagoga před francouzským filistrem, který potom, co zahrnul Tolstého mezi žáky Rousseauovy, prohlašuje, že u Tolstého se již není čemu učit. „Tolstoj nemohl nevidět,“ píše Krupskaja, „jak těsně je spojena pedagogická činnost se stávajícím zřízením, prostředím, v němž probíhá, se světovým názorem samotného pedagoga... Jeho ohromná zásluha je v tom, že každičkou, zdálo by se čistě pedagogickou otázkou [...] staví ostře v celé její šíři, nikoli mimo čas a prostor, ale v těsném sepětí s obklopující skutečností.“ A Krupskaja uzavírá: „Obecný světový názor Tolstého je možno hodnotit různě, je možno se s ním ztotožňovat, nebo neztotožňovat, leč pro každého pedagoga, ať už se hlásí k jakýmkoli názorům, jsou pedagogické stati Tolstého nevyčerpateľnou pokladnicí myšlenek a duchovních radostí.“⁷⁰

⁶⁶ J. Popelová, *Rozpad klasické filosofie*, Svoboda, Praha 1968, str. 34, 35, 36.

⁶⁷ N. K. Krupskaja, *Izbrannyye pedagogičeskije proizvedenija*, Moskva 1965, článek *Zan Žak Russo*, str. 210.

⁶⁸ Tamtéž, str. 216.

⁶⁹ Tamtéž, str. 206–208.

⁷⁰ Tamtéž, str. 203.

Na nic jiného jsme nechtěli tímto hledáním pramenů pedagogických myšlenek Tolstého upozornit než na to, že i dnešní doba a dnešní pedagogika má co z této pokladnice vytěžit. Protože ať už bude doba jakákoliv, mládeži bude vždy blízký cit, jak jsme toho konečně i v naší vlasti dnes a denně svědky. Společenské city mládeže jsou však tak silné a hluboké, jak silné a hluboké jsou společenské motivy a skutečnosti, pro něž se má nadchnout, a jak hluboce lidský je k nim vztah pedagoga, který je mládeži zprostředkuje. Z nich vznikají činy mládeže, jež nás mnohdy překvapují. Díky oné citové převaze je schopna mládež vykonat to, čeho nejsou schopni dospělí.

Stejně tak bude mládež vždy milovat svobodu, jak říká Tolstoj, vždy se bude bouřit proti násilí a násilné výchově. Hluboký demokratismus Tolstého spočívá v tom, že ví, že láska k svobodě je atributem každé lidské bytosti, pokud není zdeptána a zastrážena nebo zkažena výchovou.

Svoboda však není anarchie. Úkolem dnešní mravní výchovy je i výchova k takové svobodě. Totiž k tomu, aby svobodný občan ve svobodné společnosti uměl využívat svých lidských práv. Říkáme, že socialistická společnost je společností, v níž se poprvé v dějinách lidstva mohou svobodně rozvinout všechny stránky lidské osobnosti. Nezapomínejme na to tedy ani dnes, 140 let po narození ruského pedagoga, který přál svobodu i dětem.

SOME THOUGHTS ON THE SOURCES OF TOLSTOY'S PEDAGOGICAL IDEAS

The author attempts to elucidate the sources of the pedagogical views expressed by Tolstoy towards the end of the fifties and at the beginning of the sixties of the last century. Utilizing the biographical data, the author attempts to explain how the idea of human freedom and free education originated. Tolstoy, as well as Rousseau, conceives freedom as a prerequisite for the moral development of man, which is realized, first of all, in education.

Yet, the idea of free education cannot be separated from the experience Tolstoy learnt in public life. In this connection the question of the affinity of the writer to the people and children as well as his negative attitude towards civilization are being investigated. Here, his attitude appears as a demonstration of aversion to the concrete social class of those days — the Russian aristocracy. These relations form important components of Tolstoy's pedagogical views.

The purpose of the paper is to remind of the significance of Tolstoy's views even in the modern world and education.

¹ N. M. Mendelson, V. F. Savodnik, *Pedagogičeskaja dejatel'nost' L. N. Tolstogo i žurnal „Jasnaja Poljana“*, Polnoje sobr. soč. L. N. Tolstogo, Jub. izdanije, tom 8, Moskva 1936, str. 489—521.

² N. A. Konstantinov, V. Z. Smirnov, *Istcristja pedagogiki*, izd. II, Moskva 1959, gl. 14, L. N. Tolstoj, str. 135—142.

³ V. I. Lenin, *Stat'ji o Tolstom*, Goslitizdat, Moskva 1960.