

Szabó Miklós

A PEDAGÓGUS TOLSZTOJ







Szabó Miklós

A
PEDAGÓGUS
TOLSZTOJ

Tankönyvkiadó, Budapest, 1987

A borítót tervezte:
KOLOSVÁRY BÁLINT

MB 125. 351



1987.

© SZABÓ MIKLÓS, 1987

ISBN 963 17 9810 0

Előszó

Van-e még egy külföldi író, akivel több magyar olvasónak, írónak, költőnek, literátornak, kritikusnak lett volna találkozása, mint Lev Tolsztoj? Ha az 1960-ban kiadott *Tolsztoj Emlékkönyvben* vagy a *Költő és próféta* című cikkgyűjteményben (1978) összeállított írói vallomásokot tekintjük, Tolsztojnak a magyar szellemi életre tett hatását már ezek tükrében is tekintélyesnek kell mondanunk. De egyébként is sokan és sokat foglalkoztak vele mint a világirodalom klasszikus alakjával, aki a „Háború és béke”, a „Karenina Anna” és a „Feltámadás” nagy alkotásaiban minden olvasójának adott valamit, mindenkit oktatott valamire: művészetre és erkölcsre.

Annál aránytalanabbnak tűnik ebben a közös ünneplésben, hogy nálunk róla – Németh László kivételével – *csak* mint szépíróról beszélünk. Pedagógiai tevékenysége szinte teljesen ismeretlen, szakirodalmunkban is alig akad erre vonatkozó

munka.¹ Pedig Tolsztoj nevelői tevékenysége az író lobogó életenergiájától fűtött s irodalmi alkotásaival azonos forrásból fakadó, szerves művészi és erkölcsi teljesítménye volt. Nevelési gondolatai ugyan nem emelik őt a pedagógia klaszszikusai közé, a teljes hazai Tolsztoj-képhez mégis hozzá tartozik ennek a tanítást elméletben és gyakorlatban átlelkesítő nagy „varázslónak” a megismertetése is.

Hogy mennyire lelkéből lelkedzett foglalkozása volt Tolsztojnak a pedagógia – könyvemben ezt kívánom bemutatni.

A szerző

¹ L. az Irodalomjegyzéket a 268. lapon, 1. sz. alatt.

Bevezetés

A hűbéri termelési rend a XIX. század közepén még gúzsbakötve tartotta Oroszországot. A nagybirtok és a jobbágyság megszüntetése nélkül gyökeres változásra nem volt kilátás. Pedig az idő sürgetett: a dekabristák már a század húszas éveiben meg akarták nyitni a modern fejlődés és a polgáriasulás felé vezető utat. Törekvéseik azonban sikertelenek maradtak. Az Európa szintjén való gazdasági és társadalmi haladás szükségessége csak a negyvenes években érett a haladó értelmiség általános követelésévé.

A rendszer korhadtságát I. Miklós idejében (1825–1855) a külső rend leple takarta, de az ország belsőleg rendkívül gyenge volt. Nem csoda, hogy 1855-ben, a cár halála és a nyugati erőkkal szemben viselt krími háború elvesztése után kettős erővel robbant ki a közvélemény addig visszafojtott elkeseredése. Mindenki egyetértett az elmúlt uralom elítélésében. Nyilvánvalóvá lett, hogy az általános elmaradottságért a korszerűtlen belső rendszer a felelős. A művelt

társadalom elégedetlenül nézett önmagába. A nemzeti lelkiismeret-vizsgálat számos ponton a „nyugatosok” (Granovszkij, Belinszkij, Herzen, Turgenyev stb.) gondolkodását igazolta: Európától elzárkózni nem szabad, hanem át kell venni tőle mindazt, ami korszerű és hasznos.

Maguk a társadalmi eszmények a század második negyedétől komoly változáson mentek át. Az oly régen mintául szolgáló nemesi életforma elvesztette varázsát. A francia forradalom, majd Schiller és a neohumanizmus gondolatvilága a nyugati kultúrát a polgári hősiesség fényével övezte a haladást áhító orosz értelmiség körében. Miután a „Fiatal Oroszország” nemzedéke a negyvenes években a „polgár” erkölcsi fogalmát már járatossá tette, az ötvenes években teljesen megérett a helyzet arra, hogy a polgári életforma az egész művelt társadalom uralkodó eszményévé legyen. A liberalizmus ugyanekkor széles értelmiségi rétegek világnézetévé vált. Szabad, független fejlődést ígért a tekintélyek és hagyományok súlya alatt eltorzult életű orosz embernek. A hírhedt hármasság – „egyeduralom, pravoszlávia, nemzetiség” – a liberalizmus légkörében elvesztette erejét, széthullott, és helyébe új törekvések léptek. Az egyeduralommal a polgár emberi önállósága, a pravoszláviával a természettudományos materializmus, az orosz nemzeti hagyomány dicsőítésével a Nyugattól való elmaradottság érzete került szembe a „fiak” tudatában – az „apák” ezt a nemzedéket már alig értették. A „polgári” emberség, az emberiség az a forma, amelyben az emberibb élet reménye lüktet – ezt az általános eszmét az orosz

hazafiság ereje tölti meg étellel. Az orosz polgár hazafiságának – mely most a hű alattvaló engedelmeskedését némi önállóság érzetével színezi – igen sürgős és konkrét teendői vannak: a jobbágyszabadítása, a testi büntetés eltörlése, a cenzúra enyhítése, a polgári önkormányzat és az általános műveletlenség mielőbbi megszüntetése.

Az orosz értelmiség elfordult Hegel neki mit sem jelentő gondolatrendszerétől, melyből inkább csak elnyomott helyzetének igazolását olvasta ki. Az ötvenes években általános a felismerés, hogy a „rút orosz valóság” (Belinszkij kifejezése) nem eszmei igazolást, hanem harcot kíván. A politikai életben való részvételből eddig kizárt, tapasztalatlan társadalom most kezd a megoldásokon gondolkodni. Míg a liberális, főleg nemesi-polgári értelmiség minden baj gyökerének a jobbágyságot látja, és reformok bevezetésétől vár javulást, a polgári értelmiség forradalmi demokrata képviselői magának a cári rendszernek a megsemmisítésére törekszenek, és támogatják a nép megmozdulásait. A sajtó heves, de színvonalas viták színtere. Liberálisok és demokraták bírálják az előző rendszert, elítélik a régi alapelveket, megvitatják a szabad vagy védett kereskedelem kérdéseit, a nők helyzetét, a művelődés problémáit, a szükséges reformokat. A Nyekraszov szerkesztésében megjelenő „Kortárs” volt a vezető folyóirat, mely több nagy író: Goncsarov, Turgenyev, Osztrovszkij és Tolsztoj írásait is közölte.

Ezzel a társadalommal szemben azonban továbbra is ott áll a földbirtokosok hűbéri állama,

élén a cárral, mely nem akarja megingatni a nagybirtokrendszert, a népet csak évszázados függőségében tudja látni, irtózik minden komolyabb gazdasági és társadalmi változtatástól. A Miklós örökébe lépő II. Sándornak (1855–1881) a hirtelen megszorított parasztfelkelésekkel és az elkeseredett közvéleménnyel azonban mégis számolnia kell.² A forradalmi hangulatot levezetendő engedményeket tesz. A cenzúrát mérséklék, a külföldi utazásokat engedélyezik, a politikai elítéltek sorsán enyhítenek. Az európaizálódás gazdasági és katonai fontosságát is be kellett látni.

Az alulról jövő nyomás hatékonysága mindezenekre az erőviszonyok új alakulására mutat. Az I. Péter reformjai óta eltelt kerek százötven év alatt a cári államvezetés – a feudalizmussal való makacs összeszövődése folytán – irányítóból irányítottá lett, és első ízben válik tehetetlenné a felülkerekedő gazdasági és társadalmi erőkkel szemben. A kormányzat kénytelen előkészíteni a jobbágyszabadítást és a többi, Oroszország igen óvatos korszerűsítését célzó reformot. De közben a háttérből vigyázva ellensúlyozzák az „elmék felgerjedését”, s igyekeznek megakadályozni mindent, ami ártalmas szélsőség gyanújába esik. A hírhedt belügyi szerv, a „III. ügyosztály” tovább dolgozik, az önkényuralmi intézkedések folytatódnak.

*

² Míg az 1855-öt megelőző tíz évben az orosz birodalom területén 348, a rákövetkező hat év alatt már 474 parasztmozgalom keletkezett. A gyári munkásság sztrájkjai szintén szaporodtak.

A nemzeti lelkiismeret az ország elmaradottságáért leginkább éppen évszázados műveletlenségét, ezért pedig nevelését teszi felelőssé. A krími háborúban elszenvedett katonai vereség egyik fő oka is az elavult tisztképzés volt. De a hivatalos közoktatás rendszerének csődje szintén legalább ennyire nyilvánvaló, csak eddig nem lehetett róla beszélni.

A nép számára ekkor két évfolyamos plébániai iskolák, a kereskedők, iparosok gyermekei számára három évfolyamos kerületi iskolák léteztek. A hét évfolyamos gimnáziumokba és az egyetemekre főleg a nemesi gyermekeket vették fel. A szűk, „kincstári” gondolatvilág szemellenzős kultusza Miklós utolsó éveiben már a gimnáziumot is hatalmába vette: minden általánosan művelő, szélesebb látókört nyújtó tanulmányt kizártak belőle. Az egyetemeket majdnem megszüntették. |

Az iskolaügy a század utolsó évtizedeiben úgy alakult, hogy az egyes állami szervek és társadalmi rétegek a maguk szellemi utánpótlásának intézményévé tették az iskolát. A különböző minisztériumok saját szakembereiket, a szemináriumok a papi utánpótlást, a kadétkorpuszok (kadétiskolák) és a női panziók (nevelőintézetek) a „comme il faut” nemesi társadalmat, a gimnáziumok és egyetemek a közrendű hivatalnokkart, az „egyetemi végzettségűek” kasztját nevelték. A szakma, a foglalkozás jövődjő tagját képezték már gyermekkortól. A szülőknek már akkor dönteniük kellett, mikor gyermekük képességei még nem is voltak felismerhetők, hogy milyen pályára adják őt. Az iskola a foglal-

kozás megkezdése volt – akárcsak I. Péter korában –, a foglalkozásba skatulyázottságból pedig nem volt kivezető út. Az általános műveltség nyújtásával, az „ember” művelésével senki sem törődött.

Néhány hónappal a cár halála és a krími események után napvilágot látott *N. I. Pirogov* orvosprofesszor pedagógiai cikke, „Az élet kérdései” (1856), ez az emberi lelkiismeret mélyéből fakadt, szenvedélyes, izgatott hangú, gyermeki- en őszinte felkiáltás a túlzottan gyakorlati nevelés ellen. A nevelésnek a társadalom anyagi törekvéseivel szemben a „belső háborúra” kell előkészítenie a gyermeket – írja. A harcra való előkészítés annyi, mint „emberré tenni minket”. A szakképzés nem készít elő az erkölcsi harcra, amely az emberre vár, hanem csak gyakorlati és szolgálati elismerésre, önzésre vezető célja van, mert „már gyermekkorunktól fogva kereskedőket, katonát, tengerészeket, lekipásztorokat vagy jogászokat csinál belőlünk”. A szakképzés csak az emberré nevelés után következhet. „Az egyoldalú szakember: durva empirikus vagy utcai sarlatán.”³

A nagy hatású cikk nyomán felpeszsdült a pedagógiai élet. A nevelés most valóban közkérdéssé változott. A hivatalos közoktatás és a társadalom között eddig szótlanul folyó harc egy-

³ *Н. И. Пирогов, Сочинения* I. Киев, 1914. «Вопросы жизни» c. cikk. (A könyvben idézett szerzők és természetesen Tolsztoj szövegeit – ha más forrás nincsen jelezve – a szerző fordította magyarra.)

szerre nyíltan kitört. A társadalom maga akarja kézbe venni a nevelést.

Pirogovnak kijevei iskolakörzeti gondnok (tankerületi főigazgató) korában volt segítőtársa *M. Juzefovics*, aki a társadalom nevelési érdekeit először fogalmazta meg nyíltan és tudatosan. A pedagógiai életben annyira szükséges öntevékenység biztosítékát az iskolaügynek a hatalmi szervektől való lehető legteljesebb függetlenségében látja. A tanügyi adminisztráció megakasztja a fejlődést – mondja. Az iskolát az állam pedagógiai vonalon adja át a társadalomnak, s maga csak az adminisztratív-gazdasági szabályozást tartsa kezében.⁴

Ennél sokkal élesebben beszél Tolsztoj egyik munkatársa, *Szkvorcov*. Angol mintára hivatkozva, az iskolának az államtól való teljes megszabadítását kívánja. A nevelés erkölcsi dolog – mondja –, a lelkiismeret dolga, viszont az állam az iskolát antipedagógikus adminisztratív intézménnyé változtatta. Az iskola bajainak oka az, hogy nem a saját természetének törvényszerűségei uralkodnak benne, hanem más, idegen érdekeknek kell szolgálnia. Az iskola szabadsága pedagógiai mivoltában rejlik, tehát csak pedagógiai törvények uralkodjanak benne. A nevelés és művelés tudományra s emberisésségre törekszik – ez nem az állam hatalma alá tartozó kérdés, mert általános, emberi dolog. A „mit” és a „hogyan tanítsunk” eldöntése sem az állam, hanem a pedagógusok ügye. Az iskolát végső

⁴ „Mit kíván a társadalmi művelődés?” (1859) c. könyvében.

fokon a családok közösségének, a társadalomnak a kezébe kell adni.⁵

A sajtó, amely a közvéleménnyel együtt nőtt nagyhatalommá, széles teret nyújt a vélemények kicserélésének. Nemcsak a társadalmi kezdeményezésből – mondhatni elég sűrűn – keletkező pedagógiai szaklapok,⁶ hanem az iskolákkal rendelkező hatóságok, minisztériumok lapjai és egyéb folyóiratok is cikksorozatokban foglalkoznak nevelési kérdésekkel. Egyhangúan elítélik a korai specializálódást, a szűk, praktikus nevelést, a rendi különbségeken alapuló iskolázást, a vesszőzést, a széles tömegek írástudatlanságát.

A nép oktatásának kérdése áll az érdeklődés középpontjában. „A népoktatásnak fel kell ébresztenie és ki kell fejlesztenie a nép egészséges természeti értelmi-erkölcsi erőit, hogy megrepedzen, széthulljon és lerepüljön az előítéletek, babonák évszázados kerge, amely ezeket az erőket elfojtotta, elnyomta” – írja a legnépszerűbb pedagógiai folyóirat, „A tanító”, 1861-ben. A pedagógiai lelkesülés kora ez a pár esztendő, amikor az orosz ember közösségérzete a nép tanításának szenvedélyében tör napvilágra. A társaságbeli fiatalság – különösen a Herzen felhívásai nyomán keletkezett narodnyik moz-

⁵ „Az iskola szabadsága” c. cikkében. „Jasznaja Poljana”, 1862. IX.

⁶ «Журнал для воспитания» (1857–1859, majd «Воспитание» címen 1860–1863), «Русский педагогический вестник» (1857–1861), «Учитель» (1861–1870), «Ясная Поляна» (Tolsztoj saját lapja 1861–1862), «Педагогический сборник» (1864–1917).

galom – a gyermekek és az egyszerű nép oktatását Oroszország iránti szent kötelességének érzi. Írásra-olvasásra tanítják, fel akarják világosítani, minden tudásukat szeretnék vele megosztani. Lázasan keresik a tanítás új módszereit. Az iskolából el kell tűnnie az ostoba büntető-fegyelmező rendszert, a rendőri szellemet pedagógiai magatartás, a botozó tekintélyt erkölcsi ráhatás váltsa fel. A gyermek egyéniségének elnyomásával a szabadságot, a magoltatással a tanulás iránti érdeklődés felkeltését állítják szembe. A „pedagógiai tavasz” napfénye hirtelen egész sor kísérletet, próbálkozást hívott életre, amelyek mind a gyermekekkel való méltányos, emberi bánásmód alapelvéből indultak ki.

M. O. Koszinszkij báró Szentpétervárott ingyenes iskolát nyitott („Tavricseszkaja skola”, 1859), ahol a szegény gyermekek tanításával és segélyezésével az előkelő társaság lelkes tagjai foglalkoztak. Családias, bensőséges szellem uralkodott, az oktatás érdekkeltő, életteljes volt. Ennek az intézménynek a mintájára létesült a főváros másik ingyenes iskolája („Vasziljeosztrovszkaja skola”, 1860) *F. F. Rezener* vezetése alatt, amely már jóval szervezettebb pedagógiai kísérlet színhelye lett. Rezener fiatal pedagógusokat gyűjtött maga köré, s a tanítást az új nevelési elvek alapján építette fel. Iskolájában sem kényszerítés, sem testi büntetés, sem jutalmazás nem volt, sőt a gyermekek bármikor szabadon elhagyhatták az órát, ha úgy tetszett nekik. A fegyelem mégis önként kialakult közöttük. A tanítók munkájukat komolyan fogták fel. A gyermekekkel minden formalizmus nélkül,

szeretettel bántak, pusztán erkölcsi és értelmi tekintélyükre támaszkodtak. Az oktatás reális irányú volt, és a szemléltetés nagy szerepet játszott. A legjobban rászorulókon itt is segítettek anyagilag. Rezener szerint a gyermek önállóságát nem szabad bántani: akkor érzi magát felelősnek, ha szabadon cselekedhet. Csak a magát szabadnak tudó gyermek képes önálló cselekvésre: kikényszerített öntevékenység nem létezik. Tisztelni kell a gyermek személyiségét, hadd érezze, hogy a környező emberekkel egyenjogú.

A vérbeli fiatal pedagógusoknak tetszettek a példák, s több helyen keletkeztek hasonló kísérletező iskolák. De a filantróp kultúrmunka igézte az értelmiség szélesebb rétegeit is megragadta. Tolsztoj Jasznaia Poljana-i iskolája szintén ebben az időben keletkezett. Az ő leírásának hatása alatt és iskolájának mintája szerint vidéken nem egy földbirtokos rendezett be iskolát parasztjainak a hatvanas évek folyamán.

A társadalomnak a Miklós-kori közoktatással való küzdelme tartalmában az ember, formáiban a polgár neveléséért folyt. A szellemi felszabadulás után mindenki egyetértett abban, hogy a régi nevelés a maga idomító módszereivel csak meggyőződéstelen, közömbös tömegeket gyártott, amelyek a társadalom berendezkedéséhez sem szólhattak hozzá – az új nevelés célja pedig olyan meggyőződéses, szilárd jellemű polgárok létrehozása, akik égő hazafiak, és őszintebb, nemesebb, emberibb világért harcolnak. Aszerint azonban, hogy a jobb jövő megvalósítását melyik úton, milyen eszközökkel, hogyan képzeltek el, itt is megoszlottak a vélemények:

voltak, akiket a polgár lelkiismeretében frissen tükröződő emberi önnevelés feladatai kötöttek le, és a belső harcost akarták kinevelni, mások az ember közösségi lelkiismeretére hivatkozva, a nevelést az időszerű politikai harc szolgálatába kívánták állítani. A liberális polgár erkölcsi eszménye lebegett Pirogov, Usinszkij és a nevelők többsége előtt, viszont a Belinszkij, Herzen gondolatait folytató közírók, Dobroljubov, Cserniszevszkij a forradalmi polgárt, egy jövőendő demokratikus társadalom harcosait akarták az iskola útján is létrehozni. Ami a két csoport közt álló Piszarevvel együtt mindnyájukat jellemzi: a forrongó társadalom képviselői, akik mélyen érzik a változtatás szükségét, ismerik a nyugati eszméket, részben a pedagógiai szakirodalmat is, élesen bírálják az elmaradott orosz nevelésügyet, s határozott követelésekkel lépnek elő.

Tolsztoj azonban nem közülük nőtt ki, nem is tart velük. Ő a maga útját járja.



I.

Hogyan lett Tolsztoj pedagógussá?

„Mutassa meg nekem a férfit, aki az élet élvehajhászó magaslátáról leszállt, és egy eldugott falu tanítója lett – s én imádni fogom őt.” (B. Auerbach: Neues Leben, I. 82.)

Útkeresés

Ami Tolsztojt a pedagógia területére vitte, az élet, az erkölcs és a művészet olyan sajátos belső egységéből fakadt, hogy nevelői tevékenységének és elméletének megértése csak az ember mélyebb megismerésével lehetséges. Ennél az életnél talányosabb pedagógiai kérdést amúgy is keveset mutat fel a neveléstörténet.

Lev Nyikolajevics Tolsztoj gróf 1828. augusztus 28-án (az új időszámítás szerint szeptember 9-én) Moszkvától délre, Tula közelében, Jaszna-ja Poljana faluban született.⁷ A Tolsztoj család a nem állami szolgálatot teljesítő, független orosz földbirtokosréteghez tartozott. Kissé fröndörök voltak a hatalommal szemben, a hivatalnoki nemességgel nem érintkeztek. Az igen korán elárvult gyermekeket nagynénjeik a kor urasági házaiban szokásos franciás *manière*-ben nevelték. Patriarkális erkölcsösség, vallásos szel-

⁷ A falu neve valószínűleg a ячень (kőrisfa) szóból ered, és Jaszna-ja Poljana „kőrisfatisztást” jelent.

lem és az emberi jóság példái hatották át a kis Leó első éveit. A család női tagjai szívesen láttak a házban jurogyivijeket⁸ és más „istenes embereket”, akik a népi hit csíráit ültették el benne, és soha nem múló hatást tettek rá. A jurogyivijek élete, az emberek megvetésének hordozása és jót cselekvésük megragadta lelkét. Viszont minden erőszak és kényszer ellen lázadozik, a francia házitanítójától kapott büntetés, a veréssel való fenyegetés ellenszenvvel tölti el. Aszketikus hajlam s egyszersmind dicsőségvágy él benne. Erőit néha szélsőséges cselekedetekben próbálja ki.

Tizenhárom éves korától egyik nagynénjénél Kazanyban nevelődik, az egyetemi felvételi vizsgára készül. Az ifjúkorba való átmenet idején ébred fel benne először az önálló utakra lépés sugalma, s az is, hogy teljesen az evangélium szerint éljen, lemondásban és szeretetben. De egyelőre még nevelői és „az emberi bölcsesség” könnyen más irányba térítik. Az egyetem keleti fakultásán egy évet végez, azután átmegy a jogi karra, bár ehhez sincs kedve. Nem jár az előadásokra, karcerbe kerül. A sikeres előmenetel keveset érdekli, s a második évet be sem fejezve, otthagyja az egyetemet. Ezek az esztendőik mégis két irányban adtak lendületet a tökéletesedést szomjazó ifjúnak: a kazanyi nemesi társaság zajos, vidám, nagyvilági élete a „comme il faut” eszményét tűzi elébe, egyik tanárától kapott tudományos feladata pedig – Montesquieu

⁸ A *jurogyivij* a régi orosz népelet ismert alakja: eszelős, vagy vallási motívumokból szándékosan így viselkedő vezeklő, sokszor koldus.

„L'esprit des lois” című művének és II. Katalin „Utasítás”-ának összevetése – az önálló szellemi munka szeretetét kelti fel benne. Önmaga minden oldalú kibontakoztatásának elemi erejű vágya fűti. Felmerül benne az emberi élet értelmének kérdése. Filozófiai hajlama több értekezés megkezdésére ösztönzi, de mégsem az elmélkedés, hanem az élet vonzza. A filozófiát az élet tudományának érzi. Külsőleg már nem vallásos, templomba nem jár, Voltaire-t olvassa, gyermekkori hite csak bizonytalanul él benne tovább. Tudásra és dicsőségre törekszik.

Az egyetem elhagyása után Jasznaja Poljana-i élete első két esztendejére tudományos és művészi programot állít össze, de a nemesi társaság csak a másik, a „comme il faut” oldal kifejlődését kísérte elismerésével. Élete 1847–51-ben a falu, a főváros, Szentpétervár és Moszkva közt zajlik. Valósággal nem találja helyét. Szenvedélyes természete az értelmi és erkölcsi keresés lázában vergődik. A tanulmányait lezáró jogi vizsgára készül, részben le is teszi. Külügyi szolgálatba szeretne lépni, regényeket olvas, zongorázik, lovagol, cigánytársaság, vadászat, kártya tölti ki napjait. A testi vágyak kielégítése mardossa lelkiismeretét. Élesen figyeli önmagát, s tizenhét éves korától – majdnem megszakítás nélkül, élete végéig – rendszeresen naplót vezet. Mindent erkölcsi szemmel lát. Legfinomabb lelki rezzenéseit is felszínre hozza, megkülönbözteti s pontosan megnevezi – erre hatalmas szókészlete van. A hibákkal elkeseredetten küzd, bukásait mélyen bánja. Igen sok erkölcsi szabályt állít fel önmagának, minden óráját szabályozza, s

Franklin hibatáblázatának⁹ mintája szerint ellenőrzi javulását.¹⁰

Ez mind az egyéni kialakulás, az önnevelés vonalán fekszik. De Tolsztojban a szociális hajlam is erősen, mélyen él. Szeretett írói, elsősorban Rousseau – akinek medalion-arcképét tizenöt éven át a nyakában hordta –, de Sterne és Dickens is, az emberek iránti részvét és a gyermek iránti szeretet érzelmeit táplálják benne. Részvét fogja el parasztjai élete láttán. Nem tud rideg, szigorú földesúr lenni. „Otthagynom az egyetemet, hogy a falusi életnek szenteljem magam, mert azt hiszem, erre születtem. A fő baj a parasztok réndkívül szegény, nyomorúságos helyzete, és ez olyan baj, amelyen csak munkával és türelemmel lehet segíteni. Nem óriási-e az a szent és egyenes kötelesség, hogy ennek a hétszáz embernek a boldogságáról gondoskodjam, akikért felelnem kell majd Isten előtt?...”¹¹ Első gondolata a paraszt műveletlenségén segíteni. 1849-ben iskolát szervez, melyben a család főko-

⁹ *Franklin Benjamin* (1706–1790), a nagy amerikai államférfi, író és tudós ifjúkori önnevelési eszköze volt: szokásos hibáit táblázatba foglalta, pontosította, és naponta ellenőrizte, mennyit haladt előre a javulás útján.

¹⁰ Tolsztoj műveinek teljes, az író születésének 100. évfordulóján, 1928-ban megkezdett, ún. „jubileumi” kiadásában (Полное собрание сочинений) 13 kötetet tesznek ki a naplók. Ezek az önmegfigyelés mélységét és pontosságát tekintve a Tolsztojjal foglalkozó kutató számára nélkülözhetetlen forrást jelentenek. A napló mint irodalmi műfaj forrásértékének megítélésénél hangsúlyozni kell a fiatalkorú naplójának használhatóságát *akkor*, ha a szerző belső fejlődése és későbbi magatartása az ifjúkori önismeret megbízhatóságát igazolja. Tolsztojnál ez egészen élete végéig így volt.

¹¹ *Id. Гончаров: Педаг. идеи...*, 83.

mornyikja, Foka Gyemidics tanított, néha maga Tolsztoj is, betűvetést. Ez az iskola 1851 tavaszáig állt csak fenn.¹²

Tolsztoj kártyaszzenvedélye és a rossz szokások elől a Kaukázusba s a katonai életbe menekül. A kaukázusi hegyek fensége megutáltatja vele a társadalom és a civilizáció természetellenességeit. „A boldogság: egynek lenni a természettel, látni őt, beszélni vele.”¹³ Hite itt megerősödik. Mélyen megindulva adja át magát Isten akaratának, s ez az érzés, egy gondviselő lény jószágába vetett bizalom alakjában majd továbbkíséri egész életén. „Hiszek az egyetlen, megfoghatatlan jó Istenben, a lélek halhatatlanságában és tetteink örök jutalmában; nem értem a Szentháromság és Isten fiának születése titkát, de tisztelem és nem vetem el atyáim hitét.”¹⁴ Az egyszerűséget keresi. „Egyszerűség. Ez az a tulajdonság, amelyet minden másnál inkább kívánok megszerezni. ... Az egyszerűség az erkölcsi szépség legfőbb feltétele.”¹⁵

Kezdi érezni az önszeretet és hiúság, a gyönyörre és dicsőségre vágyás helytelenségét. A katonatiszti élet kisszerűsége is igen kínozza. Megbánja legjobb éveit elvesztegetését, viszont nem látja a célt. „Huszonnégy éves vagyok, de még semmit sem tettem. Érzem, hogy nem hiába küzdök már nyolc éve a kétségekkel és szenvedé-

¹² Вейкшан-Левченко, 129.

¹³ „Kozákok” XXXIII. feje., *Lev Tolsztoj Művei* 2. k. 133.

¹⁴ Napló, 1852. XI. 14. Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений т. 46, с. 149. (A következőkben erre a műre *Полн. собр. соч.* rövidítéssel hivatkozom.)

¹⁵ Napló, 1852. VIII. 15., X. 19. Uo. 138, 145.

lyekkel. De mire vagyok rendeltetve?”¹⁶ Csak tudna szakítani a megszokott hibákkal! Életmódja rettenetesen nyugtalanítja. „Léha élet a legmagasabb fokban, annyira, hogy nem ismerek magamra, s szégyen így élnem.”¹⁷ Folyton jót akar tenni, és újra a rosszba merül: bor, kártya, nők. Megutálja önmagát. A végleges elzülléstől azonban az önellenőrzésben lüktető morális szégyenérzet és hivatásának feltörő tudata megóvjá. „Van bennem valami, ami azt hiteti velem, nem azért születtem, hogy olyan legyek, mint a többiek.”

Látását a szenvedély egy pillanatra sem tudja elhomályosítani, de a külvilág sem. Már ez időben keletkezett első műveivel teljes elismerést aratott („Gyermekek” 1852, „Rajtaütés” 1853), a legjobban honorált írók közé futott be, s most már nemcsak élete, hanem hirtelen felfedezett műveletlensége is keseríti. „Mennél magasabbra nővök a társadalom szemében, annál mélyebbre süllyedek a magaméban.”¹⁸ Könyörtelenül leleplezi önmagát. Asszonyok és idegenek nevelték, nem a szülei – mondja –, sem életrevaló, sem tudós nevelést nem kapott. „Majdnem teljesen tudatlan vagyok. Amit tudok, azt úgy ahogy, magam szedtem fel, hézagosan, összefüggés nélkül, nem ésszerűen, és így is keveset.”¹⁹ Belátja, hogy nem a gyakorlati életre

¹⁶ Napló, 1852. VIII. 28. Uo. 140.

¹⁷ Napló, 1853. I. 20. Uo. 156.

¹⁸ Napló, 1854. VI. 15. Полн. собр. соч. 47: 4. (olv.: 47. kötet, 4. lap).

¹⁹ Napló, 1854. VII. 7. Uo. 8.

termett. Igen heves válságon mehetett keresztül. Most kezdődik az a belső harc, amely élete végéig fog tartani: individuális igényei (dicsőség, jólét, boldogság) és aszketiko-szociális vágyai (mások javára élés, szegénység, lemondás) között.

A dicső ségvággal az erényességet, főleg a jó ságot állítja szembe. „Szeretet mindenki iránt és önmagam megvetése!”²⁰ A jótevésnek rendeli alá törekvéseit: „A boldogság abban van, hogy másokért éljünk.”²¹ „Életemben a legfőbb célom mások java: ... erkölcsi vonalon szilárdan elhatároztam, hogy embertársaim hasznára szentelem életemet.”²² Már huszonhat éves, de feljegyzi, ha egy nap nem tett jót senkivel. „Utóljára mondom magamnak: ha még három nap elmúlik, s ezalatt semmit sem teszek az emberek hasznára, megölöm magamat. Segíts meg, Uram.”²³ Továbbra is kérlelhetetlen szigorral ítélkezik önmagán. „Jellemtelenség, ingerlékenység, lustaság” ellen küzd 1854 augusztusától. Napról napra, újra meg újra feljegyzi ezeket a hibákat. Szentimentális érzékenysége ellenére hite erős az értelemben, sőt racionalizmusra hajlik. Új vallást akar alapítani, „Krisztus vallását, de megtisztítva a hittől és titokzatosságtól, praktikus vallást, mely nem jövő boldogságot ígér, de boldogságot nyújt a földön” – írja naplójába 1855-ben. Úgy érzi, képes rá, hogy „ennek a

²⁰ Napló, 1854. IX. 6. Uo. 25.

²¹ „Kozákok” XX. feje., *Lev Tolsztoj Művei* 2. k. 80.

²² Napló, 1854. VI. 15. *Полн. собр. соч.* 47: 4.

²³ Uo.

nagy, hatalmas gondolatnak szentelje életét”.²⁴ Legtöbbre mégsem az észet tartja, hanem a tapasztalatot. „Az ész egyenes következtetései tévesek, a tapasztalat bárgyú eredményei hibátlanok.”²⁵

Az irodalmi hírnév egyre nagyobb erővel vonzza, de az írást is a másoknak teendő jó szolgálatába kívánja állítani. Értelmi készültség, ismereteinek hiányossága annál inkább bántja, mert érzi nagy tehetségét. A művelődés igazi vágya akkor fogja el, mikor a krími háború befejeztével, 1855 őszén a szentpétervári helyőrségbe rendelik, s megismerkedik a főváros irodalmi köreivel. Fellépése – hiszen a frontról jött – esetlen, a társasági s az irodalmi szokásokat nem ismeri, „vadember” benyomást kelt. „Heves vadsága és bivalymakacssága miatt” Turgenyev azonnal „trogloditának” kereszteli el.²⁶ Tolsztoj maga is látja a hibát. „Érzem a szükségletet: tanulni, tanulni és tanulni.”²⁷ Bár eddigi irodalmi működése híressé tette, ünneplik, sokat várnak tőle, ő mégsem tud a főváros és az írók világához alkalmazkodni. Neki a Kaukázus szabad, természeti világában és a krími háború forratagában véres verejtékkel szerzett „szilárd meggyőződése” vannak – ha kissé merevek is –, de az íróknak nincsen igazi meggyőződésük, elrejtik valódi gondolataikat, s tanítanak anélkül, hogy tudnák, mire.

²⁴ Napló, 1855. III. 4. Uo.

²⁵ Napló, 1854. VIII. 24. Uo. 23.

²⁶ *Troyat*, 154.

²⁷ Napló, 1856. IV. 22. *Полн. собр. соч.* 47: 69.

Tolsztoj a hírnévben jól érzi magát, de egyénisége eléggé ingerlékeny, „tüskés” ekkortájt, gyakran támadó, és mindig nyakas, türelmetlen. Herzen – akivel később megismerkedett – olyan embernek látta, aki „mindent rohammal akar bevenni”.²⁸ „Makacs és ostobaságokat beszél, de naiv és jó ember.”²⁹ Az ellentmondás szelleme hevíti minden elfogadott értékeléssel szemben. Valóban igen őszinte, egyenes lelkű, de nem hisz mások őszinteségében. Másokat befolyásolni szeretne, de idegen befolyásnak nem hozzáférhető. Ragaszkodik meggyőződéseéhez. Többször összekap Turgenyevvel és a „Kortárs” más íróival.³⁰

Miután megszabadul a katonaságtól, 1857-ben fél évig tartó külföldi utat tesz. A civilizáció, a haladottabb kultúra, Európa érdeklí – és egy guillotine általi kivégzés látványában részesül Párizsban. Kétkedni kezd a „haladás” igazságában. „Nem vagyok politikai ember. Erkölc és művészet” – írja még a jelenet hatása alatt.³¹ Mélyről jött ez a vallomás, és valóban, egész életére meghatározó marad. „Megértem az erkölcsi törvényeket, a tisztesség és vallás törvényeit, amelyek senkire sem kötelezők, de előbbre visznek és harmonikus jövőt ígérnek, érzem a művészet törvényeit, melyek mindig boldogítanak, de a politikai törvények számomra oly szörnyű hazugságok, hogy nem látom bennük a job-

²⁸ Sklovszkij, 190.

²⁹ Levele Turgenyevnek 1861. III. 7., id. *Troyat*, 247.

³⁰ Vö. *Бирюков* (*Birukof*): Leo N. Tolstois Biogr. ... I. 272–279.

³¹ Napló, 1857. IV. 6. *Полн. собр. соч.* 47: 123.

bat vagy rosszabbat.” „Emberi törvény – ostobaság! Való igaz, hogy az állam – összeesküvés, nemcsak arra, hogy kizsákmányolja, hanem főleg arra, hogy erkölcsileg megrontsa a polgárokat.”³²

Még egy lehangoló élményben volt része. Luzernben az utcai énekest a gazdag szállóvendégek meghallgatták, de egy fillért sem ejtettek a kalapjába, sőt a tömeg ki is nevette. Ő ezen felháborodva az énekest a szálló éttermében pezsgős vacsorával vendégelte meg.

Nyugatról kiábrándulva tér haza, s élményei újra befelé fordulásra készítetik. Az élet értelmének gondolata eddig is izgatta, de most már legsajátabb belső kérdései kezdik szorongatni: „Ki vagyok? Mi célra, hova?, hol vagyok?”

A nép és a gyermek

Tolsztojt otthon szintén csalódás várja. Az embereket az ötvenes évek végén a küszöbön álló szociális és politikai reformok ügye tartja izgalomban. Az eseményektől elvonatkozó, személyi élmények elemzésébe merülő irodalmi alkotás csak kevesekhez szól. Tolsztoj etikai-morális irányú utolsó elbeszélései („Luzern”, „Albert”, „Három halál”, „Családi boldogság”) már nem keltettek semmiféle feltűnést. Sőt a demokrata írók határozottan kifogásolták, hogy

³² L levele *P. V. Botkinnak*, 1857. III. 24–25., IV. 5–6. *Полн. собр. соч.* 60: 168. Botkin (1811–1869) a „Kortárs” köréhez tartozó író, kritikus.

a nagy szociális kérdések helyett öntökéletesítési problémákkal foglalkozik. Pedig ezeket az ifjúkori törekvéseit valójában már-már háttérbe szorították az emberek közül való kiemelkedés ösztönzései: tekintély, gazdagság után vágyódott, dicsőséget keresett. Éppen ezért váratlanul éri és kiábrándítja a csalódás.

De egyszeriben magához is tér. Hiszen azon az úton volt, hogy hűtlenné váljék önmaga legeredetibb szándékaihoz. Az írással szerzett hírnév, az ünnepeltetés, az írói körök barátsága csaknem eltérítette élete erkölcsi feladatától, a mások javára élés konkrét teendőitől. A művész hírében, az irodalmi tanító pózában kényelmesen tetszelegve önző érdekeit kezdte követni. Most visszatér eredeti önmagához. Az intellektuális „tudás” és a divatos nézetekkel való sodródás helyett ezentúl már csak életének ösztönös sugallataira hallgat. Nem a hívatlanul tanítoskodó íróknak és nem a művészet napi aprópénzre váltását kívánó olvasóknak van igazuk, hanem neki. Az írás foglalkozássá vált – mondja –, ez az irodalom süllyedésének oka.

Szembekerül a „politika piszkos áradatától” átitatódott irodalommal. Felfogása védelmében élesen elválasztja az „ideiglenes érdekeket” tükröző leleplező és vádirodalmat az „örök, általános emberi érdekeket” tükröző tiszta művészet-től.³³ Szakít a „Kortárs” Csernisevszkij vezette írói körével. Alapjában véve nem tudja, mihez is fogjon, hiszen egyedül maradt. Új folyóirat ala-

³³ Бирюков i. m. I. 356–359. Vö. Бычков: Л. Н. Толстой 69–70.

pításának gondolata merül fel benne. Ez távol állna a politikától, megmentené „az örököt, az abszolútot az átmeneti és egyoldalú politikai befolyástól”.³⁴ Szembekerül eddigi írói tevékenységével is. Egyszerűen nem tekinti magát többé írónak. „Történeteket kitalálni – gyerekes dolog, nem felnőtt emberhez illő!” „Soha többé nem írok regényeket. Szégyen-gyalázat, ha jól meggondoljuk! Az emberek sírnak, meghalnak, házasodnak, s én közben regényeket írok arról, hogy »a nő mennyire szerette a férfit«? Szégyen-gyalázat!”³⁵ Egyelőre – bár sajgó szívvel, mert nehezen ment a lemondás – szinte teljesen feladta írói tevékenységét, legfeljebb az íróasztal számára ír. „Magányosan, csendben kell írni, a kinyomatás célja nélkül.”³⁶

A hangsúly áttolódik az „erkölcsre”, énjének másik igazi felére. Tenni, cselekedni akar, mások javára és kézzelfoghatóan. Nem élhet nyugalmas elvonultságban – írja 1857 végén –, küzdeni, verekedni, harcolni kell. Becsületes munka, az akadályok leküzdése az egyetlen boldogság. A filozófia, a vallás és művészet – az életbéli nehézségek megkerülése. Egész életében semmit sem tenni, a mások dolgos életét csak ábrázolni – aljasság. Nem lehet bezárkózni a költészet világába, részt kell venni a társadalom életében.³⁷

³⁴ Gourfinkel, 141.

³⁵ 1859. X., id. *Troyat*, 234.

³⁶ Napló, 1858. XII. 13. *Полн. собр. соч.* 48: 19.

³⁷ *Бычков* i. m. 67. Csak az összevetés kedvéért; hasonló „reális fordulat” mutatkozott az orosz író pedagógusok közül például *Belinszkijnél* is, ugyancsak 29 éves korában. De

A világban való csalódása valójában nem jelent még eltávolodást, visszavonulást. Művészi hivatottságának tudata és duzzadó életkedve őrzi a belső egyensúlyt. Egyelőre „úri” életet él, gyakran megfordul a fővárosban. Igen elegáns, bálozik, színházba jár, a kor fiatalságával szertornázik, vadászik. Sokat tartózkodik Moszkvában is, ahol többek között részt vesz a későbbi Moszkvai Konzervatórium alapjául szolgáló zenei társaság létrehozásában. Mégis leginkább Jasznaja Poljanát, a vidéki életet szereti, bár a gazdálkodás gondjai nem neki valók. Szívesen olvassa *Berthold Auerbachnak*, a német népieség egyik akkori fő képviselőjének igen divatos „Schwarzwälder Dorfgeschichten” című művét, s egyre többet érintkezik parasztjaival, tanul tőlük, részt vesz a mezei munkában, velük szánt.

Tolsztoj a néphez és minden népihez már kiskorától ösztönösen vonzódott. Sohasem állt szemben jobbagyaival gőgös földesúrként, mindig segíteni akart rajtuk, javítani anyagi helyzetükön és rávezetni őket a jó szeretetére. Büntudat kínozza miattuk: verejtékes munkájuk teszi lehetővé az ő gondtalan, bűnös életét.³⁸ Irodalmi téren kezdettől a nép „pompás, utánózhatatlan, nem hamisított” költészete lebegett előtte

mekkora a különbség! Míg Belinszkijt a „rút orosz valóság” forradalmárrá érlelte, Tolsztoj csalódásának és lábra állásának nincs köze az aktuális politikai élethez. Ő csupán belső indításaira figyel.

³⁸ Szeretett volna pénzmegváltás ellenében földet osztani, de ezt a parasztok nem fogadták el, mert a cári felszabadítástól ingyenes földosztást reméltek. 1857-ben a földet ledolgozás helyett haszonbérbe adta parasztjainak. (*Гyceе-Мушин-Ломунов* I. 488.)

mintaként. Erkölcsileg is a saját osztálya felett állónak látja az orosz népet.³⁹ A mindig pozitívan értékelt – mert természetes életet élő – paraszt és a nem természetes életű úri és városi ember éles szembeállítása jellemezte az ötvenes években keletkezett legtöbb művét („A földesúr reggele”, „Kozákok”, „Szevasztopoli történetek”, „Három halál” stb.).

A városiak derűlátó civilizációs hitével, mely eleinte az ő világszemléletébe is behatolt, soha nem tudott kiegyezni. „Furcsa az én vallásom és a mi időnk vallása, a haladás vallása. Ki mondta egyetlen embernek, hogy a haladás jó [?] Ez csak a hívés hiánya és a tudatos tevékenység hívésbe burkolt szükséglete.”⁴⁰ A város helyett a néptől várja, hogy felvilágosítást adjon arról, amiben a „haladás” tévedett. Hogy mire kell tanítani, arra nem a tudálékos írók, hanem a természeti ember mutatja majd meg az utat. A nyugati és az orosz civilizációtól elforduló Tolsztoj nagyon bízik a népben, s azon az úton van, hogy teljesen rábízza magát.

Ez a néphez húzás a leendő pedagógust meghatározó első döntő tényező. Nevelési gyakorlatának majd ez szolgáltatja az erkölcsi alapot, sőt az eszményeket is. A második: az esztétikai vonzás. Életet vagy művet – valamit mindig formálnia kellett. Már első regényei irodalmi formába öntött visszaemlékezések voltak („Gyermekkor”, „Serdülőkor”, „Ifjúkor”). De a személyes

³⁹ Erről először egy 1853-as naplóbejegyzés értesít. *Полн. собр. соч.* 46: 184.

⁴⁰ Napló, 1860. V. 26. Uo. 48: 25.

elem élteti többi írásművét is, nem beszélve a sokkötetes naplókról. Ez a feltűnően önéletrajzi jellegű írói tevékenység életalakító ösztönének tudatos, esztétikai mivoltát bizonyítja. A tudatos önformálás azonban minden igazi nevelői adottság alapja, ha ez az adottság nem is jár kötelezően együtt vele.

Tolsztojnak a gyermekkor iránti érdeklődése azonban nem csupán önéletrajzi különlegesség.⁴¹ Azzal a ritka adománnyal rendelkezik, hogy tudja, mi van, mi megy végbe a gyermek lelkében, erre nem kell „visszaemlékeznie”, mert nem is tud elszakadni tőle. Gazdag, mély, eredeti világ ez, és neki mindig öröm ebben a világban újjáélednie – önmagában és másban, élményben és irodalomban.⁴² Ő maga is gyermeki lélek, akiben élete végéig él a gyermekekkel való ösztönös lelki rokonság. A gyakorlati cselekvés vágya mindig errefelé viszi. Már huszonegy éves korában megpróbálkozott a gyermekek tanításával, iskolaszervezéssel. Most, az irodalmi tanítóságban csalódva, az annyira óhajtott becsületes társadalmi-gyakorlati munkát megint a pedagógia területén találja meg. Ebben zárul vissza önmagához, önmagában az élethez és a gyermekhez. Esztétikai alakító ösztöne a nyersanyagot most az írás, a betű helyett a parasztgyerekek hamisítatlan, eredeti életében leli fel. Másokat befolyásolni kívánó hajlamát itt teljesen gyakorlati cé-

⁴¹ *Stefan Zweig* egyedülállónak tartja a világirodalomban, hogy valaki 23 éves korában háromkötetes memoárral lépjen fel. (Baumeister ... 578.)

⁴² Vö. *Baudouin*, 45–85.

lok szolgálatába állíthatta, a tanítói munkával didaktikai tehetsége kibontakozásához megfelelő teret kapott.

Hogy ebbe az igénytelen falusi foglalkozásba komolyan belekezdjen, abban döntő szerep jutott Auerbach 1851-ben megjelent „Neues Leben” című könyvének. Auerbach nézetei Tolsztoj pedagógiai gyakorlatának és elveinek kialakulását minden tekintetben jelentősen elősegítették. A regény főalakja egy 1848-as forradalmár gróf, aki az üldözés idején Eugen Baumann néven falusi tanítóként működik, és megkegyelmeztetése után is a nép között marad, elszakadva a nem természetes életű előkelő világtól. Jellemes, őszinte, egyenes lelkű ember. Gondolkodásában racionalista, egyház- és dogmaellenes, az általános emberi béke és egység szószólója. Tolsztojnak nagyon tetszett ez a meggyőződését szilárdan tartó, a faluban és az iskolában is saját tapasztalataira utalt tetterős ember. Baumann alakja részben kulcsot is szolgáltat Tolsztoj egyéniségéhez: ő is ilyen „naturwüchsig” racionalista-idealista.

Az Auerbach könyvében kifejeződő humanum, az emberölés- és háborúellenesség, a szociális elgondolások, a parasztság idillikus ábrázolása, a lélektani megfigyelések és filozófiai fejtegetések s ezek szerves összefűzése is hatott Tolsztoj állásfoglalására. Most valósággal felébredtek benne a gondolkodás és cselekvés erői. Így érthető, miért lett ez a regény döntő jelentőségű az író pedagógussá válásában. „Ennek a szerzőnek köszönhetem, hogy iskolát nyitottam parasztjaimnak, és hogy egyáltalán annyira ér-

deklódöm a népoktatás iránt” – hangoztatta később.⁴³ A nép nevelését Baumann a természetüket vesztő műveltek és a műveletlen, de természetét, erejét megtartó nép közti ellentét kiegyenlítésének szükségével okolja meg. A művelteknek egyszerűbbé kell válniuk, a népnek pedig műveltebbé.⁴⁴ Ez Tolsztoj pedagógiai alapélménye is.⁴⁵

A közfigyelem éppen ez idő tájt erősen a népiskolára összpontosult. Az ötvenes évek végének lelkes iskolaalapító hangulatában – mint a Bevezetésben láttuk – nem egy pedagógiai kísérlet indult és virágzott fel. Hogy Tolsztoj mennyire ismerte ezeket, például Koszinszkij vagy Reze-

⁴³ *Бурюков (Birukof)* I. 375. Némi túlzás van ebben az állításban, hiszen Tolsztoj már 1849-ben, tehát a „Neues Leben” megjelenése előtt kezdett iskolával foglalkozni. Erre *Gesemann* utal.

⁴⁴ „A művelt emberek legtöbbje a műveltség kedvéért feláldozza természetét, s akik természetüket megőrzik, műveletlenek maradnak; helyre kell állítani az egyensúlyt, egyszerűsödnünk kell, s a népet művelté és erkölcsössé tennünk.” („Neues Leben” II. 133.)

⁴⁵ *Auerbachnak* Tolsztojra tett hatását persze nem szabad túlbecsülni. De szükségesnek látszik erre a hatásra kifejezetten rámutatni, mert az általam ismert szakirodalomban Auerbach nézeteinek Tolsztojban keltett visszhangjáról – *Gesemann* 1926-ban írt cikkén kívül – nem akad közelebbi tájékoztatás. Tolsztoj a német író műveit nagyon szerette, és könyvtárában díszhelyen tartotta. Második külföldi útján meglátogatta a szerzőt, aki egyébként ismerte az orosz iskoláügyet: egyike volt azoknak a külföldi íróknak, akiknek az orosz kormány az új iskolareform tervezetét véleményezés céljából megküldte. (*Leo N. Tolstoi*, Päd. Schriften, Bd. I. S. II–III.) Látogatásakor az emberek megítélésében rendkívül éles kritikájú Tolsztoj ezt írta naplójába: „Auerbach !!!!!!!!!!!!! A legpompásabb ember! Világosság gyúlt bennem.” A 15 felkiáltójel Tolsztoj naplóiban egészen szokatlan. (Napló, 1861. IV. 9/21.) *Полн. собр. соч.* 48: 35.

ner iskoláját, arra nézve semmit sem tudunk. Valószínűnek kell azonban tartani, hogy a fővárosban sokszor megforduló, társasági életet élő író figyelmét nem kerülte el ez idő tájt semmi olyan, ami a gyermekek oktatásával valamiképp összefüggött. A közhangulat azt tartotta a műveltek igazi feladatának, hogy tudásukat a néppel megosszák. Tolsztojt sem a dicsőségvágy vezeti a népoktatáshoz: számára mélyen átértzett erkölcsi kötelesség, hogy tudásából parasztjait is részesítse. Most a nép kívánságának szószólója lesz. A népnek nem a társadalmi jótékonyság vágya a munkára s béketűrésre való kioktatás kell – írja –, hanem az, „amivel benneteket a ti életek és tíz, munkában nem eltompult nemzedékek megismertetett. Ti ráértetek keresni, gondolkodni, kínlódni, hát adjátok meg neki azt, amit kiizzadtatok, egyéb nem is kell neki”. Ne zárkózzatok el titkos tudományokkal, mint az egyiptomi papok. A népet életkörülményein túlvezeti a tanítás? Ez megint valami mechanikus elképzelés. „Ne féljete: az embernek semmi emberi nem ártalmas. Kétkeltek benne? Engedjétek át magatokat az érzésnek, az nem csal meg benneteket. Higgyetek a nép természetének, és meggyőződtek róla, hogy csak azt kívánja, amit a történelem parancsa értelmében át kell neki adnotok, ami szenvedések árán kidolgozódott bennetek.”⁴⁶ Most „nem nekünk kell tanul-

⁴⁶ Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения 170. (Ere a műre a következőkben *Пед. соч.* rövidítéssel hivatkozom.)

nunk, hanem Marfutkát és Taraszkát kell legalább valami kevésre megtanítanunk abból, amit mi tudunk”.⁴⁷

Miért lett Tolsztoj pedagógus?

Alapjában véve belső indíttatás folytán, a gyermekekkel való lelki rokonságból, parasztjai iránt érzett erkölcsi kötelességtudatból, jöllehet külső okok is közrejátszottak: az írói körökben való csalódása s Auerbach regényének hatása.

De sokan vannak más véleményen. *N. Gourfinkel*, aki Tolsztoj fő hibájának autodidakta voltát s az ezzel járó rövidzárlatos ítélkezéseket, hamis látószögét, hiányosságait és főleg gögjét említi, pedagógiai „velleitásairól” beszél, s ezekben csupán Auerbach regénye iránti elragadtatásából keletkezett, irodalmi eredetű hóbortot lát.⁴⁸ *A. Alexandre*, akit Tolsztoj saját negatív véleménye (a „Gyónás”-ban) erősen befolyásolt, az író tanítási szenvedélyét hibának tartja, tanulatlanságának kompenzációjaként fogja fel, s mint a sikertelen ember önző altruizmusát Rousseau hasonló magatartásával együtt elítéli: ők nem voltak képesek az emberi tudás csúcsait meghódítani, így ami keveset tudtak, mégis megakarták osztani a náluk még kevesebbet tudókkal. „Így biztosítva fensőbbiségüket egy náluk tudatlanabb tömeg fölött, alsóbbrendűségi érzé-

⁴⁷ Levele *A. A. Fet*nek, 1860. II. 23. *Leo Tolstói, Briefe*, 71. Fet (1820–1892) neves költő.

⁴⁸ *Gourfinkel*, 97–98.

süket szeretnék kompenzálni, mely megalázó azok szemében, akik előtt emelt fővel járni kötelességük.”⁴⁹ Ehhez a véleményhez csatlakozik a különben igen értékes disszertációt író *L.-D. Maroger* is. „Túlzás és ellentmondás nélkül állítható, hogy Tolsztoj részben azért lett pedagógussá, hogy önmaga előtt igazolja saját tanulmányainak elmulasztását.”⁵⁰

Ezekkel a szélsőséges nézetekkel szemben hangsúlyozni kell, hogy Tolsztojt soha semmiféle kisebbségi érzés nem kerítette hatalmába, a sikertelenség nem törte le, inkább nagyobb ellenállásra ingerelte, s a „bivalymakacsság” egész életében végigkísérte: ő már csak a krími háború veteránja maradt, s mindennel úgy viaskodott, „mint egy katonatiszt”.

Maroger az egyetlen, aki a Tolsztoj megfejtésével próbálkozó, általam ismert irodalomban végre – igen helyesen – hangsúlyozza, hogy az író egész életében érdekelte a pedagógia, és hogy csak Tolsztoj egyéniségének ismeretében lehet pedagógiai hivatását megérteni. Női szívvel érzi át az író gyermekkorát, s idézett véleménye ellenére, tulajdonképpen Tolsztoj gyermekkori élményeiben keresi pedagógiai hajlamának gyökereit, ami pszichológiailag helyes lehet, csak éppen nincs rá semmi bizonyíték.⁵¹

Tolsztoj amerikai életrajzírója, *E. J. Simmons* Tolsztojnak az iskolához fordulását az írói sikertelensége után talált menedékként magyaráz-

⁴⁹ *Alexandre*, 78.

⁵⁰ *Maroger*, 60.

⁵¹ Uo. 12., 16–35.

za,⁵² ugyanezt vallja *J. Lavrin*, aki azonban Tolsztoj didaktikai vénáját is említi.⁵³ Nálunk *Németh László* Tolsztoj pedagógiáját az író erkölcsi kötelességérzetére vezeti vissza, arra, hogy „az emberi, földesúri tartozás, a nép iránti adósság lerovása fontosabb, mint a művészet”.⁵⁴ Érdemes megemlíteni, hogy a magyar szerzők legnagyobbbrészt hallgatással mellőzik a kérdést, aki nyilatkozik, elég felületesen teszi. *Kárpáti Aurél* „múló szeszélynek, szórakoztató játéknak” nevezi a Jasznaia Poljana-i kísérleteket,⁵⁵ *Csopey László* egyszerűen „a talentum ficamodásának” tartja,⁵⁶ akárcsak Tolsztoj saját barátai, kortársai!

⁵² *Simmons*, I. 255.

⁵³ *Lavrin*, 59–60.

⁵⁴ *Költő és próféta*, 426.

⁵⁵ *Uo.* 400.

⁵⁶ *Uo.* 37.

Az első pedagógiai korszak

(1859–1862)

„Ez volt egész életem, kólostorom, templomom, ahová az élet minden nyugtalansága, kétsége és kísértése elől menekültem és megmenekültem.” (Levele A. A. Tolsztajának, 1862. VIII. 7.)

Jasznaja Poljana

Most már nem felülről, mint jóakarató földesúr, hanem a nép között, az ügynek élő egyszerű tanítóként szervezi meg az oktatást – mint Eugen Baumann.

A tanítás 1859 őszén indult meg a Jasznaja Poljana-i emeletes kúria melletti épületben. Tolsztoj néhány „mestert”, obsitost, írni-olvasni tudó értelmesebb jobbágyot alkalmazott, akik az összegyűlt, mintegy ötven gyermeket vele együtt s az ő útmutatásai szerint oktatták.

Most az új, neki való foglalkozás öröme hevíti. „Tömérdék a munka, és a munka jó, nem olyan, mint elbeszéléseket írni” – írja 1860. február 15-én I. P. Boriszovnak és A. A. Fetnek.⁵⁷ S március 1-én B. N. Csicserinnek: „A munka, amelyet végzek, éppoly természetes, mint a lélegzés, s egyszersmind – bevallom – olyan, amely-

⁵⁷ Полн. собр. соч. 60: 322. Boriszov Tolsztoj vadász barátja.

nek magasáról gyakran bűnös büszkeséggel szeretek rátok, többiekre nézni.”⁵⁸

Néhány havi tanítás után komolyan foglalkozni kezdett a népoktatás tágabb, szervezési kérdéseivel is. Társadalmi egyesületet akart létrehozni a népi iskolaügy fejlesztésére, mivel az állam a nép igazi iskoláját képtelen megteremteni. A tervezett Népoktatási Társulat programja: 1. folyóirat kiadása az oktatás elméletének művelésére és módszertani útmutatók kidolgozására, 2. iskolák alapítása, 3. tantervkészítés, tanítók kinevezése, az iskolák ellenőrzése.

A társulat ugyan nem jött létre, de Tolsztoj jelzi, hogy ezt a programot ebben az esetben is, minden ereje latbavetésével meg akarja valósítani.⁵⁹

Tolsztoj őszinte volt, de próteuszi természet, akinek nehéz elhinni, hogy már megállapodott valahol. Mindig minden érdekelte, sokfélebe belefogott, sok mindenért lelkesedett ifjúkorában. „A különféle tervezetek úgy burjánzottak a fejében, mint a gomba. Valahányszor megérkezett, mindig újabb tervekkel állt elő, hogy mivel fog foglalkozni, és hévvel magyarázta, micsoda öröm, hogy végre rátalált igazi feladatára. Hol a méhészetbe merült bele, hol egész Oroszország erdősítésének gondolata foglalkoztatta, hol ismét más ötlet. ... Az iskola terve tartott a legtovább, de aztán ez is csaknem nyomtalanul el-

⁵⁸ Uo. 328. *Csicserin* (1828–1904) filozófus, történész, publicista, liberális reformok híve.

⁵⁹ Levele *Je. P. Kovalevszkij*nak, 1860. III. 12. Uo. 328–332. *Kovalevszkij* (1811–1867) író.

tűnt, mihelyt Lev Nyikolajevics végre ráébredt igazi hivatására” – írja róla A. A. Tolsztaja.⁶⁰ Mégis kissé tévedett unokaöccsét illetően: a pedagógia iránti rajongás nem tűnt el belőle „nyomtalanul”.

Ismerősei, barátai, amint megtudják az újságot, hogy Tolsztoj iskolaszervezéssel foglalkozik, mosolyognak, a vállukat vonogatják: nagy bolond ez a Lev! Mennyi páfördulás, hóbort, üres szalmacséplés! „Lev Tolsztoj továbbra is butaságokat művel – írta Turgenyev Fetnek. – Úgy látszik, benne van a természetében. Vajon mikor fejezi be az utolsó bukfencét, hogy végre a talpára essék?”⁶¹ A legenyhébb az volt, ha muló szeszélynek fogták fel, hiszen ő már az irodalom nagy reménységének számított. Turgenyev, Csicserin és mások szeretnék őt az irodalomhoz visszatéríteni, és egyszerűen nem képesek pedagógiai vonzalmait és idővesztegetését méltányolni. Akik mégis némi megértést mutatnak, „pedagógiai nihilistának” tartják. A tanító és tanítvány számára Tolsztoj által igényelt teljes iskolai szabadság túlságosan radikális követelménynek bizonyult akkor is, ma is.

Tolsztojt a barátok véleménye természetesen nem zavarta. A keresgélő nyugtalanság szertelen tíz esztendeje után most a nép gyermekeivel való foglalkozásban az első, őt teljesen igénybe vevő és kielégítő tevékenységre lelt: olyan objektív

⁶⁰ *Kortársak Lev Tolsztojról*, 54. Alekszandra Andrejevna *Tolsztaja*, az író alig idősebb másodfokú nagynénje a fővárosban élt mint a cári család egyik nevelője, udvarhölgy.

⁶¹ Id. *Troyat*, 236.

világba mélyedhetett, amelyben voltaképp nem kellett arra tanítania, amit még maga sem „tudott”, hanem tanulhatott: népnyelvet, népi gondolkodást, erkölcsi egyszerűséget, gyermeki tisztaságot. De az iskola lehetőséget nyújtott a jótetésre, önfeláldozásra, szociális cselekvésre is: taníthatott. Ez a nekivaló művészi feladat megszabadította bizonytalanságaitól, s a gyermekekkel való foglalkozás az erkölcsi felelősség benső alapjain való újjászületését készítette elő. „Ez volt egész életem, kolostorom, templomom, ahová az élet minden nyugtalansága, kétsége és kísértése elől menekültem és megmenekültem.”⁶² Az iskola Tolsztoj önnevelésének fel-emelő, rajongva szeretett, művészi eszközévé lett. Őserejű esztétikai formálóérzéke jutott kifejezésre mind önmaga nevelésében, mind általában a gyermekekkel való foglalkozásban.⁶³ Legkedvesebb tanítványai előtt egészen megnyílt a szíve. Titkos tervét is nekik árulta el először: hogy lemond vagyonáról és beáll parasztnak, mert szegény neki a semmittevő úri élet.⁶⁴

⁶² Levele A. A. Tolsztajának, 1862. VIII. 7. *Полн. собр. соч.* 60: 436.

⁶³ Eugen Baumann lelkesedését érezhette ő is: „Kell, hogy valamit mintázzak, alakítsak, formáljak. Csak azt élvezem, ha tevékenyen alkothatok, de akkor aztán ez a legfőbb élvezetem. Ha a Nap érezni tudna és ki tudná fejezni, milyen jólesik neki, mikor millió és millió sugárral a virágok szívébe világít és melegít – valami ilyen tölti be a lelkemet, ha taníthatok; ha látom, hogy a szavamtól most hogy megvilágosodik egy lélek, s ez tovább él és életet csíhol. Ott az iskolában olyan boldogságot élveztem, amelyet semmi sem múl felül.” („Neues Leben” III. 193–194.)

⁶⁴ V. Sz. Morozov közlése (*Гусев-Мишин-Ломунов* I. 88–89.)

Pedagógiai tanulmányút

Pedagógiai szakismeretei még nem voltak, ezek pótlásáról gondoskodni akart. Az első iskolaév befejeztével beteg bátyjának, Miklósnak külföldi fürdőhelyen való tartózkodása ad alkalmat arra, hogy 1860 júliusában utánautazzék, de igazi célja Európa iskolaügyének megismerése s az elméleti felkészülés. Kilenc hónapot tölt utazással, közben a Jasznaja Poljana-i iskolát a tanítók maguk vezetik.

Berlin, Lipcse, Kissingen iskoláit látogatja. A szász iskolákról igen rossz a véleménye. „Voltam az iskolában. Szörnyű. Ima a királyért, vér, minden bemagolva, megfélemlített, eltorzított gyermekek.” Kissingenben Julius Fröbellel, a híres nevelő (Friedrich Fröbel) unokaöccsével ismerkedett meg. Előtte kifejezte azt a gondolatot, hogy a haladásnak a népművelésből kell kiindulnia, és Oroszország ebben a németeknél messzebbre fog jutni, mert az orosz még romlatlan nép. A németek olyan gyerekekhez hasonlítanak, akit éveken át helytelenül neveltek. Itt fedezi fel egyik fontos alapelvét, a kísérleti, tapasztalati pedagógiát is. „A kísérletező pedagógia gondolata izgalomba hozott” – írja naplójában. A „nevelő momentum” zsarnokivá tette az iskolát. A nevelést elveti: csak tanítani szabad. K. G. Raumer pedagógiatörténetét olvassa. „Montaigne elsőnek fejezte ki világosan a nevelés szabadságának gondolatát. A nevelésben a legfőbb újra csak: egyenlőség és szabadság.” Sok pedagógiai könyvet szerez be és küld haza. Olvassa Wilhelm Riehl, a német népiesség szociológiai

írójának munkáit. Riehl a parasztságot a civilizáció lazító befolyásától akarja megóvni. Jár Frankfurtban is. A német iskolák megismerése után az a véleménye, hogy Nyugaton mindenre tudnak kész receptet, eljárást, „az emberi természet fejlődésére minden oldalon kész, változatlan formákat alkalmaznak”.

Bátyjának a Földközi-tenger partján, a dél-francia Hières-ben bekövetkezett halála mélyen megrendíti, az élet értelmének keresése, a halál gondolata nem hagyja el többé. Eddigi benyomásai alapján itt írja meg első pedagógiai cikkét „A népoktatásról”. Útja további állomásai: Marseille, Genf, Nizza, Firenze, Livorno, Nápoly, Róma, majd ismét Marseille – amelynek iskoláit különben igen rossznak látja –, Párizs, London, ahol az iskolák látogatásán kívül Dickensnek a parlamentben a nevelésről mondott beszédét hallgatja meg, s Herzennel is megismerkedik. Brüsszelben az anarchista Proudhont keresi fel. Weimar, Jena – itt V. Stoy iskoláját nézi meg, és a legérdekesebb, majdnem az egyetlen életteljes német intézetnek mondja.⁶⁵ Drezda, majd Berlin, itt ismerkedett meg Auerbachhal. Ezzel lépett be hozzá: „Ich bin Eugen Baumann.” Megismerkedik Diesterweggel is, akit

⁶⁵ Jellemző Tolsztoj hevére, hogy Weimarban minden előzetes bejelentés, sőt bemutatkozás nélkül rontott be egy pedagógus (Julius Stötzer) órájára. A gyerekek átmásoltott dolgozatait is magával vitte. Hirtelen iratott dolgozatokat egyébként Párizsból és Londonból is hozott. (Полн. собр. соч. 48: 450–451.)

hideg, lélektelen pedánsnak talál.⁶⁶ Végül az iskolákról készített rengeteg feljegyzésével 1861 tavaszán hazatér.

Iskola és folyóirat

Első dolga, hogy a Jasznaia Poljana-i iskola folytatására és pedagógiai folyóirat kiadására hivatalos engedélyt szerezzen. Jénából egy fiatal német tanítót hozott magával, s most igyekezett ismerősei útján a tanításhoz jobb munkatársakat megnyerni. A moszkvai egyetemi zavargások miatt egy évre kizárt, forradalmi szellemű hallgatók közül többen vállalkoztak a munkára, s másokat is sikerült beszerveznie. A jobbágyfelszabadítással kapcsolatban a földmegváltási ügyekben kerülete (Krapivna) negyedik körzetébe békebírónak nevezték ki, ami alkalmat adott arra is, hogy szélesebb iskolaszervező tevékenységbe kezdjen. Az év őszén az ő kilencezer lakosú körzetében huszonegy iskola keletkezett, „mégpedig egészen szabadon” – írja.⁶⁷ Saját maga dolgozta ki a szabályzatot és irányította a tanítók munkáját.

A politikát makacsul ellenző és a nép egészséges természetét hangoztató Tolsztojnak legelőbb

⁶⁶ *Fr. Ad. Wilh. Diesterweg* (1790–1866) a német népiskolai oktatás és tanítóképzés egyik vezéralakja, Pestalozzi követője.

⁶⁷ Levele Botkinnak, 1862. I. 26. (*Полн. собр. соч.* 60: 415.) Később, 1874-ben Tolsztoj közli azt is, hogy békebíró-sága idején, 1862 folyamán még 14 új iskola keletkezett az ő kerületében, de volt több régi is. (*Пед. соч.* 380.)

is a munkatársul vállalkozó egyetemisták gondolkodását kellett átalakítania. Néhány óra hosszat elbeszélgetett a jövevényekkel, és megnyerte őket a természetes iskola elméletének. Miután a diákok végighallgatták Tolsztojt, elégették a magukkal hozott izgató írásokat. „A civilizáció megrontja az egészséges embereket – hangoztatta. – S bár valamennyien e civilizáció termékei vagyunk, nem szabad megfertőznünk a nép fiait ezzel a méreggel, inkább arra kell törekednünk, hogy a velük való érintkezésben magunk is újjászülessünk.”⁶⁸ A diákok egy-egy faluban letelepedtek, hogy összeforrjanak a falu közösségével. Az iskola egy parasztház volt, benne padok, asztal s deszkával elkerített kamra, ahol a tanító aludt. Fizetés: havi ötven kopejka tanulónként. Főszabály: szeretni kell a gyerekeket és gyűlölni a kényszert. Még egy kötelezettség: naplót kell vezetni, melyben a tanító önként megvallja a tanításban elkövetett hibáit.

Szombatonként Tolsztoj összehívta a tanítókat Jasznaja Poljanába, és családi hangulatú megbeszéléseket tartott tapasztalataikról, eredményeikről. A tanítók tisztelettel, szeretettel vették őt körül. Egyikük Tolsztoj távollétében így írt neki: „Most már biztos lehet benne, hogy az Ön ügye a mi ügyünk is. ... Valamennyien türelmetlenül várjuk vissza. Ön nélkül minden egészen más! Úgy érzem, közös feladatunkat csak az Ön vezetésével tudjuk végrehajtani, szükség van az Ön forró ügyszeretetére... Nem tudom, hogy az összes itteni tanító szereti-e a mestersé-

⁶⁸ Id. *Troyat*, 267.

gét, de biztos vagyok benne, hogy valamennyien éppúgy megszeretik, mint én, ha fogékonnyá válnak arra a költészetre és lelkesedésre, amely Önből sugárzik, amikor ezzel van elfoglalva. Kérjük tehát, ne fozszon meg bennünket sokáig a jelenlététől.” Egy másik tanító, Markov, amikor negyven év múlva visszaemlékezett Jasznaja Poljana-i működésére, ezt írta: „Soha nem találkoztam olyan emberrel, aki ennyire fel tudta volna gyújtani egy másik ember szellemét. A kettőnk szellemi érintkezése folyamán az volt az érzésem, mintha elektromos szikrák hatolnának a lelkem mélyébe, s ott mindenféle gondolatokat, terveket, elhatározásokat gerjesztenének.”⁶⁹

A Jasznaja Poljana-i központban tehát élénk pedagógiai élet folyt. Tanultak, tanítottak, rendszeresen összejöttek tapasztalataik megbeszélésére, olvastak, kísérleteztek, cikkeket írtak a „Jasznaja Poljana” címen 1862 januárjával tényleg megindult folyóiratba. „Most adom ki folyóiratom első könyvecskéjét, és sok vesződségem van vele.”⁷⁰ Nem tudom leírni Önnek, mennyire szeretem és ismerem a magam dolgát; nem tudnám elmondani sem” – írja Botkinnak és hozzáteszi: „Remélem, az irodalmi világban szörnyű üvöltés támad majd ellenem.”⁷¹

A folyóirat a filozófiai helyett az empirikus pedagógia művelését tűzte ki céljául. „Meggyő-

⁶⁹ Id. Troyat, 268.

⁷⁰ A folyóirat számaihoz mellékletként járult egy-egy „könyvecske”, népies, tanító mesékkel.

⁷¹ Levele, 1862. I. 26. *Пом. собр. соч.* 60: 414.

zódásunk szerint a pedagógia kísérleti tudomány, nem pedig elvont” – írja Tolsztoj. Ellensége az absztrakt elméleteknek, amelyek elszakadnak az élettől és a nép szükségleteitől. De ezen is túlmegy. Csak a nép és a gyermek ítéletét ismeri el mértékadónak. Kétségtelen, hogy a kor zszurnalisztikájában, különösen a „pedagógiai tavasz” zsendülése idején, a gyermeki személyiség szabad kifejlődésének, értelmi önállóságának gondolata – összekötve minden kényszerítő tekintély elvetésével – eléggé el volt terjedve. Tolsztoj ezen felül is irtózik az iskola és tanítás bármiféle előre meghatározottságától. „Egyetlen szisztémám abban áll, hogy ne legyen szisztémám” – írja. Szabjon meg mindent a nép és a gyermek, akik iránt teljes a bizalma.

Mindent rossznak látott az eddigi pedagógiában, és mindent előlről akart kezdeni, iskolát is, elméletet is. Nem alkalmazkodott sem a külföldi nevelési rendszerekhez, sem az orosz iskola eljárásaihoz. Csak a saját ösztöne és a gyermekek természetes művelődési szükséglete vezette. Alapgondolata az volt, hogy maga az élet az, ami művel, s az iskola csak ennek része. A parasztgyermekek élete, otthoni világa adja fel a kérdéseket, s az iskola kötelessége ezekre megfelelni. Az iskola szellemét helyesen kell kialakítani, ez viszont a tanítók személyiségén múlik.

Iskolája, amelyben eleinte semmi sem volt megkötve, a tanulók közreműködésével bizonyos formát mégis felvett. Három osztály volt, összesen kb. negyven, héttől tizenhárom éves növendékkel, négy tanítóval és egy bejáró hitoktatóval. A gyermekek kívánságai szerint folyt a

tanítás némi ebédszünettel, egész nap. Iskolapadok nem voltak, mindenki oda telepedett, ahol helyet talált. Csak az iskolában dolgoztak, ott-honra nem kaptak feladatot. Ha a tanító magyarázata tetszett, akár három órát is foglalkoztak a tárggyal. Joguk volt viszont elmaradni arról az óráról, amelyik nem tetszett nekik. Elvileg akkor jöttek és mentek el az iskolából, amikor akartak. Büntetés semmiféle formában nem volt. Mégis minden magától rendbejött, kialakult az órend, amelyhez mindenki alkalmazkodott. Érdeklődéssel merültek el az egyes tárgyakban, rendetlenkedés nem fordult elő. Állandó tárgyak voltak: írás-olvasás, számolás, hittan. Voltak beszélgetések a történelem, földrajz, természetrajz köréből, volt rajz és ének. A természettudományos oktatás érdekében Tolsztoj az iskolát jól fel is szerelte: fizikai szemléltetőeszközöket, a kísérletekhez szükséges kellékeket, ásványokat, herbáriumot, rovarfajgyűjteményt szerzett be és gyűjtetett. Sokszor a kertben, erdei kirándulás közben, a tó partján folyt a tanítás. A módszert előre nem állapították meg. Mivel a gyermekek természetes érdeklődésének teljes szabadsága uralkodott, a tanítónak tárgyához saját tapasztalata, kísérletezése útján kellett megtalálnia a helyes, figyelmet lekötő, eredményes eljárást. Ha nem sikerült, a gyermekek elmaradoztak órájáról.

Tolsztoj leírása szerint az iskola reggeli képe a következő. A gyermekek a tanító belépésekor nagy zsidvaj közt „Kicsi a rakás”-t játszanak. Ebbe a tanító nem is szól bele, ellenben megkezdi az előző nap olvasott könyvek szétosztását



azoknak, akik utánamennék a könyves szekrényhez. A „rakás” lassan leolvad, most már a könyvekért tülekednek, majd mindenki helyet keres, elmerül az olvasásban, és helyreáll a csend. Akit még a harc hevít, arra az olvasók rászólnak. Olvasás közben teljes a nyugalom, egymást soha nem zavarják. „Ez a rendetlenség vagy szabad rend csak azért ijesztő nekünk, mert egészen máshoz szoktunk.” Az a rend, amelyet a gyermekek teremtenek, „sokkal jobb és szilárdabb annál, amelyet mi kigondolunk”.⁷²

Természetesen nem folyt minden Tolsztoj eredeti elképzelései szerint, de az eredmények így is szembeszökőek voltak. A gyermekek az iskola helyesen kialakult szellemében jól érezték magukat, szívesen jártak, s kivétel nélkül és gyorsan elsajátították az alapismereteket. Az iskolát látogató pedagógusokat különösen meglepte a tanulók szelleme, „napi hét-nyolc órán át való makacs, önkéntes tanulásuk, friss és megelégedett külsejük, az állandó gondolkodási munka, amely minden gyermek arcocskáján észrevehető”.

Tolsztoj az iskola gyakorlati és elméleti problémáinak lázában ég. A „Jasznaja Poljana” számaiban részletesen ismerteti a nála folyó oktatást, bemutatja az írás-olvasás tanításának általa használt új módszerét, poétikus elbeszélés formájában leírja a növendékek önálló teremtő munkáját a fogalmazás területén. Az írás-olvasás tanítása a régi módszer szerint elavult

⁷² «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (1862. I., III., IV.). *Пед. соч.* 153–231.

– mondja –, de az orosz nép természetének az új „Lautieranschauungsunterrichtsmethode” (hangoztatva szemléltető tanítási módszer) sem felel meg. Ő a kettő közt választott utat. Egyébként minden módszer lehet jó vagy rossz, végső fokon a tanító művészete és tehetsége dönt. Tapasztalata szerint a tanító mindig a neki legkényelmesebb eljárást követi. Az igazi módszer azonban az, amellyel a tanulók vannak megelégedve, nem a tanító. A tanítónak hozzá kell szoknia, hogy minden sikertelenség okát önmagában találja meg, folyton tanuljon, új eljárásokat keressen. A tanítás művészet, amely mindig csak haladhat a tökéletesség felé, de sohasem éri el azt. Ismert dologgal, agyonmagyarázással nem kell a gyermeket untatni. Nem az érthető, hanem az élettelen dolog érdekli, az, ami képzeletére hat. Tolsztoj maga a szemléltetés, a tárgy átlelkesítésének mestere volt. Történelmi elbeszéléseit a gyermekek magukfeledten hallgatták, és az események menetét közbeszólásaikkal kísérték. Sikerral csak azt lehet tanítani – mondja –, aminek életbeli szemlélet az alapja. Ezért kívánta, hogy a tanítás konkrét életbeli anyagra támaszkodjék. Az előre való általánosítást el kell kerülni. Az iskolának is élettelennek kell lennie, nem az erőszakos „nevelés” helyének. Az iskola szelleme fordított arányban áll a kényszerítéssel, az órák hosszúságával, a tanítók beavatkozásával a gyermek gondolkodásába. Kényszer nélkül, szabad, vidám szellemnek kell az órákon uralkodnia.

Elmarasztalja Pestalozzit, akit kora az elemi oktatás atyamestereként tisztelt. Pestalozzi nem

volt a pedagógia filozófusa – mondja –, semmi-féle rendszert nem alkotott, nem volt teoretikus. Elmélete látszólagos és megtévesztő. Csak jó tanító volt, egyébként érdeme Rousseau eszméjének alkalmazása és továbbfejlesztése. Pestalozzi alapgondolatát a következő rövid fogalmazásba lehet önteni: „Az ember a valóságos életben nem csupán a szavakból tanul, hanem minden érzéke révén. A régi iskolában az oktatás módja csak a szó átadásában állt; miért ne vinnők be az iskolába az átadásnak azokat a módjait, amelyek a gyermek minden érzékére hatnak?”

Itt aztán Tolsztoj két dolgot különböztet meg. Az egyik, amiben Pestalozzi hibázott, a másik, amiben igaza volt. A hiba: az iskola nem az élet. Csak az élet adhat új benyomásokat, fogalmakat, az iskola feladata az, hogy ezeket osztályozza, rendezze. Az új fogalmakat adni akaró Anschauungsunterricht hibás. De helyes az, hogy az iskolába – amely idők folyamán az élet fölébe nőtt, és csak látszólagos ismereteket, vagyis szótudást rakott rendbe, új fogalmakat akart adni, és tulajdonképpen semmit sem adott – bevitte annak tudatát, hogy csak közvetlen, életszerű módon lehet ismereteket szerezni, s hogy ez irányban kell fejleszteni az oktatást. Magukat az élet módszereit azonban az iskolába bevinni nem lehet. „Az ismeretek közvetlen megszerzésének módja nemcsak figyelmet kíván, hanem lelkes beleélést, a benyomásnak való teljes önátadást, de ilyen beleélést nem lehet az iskolában mestersegesen felkelteni. Hogy a gyermek megismerje, micsoda a ló, és mik testének összes részei, szük-

séges, hogy valamikor egész lelkével megszerette legyen a saját vagy apja élő lovát.” De ezt a szeretetet és a belőle folyó figyelmet és megfigyelőképességet nem lehet az iskolában előidézni. Az iskola arra köteles, hogy csupán rendszerezze azokat a beleéléseket, valamint a belőlük folyó megfigyeléseket, amelyeket az élet produkált. Ez a rendszerezés – tudomány, amelynek megvannak a saját törvényei. A „tárgyi tanításnak” és a „szemléltető oktatásnak” (gegenständlicher és Anschauungsunterricht) azonban nincsen semmiféle belső rendszere és ezért semmiféle varázsa a tanulók gondolkodására.

Az Anschauungsunterricht olyasmire akar megtanítani, amit a gyermek már az életben elsajátított, számolni, beszélni, érzékelni stb. A gegenständlicher Unterricht valami korcs középut élet és tudomány között. „Van tudomány – van élet; mindegyiknek megvannak a maga kívánságai, a maga törvényei és a maga vonzóereje az ember számára. A tudomány csupán az élet tudata – a kettő között nem volt soha semmi és nem is lehet.” Nyugaton az a helyzet – mondja –, hogy inkább a városi élet művel, semmint a mechanikus és kényszerítő iskola. Ez azonban a művelődésnek hazug útja, s Oroszországnak nem kell. Az iskola is legyen a művelődésnek ugyanolyan szabad eszköze, mint az élet többi művelő lehetőségei. Pestalozzit így is kellene helyesen értelmezni: „Az ismeretek elsajátításának fő eszköze az élet jelenségeivel való közvetlen kapcsolat. Az élet jelenségeivel való közvetlen kapcsolat teljes szabadságot kíván. Iskola, tanító, könyv – az életnek ugyanolyan jelenségei,

mint a szülői ház, a munka, az erdő és az ég. Hogy az iskolában minél nagyobb számú ismeretét lehessen megszerezni, legyen a tanulók viszonya az iskolához, a tanítóhoz, a könyvhöz éppoly szabad, mint e tanulók viszonya a természethez és minden életbeli jelenséghez.”⁷³

Tolsztoj szerint nem tudjuk előre, mit kíván a művelődni akaró nép, és addig nem is tudhatjuk, amíg a felülről rákényszerített nevelést a szabadság és kísérlet fel nem váltja. A pedagógia mint tudomány a kísérletek alapján alakul majd ki. Őt magát például kísérletei arra a megállapításra vezetik, hogy a hírneves művészi alkotások, Puskin, Beethoven egyes művei stb. iránt nincsen érzék a népben, ezek az elrontott ízlésű felsőbb osztályok ingerelhetőségének s gyengeségének felelnek meg. A népet csak a természetes esztétikai alkotások, a népdal, a népköltészet elégítik ki. A gyermekekben a költészet művészi érzéke és a patriotizmus él. A történelmet, földrajzot, természetrajzi ismereteket ő maga is csak ezekre az elemi érzésekre támaszkodva tudta érdeklődési körükbe kapcsolni. A nép egyébként nem kíváncsi az említett tárgyra. Ennélfogva azokat csak az egyetemen kellene tanítani – mondja.⁷⁴

⁷³ «Об общественной деятельности на поприще народного образования» (1862. VIII.) Уо. 271–288.

⁷⁴ Уо. 217., 221–222.

Fogalmazástanítás

Ki kitől tanuljon írni: a parasztyerekék tőlünk vagy mi a parasztyerekektől? című cikkében elbeszéli, hogyan jött rá a fogalmazástanítás helyes módjára. Egy kiválasztott közmondás alapján két tehetséges tanulója, a tízéves Fegyka és a tizenkét éves Szjomka a témára igen jól sikerült népi történetet szerkesztett. Tolsztoj csak megindította képzeletüket, azután már a gyermekek javították, bővítették a mesét. Aból, amit ő mondott, egyes dolgokat elutasítottak mint nem természetest, másutt jobban kiszínezték az eseményt. Ösztönszerűen a művészt és arányost tartották meg. Lázasan diktáltak Tolsztojnak, aki az írás technikai feladatát a könnyebbség kedvéért magára vállalta. Azután az egész osztály segített. A történeten szépség, igazság, mérték uralkodott. Tolsztoj egyenest kijelenti, hogy az egész orosz irodalomban nincsen fogható Fegyka alkotásának néhány részletéhez. Ami a történetben nem tökéletes, azt saját beleszólásainak tulajdonítja.

Arra az eredményre jut, hogy a szép, igaz és jó a gyermekben természetes, eredeti harmóniában van. Hiba az, hogy a gyermek mesterséges fejlesztésére törekszünk, ahelyett hogy belső fejlődésének harmóniáját tartanók szem előtt. Egyes tulajdonságok külön fejlesztése megakadályozza a belső harmónia fennmaradását. Felőve úgyis „minden lépés és minden óra e harmónia megsértésével fenyeget, és elveszi helyreállításának reményét”. Mégis a nevelők a felnőtt „tökéletességének” hazug eszményére tekintve

nek, s türelmetlenek a gyermekkel szemben. Az eszmény azonban mögöttünk van, nem előttünk! Ezért nem is lehet a gyermeket nevelni, hiszen a szép és jó eszményéhez sokkal közelebb áll, mintsem nevelője. A gyermeknek teljes szabadság kell és tőlünk csak az az anyag, amellyel harmóniáját saját maga minden oldalról kiegészítheti.

A fogalmazás tanítása kapcsán a következő szabályokat ajánlja: nagy és különféle anyagot kell a gyermek elébe tárni, hogy szabadon választhasson; olvasmányul és mintaként csak gyermeki alkotásokat adjunk a kezébe (evégből ki is nyomatta a tanulók szerkesztette történeteket), mert ezek a felnőtténél, még a művésznél is, mindig igazságosabbak, szebbek és erkölcsösebbek; a kész fogalmazvány átnézésénél soha a füzet tisztaságára, a szépírássra, helyesírássra, mondatszerkesztésre ne tegyünk megjegyzéseket; a téma művészete a legnehezebb, ennek fokozatos kialakítására kell ügyet vetni: több képzet, gondolat közül a legtalálóbbat kiválasztatni, ehhez a legjobb szót és ennek helyét megtaláltatni, vigyázva arra, hogy ne legyen feleslegesen ismétlődő szó, végül, hogy a gondolkodás és a leírás technikai nehézsége kölcsönösen ne zavarja egymást. Ezért eleinte a tanítónak kell a nehézségek egy részét vállalnia, s csak fokozatosan áthárítani ezeket a tanulókra.⁷⁵

Tolsztoj pedagógiai elméletének kialakulása-

⁷⁵ «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят?» (1862. IX.). Уо. 316-337.

ban iskolai gyakorlata és külföldi tapasztalatai egyaránt szerepet játszottak. Gondolatainak a „Jasznaja Poljana” hasábjain több jelentős cikkben adott kifejezést.

„A népoktatásról”

Ebben a cikkben megállapítja, hogy a nép akar művelődni, de azzal a művelődéssel, melyet a művelők nyújtanak neki, mindig szemben áll. De hát mi is ad jogot államnak és társadalomnak, hogy arra tanítson és úgy tanítson, amire és ahogyan eddig tanított? A középkornak könnyű volt tudnia, mit és hogyan tanítson, biztos volt, hogy mi a jó, mi a rossz, mi az igaz, mi a hazug: a hit ereje és a tudás kétségtelensége adott jogot arra, hogy erőszakkal műveljék a népet. Ma azonban az egymásnak ellentmondó sokféle tudomány és módszer már nem teszi lehetővé az alapvető kérdések határozott eldöntését. A vallásos dogma és az új, természettudományi ismeretek, a kritika és a „haladás hite” egymás mellé került az iskolában. Senki sem tudja, mi az igazság, mire kell tanítani és hogyan.

Mi az alapja ma a kényszerítésnek? A feleletek a vallási, filozófiai, tapasztalati és történeti érvelés csoportjaira oszthatók. Valóban jogos csak a vallásos nevelés kényszerítő jellege, mert a kinyilatkoztatás tényére épül. A vallás azonban a nevelésnek ma csak kis részét teszi.

A filozófusok? Saját teóriájukat szabják ki a nevelésre is. Másrészt ők csak koruk tudatának

kifejezői, ámde az új nemzedékben ez a tudat már benne van, erre felesleges nevelni. Az ellentmondó, egymással harcoló filozófiai irányok sem döntenek el, mi az igazság, mi a hazugság. Közös csak az bennük, hogy az összes pedagógus filozófusok meg akarják szabadítani az iskolát a történeti kötelékektől, és ki akarják találni, mi kell az embernek, hogy ezekre a szükségletekre építsék iskolájukat. Luther, Bacon, Rousseau a közvetítőket kikapcsolva, közvetlenül a szentíráshoz, a természethez, az élethez vezetik az embert. Mindnyájan az iskola nagyobb szabadságát kívánják. Csakhogy ezt a szabadságot saját teóriájukkal újra megszűkítik.

Az iskolai tapasztalat? Szintén nem igazolhatja a kényszerítés jogosságát, hiszen még nem volt alkalmunk a szabad iskola kialakította módszereket látni. A német iskola a Gehorsam és Ruhe gyermekkinzó intézménye. A nép az iskolától undorodik, elvégzése után könyvet többé nem vesz a kezébe. Az iskola álnokságra, csalásra nevel és elbutít. Nyugaton a gyermekek csak mechanikusan bevágott ismereteket szereznek az iskolában. Arra szoktak hivatkozni, hogy az eredményes iskolai nevelést a gyermek otthoni körülményei zavarják meg. Ámde éppen ezek az otthoni tényezők biztosítják minden nevelés legfőbb alapjait. A durvább házimunka, játék, nehézségek stb. hatása alatt a nem iskolázott parasztgyermek mindig értelmesebb, és tudásban is biztosabb az otthon nevelt, ötéves korától nevelő keze alatt iskolázott úri gyereknel. „Minden tanításnak csak az élet által felkeltett kérdésre kell feleletet adnia.” A gyermeknél e kérdéseket

az otthoni élet körülményei szülik. Az iskola kérdéseket nem ad fel. A mai iskolában a gyermek még az élettől sugalmazott kérdéseire sem kap választ, egyáltalán nem is nyithatja szóra száját, hanem kétezer évvel ezelőtti kérdéseket és feleleteket kell bevágnia. Úgy szervezik az iskolát, hogy a tanítónak legyen jó – nem a gyermeknek –, ezért börtönszerű, a csend és a fegyelem intézete. Fel akarják állítani az örökké érvényes, jó, legjobb módszert, mechanizálni az oktatást; Pestalozzi rendszere is ezt a célt szolgálja.

A gyermek, akit otthon vagy házon kívül életöröm, tudásvágy jellemez, az iskolában fél, fáradt és unatkozik, a lélek „iskolai állapotába” kerül. Ebben a félig állati, különös állapotban a lélek magasabb rendű alkotóképességeit a félelem, az emlékezés és figyelem feszültsége igázza le. A gyermek addig idegen lény az iskolában, amíg ebbe bele nem szokik. Ekkorra azonban elveszti függetlenségét, önállóságát, s a tettetés, a céltalan hazugság betegségének tünetei kezdenek mutatkozni nála. A legokosabból esetleg gyenge tanuló lesz, és a legostobábból a legelső. Ez a tény már egymagában igazolja a kényszerítő jellegű iskola hazug voltát. Az iskola fizikai károkat is okoz a gyermek fejlődésében, elszakítja a környezettől, elidegeníti az élettől, eltávolítja az anyjától. Mindenki tudja, hogy az iskola tökéletlen, javításra szorul, mégsem történik e téren semmi. „Az iskola kényszerítő jellegű berendezettsége minden haladás lehetőségét kizárja”, mert a tanító nem ismerheti meg tanítványai igazi szükségleteit. Az iskolának azonban nem szabad elmaradnia az általános haladástól.

A művelődés eszközeinek kell lennie, de nem a kényszer, hanem a kísérlet és a tapasztalat helyének, pedagógiai laboratóriumnak, amelyben az új nemzedéket és szükségleteit megismerjük. A kísérlet szilárd alapot szolgáltat a művelődés tudományának.

Végül a történelmi érv szerint: az iskola a társadalomnak és kornak megfelelően folyton fejlődik, mindig jobb és jobb lesz. Ez nem igaz. Az iskola egyre rosszabb lesz, mert elmarad a társadalmi művelődés menetétől. A középkori iskola azért volt jobb a mainál, mert a kor általános műveltségi színvonalán mozgott, míg ma mögötte áll. A művelődés anyaga azóta bonyolultabb lett, az élet más kérdéseket vetett fel, az újkori iskola módszere mégis a régi, kényszerítő maradt. Nyugaton a nép nem is az iskolában, hanem főleg az életben szerzi meg műveltségét. Például Marseille-ban az iskolázás rossz, formális, mechanikus, de a könyv olcsó, csak a két nagy café chantant-ban naponta huszonötezer ember fordul meg, a színház, a nyilvános könyvtár mind az élet kitűnő művelőeszközei, és a francia ember e tudattalan nevelődése folytán valóban majdnem olyan lesz, amilyennek hiszi magát: értelmes, okos, szabadon gondolkodó, civilizált. Persze csak a városi élet tanít, falun műveletlenebbek az emberek. Az élet művelő szerepe a könyvnyomtatás óta erősen megnőtt. Ma minden komoly művelődést az élet és a könyv ad, nem az iskola.

Oroszországban – mondja – nincs a népoktatásnak története, és nincs a népnek iskolája. Ez

azzal az előnnyel jár, hogy felhasználhatjuk az európai nemzetek tapasztalatait. De átvenni a mintákat, vagy a tudományban és a történelemben feleletet keresni kérdéseinkre nem lehet. Önmagunkat kell műveletlenséggel vádolnunk a nép helyett, mert nem a megfelelő oktatást adtuk neki. Az iskolával szemben mutatkozó érzületet nem ellenségességgnek, hanem a nép akaratának kell látnunk. Ez vezesse pedagógiai tevékenységünket.

Nem tudhatjuk, mit kell tudnia az embernek, nem tudjuk, mit kíván a nép művelődése. A pedagógiának és céljának filozófiai meghatározása „lehetetlen, haszontalan és káros”. Amint az iskolai művelésnek egyetlen módszere a kísérlet, ugyanúgy egyetlen kritériuma a szabadság. A népnek legyen szabad kifejeznie elégtelenségét vagy kitérnie a rákényszerített nevelés elől.⁷⁶

Csernisevskij bírálata

Tolsztoj iskolája vidéken széles körben utánzásra talált. A „Jasznaja Poljana” cikkeit olvasták, s igen sok tanító kezdte alkalmazni Tolsztoj elveit. Nehézségeiket gyakran levélben tárták fel neki, s ő mindenkinek válaszolt is. *N. F. Bunakov* (akit Tolsztoj később élesen bírált) fiatal vidéki tanárként így írt: „Nem hallgathatok arról a benyomásról, melyet rám és vologdai barátaimra Tolsztoj első pedagógiai cikkei és folyóirata, a *Jasznaja Poljana* tett. Ez számunkra

⁷⁶ «О народном образовании» (1862. I.). Uo. 63–82.

felfedezés volt és valójában »új beszéd«: mohón olvastuk. Mi is rögtön iskolát alapítottunk az új elvek szerint, Jasznaja Poljana szellemében.”⁷⁷

Tolsztoj a „Jasznaja Poljana” első számát megküldte Csernisevskijnek, aki a „Kortárs”-ban éles bírálatot tett róla közzé. Elfogadta a gyakorlat helyességét, dicsérte a kísérlet eredményes oldalait, de tiltakozott a folyóirat elméleti állásfoglalása ellen, mintha a nép a művelődésnek ellenszegülne, és a tanulás anyagát, módszerét nem lehetne megállapítani.

Mi azt mondjuk a „Jasznaja Poljana” szerkesztőségének – írja Csernisevskij –, hogy „mielőtt pedagógiai bölcsességével kioktatná Oroszországot, tanuljon saját maga, gondolkozzék, próbáljon határozottabb és logikusabb nézetekeket szerezni a közoktatás terén. Érzései nemesek, törekvései kitűnőek; ez elegendő lehet a saját gyakorlati tevékenységéhez; iskolájában nincs verés, nincs szitok, ellenkezőleg, kedves a gyermekekhez – ez jó. De általános tudományos elvek felállításához szép érzéseken kívül még más dolog is kell: a tudomány színvonalára kell emelkedni, és nem megelégedni ilyen-olyan személyes megfigyelésekkel és holmi cikkecskék rendszertelen elolvasásával”. Azt tanácsolja Tolsztojnak, hogy „határozza el magát: vagy nem ír elméleti cikkeket, vagy tanul, hogy képes legyen ilyeneket írni”. De még tovább megy, és Tolsztojt, aki „szilárd meggyőződéseire” volt büszke az írók világában, most éppen erről az oldaláról sebzi meg: „A dolog lényege a követke-

⁷⁷ Id. *Maroger*, 137.

ző. Pedagógiai folyóirat kiadására vállalkoztak olyan emberek, akik magukat nagyon okosnak képzelik, és hajlandók mindenki mást – például Rousseau-t, Pestalozzit is – ostobának tartani; olyan emberek, akik rendelkeznek némi személyes tapasztalattal, de nincsenek sem határozott általános meggyőződések, sem tudományos képzettségük. Ezekkel a tulajdonságokkal fogtak hozzá pedagógiai könyvek olvasásához; a figyelmes olvasást, a végigolvasást nem tartják szükségesnek – ezek, úgymond, csupa ostobaságot tartalmaznak, mielőttünk senki hozzá sem szagolt a közoktatás dolgához. De az általuk olvasott könyv- és cikkrészletekben igen különböző nézetek szerepelnek: az egyik szerző ezt a tanítási módszert ajánlja, a másik másfélét, a harmadik harmadikat; az egyik szerzőnek ilyen nézete van a nép szükségleteiről, a másiknak olyan stb.; az egyik szerző szerint a népnek ezeket a tárgyakat kell oktatni, a másik szerint amazokat stb. Hogy ebben a zűrzavarban kinek van igaza, annak felismeréséhez komoly tanulmányozás kell, logikus gondolkodáshoz szokottság, határozott elvek. De ezek az emberek nem igyekeztek megszerezni e feltételek közül egyetlenegyét sem, és ezért nem képesek semmit sem megérteni. Éppen arra a következtetésre jutottak, hogy semmit sem lehet megérteni, hogy minden csak badarság és minden igazság, és valamennyi rendszer rossz és valamennyi jó, és tudomány nincs, és nem lehet ismerni a tárgyat, és nem lehet meghatározni a módszert. Így már csak saját esetleges benyomásaik, meg saját csodaszép érzéseik vezérelhetik őket. De valamit

mégiscsak olvastak és megjegyeztek – és az eszükbe ötlő idegen gondolatok foszlányai találmomra szállnak el a nyelvükről, véletlenszerű kapcsolatban egymással és személyes benyomásaikkal. Ebből természetesen káosz keletkezik.”⁷⁸ A folyóirat mellékletében szereplő kis, népies olvasmányokat méltatva irodalmi minőségüket dicséri, de szintén megjegyzi: tartalmukból hiányzanak a „határozott meggyőződések” s annak tudata, hogy mi kell a népnek, mi hasznos és mi káros neki.⁷⁹

A „Kortárs” köréből oly megvetően távozott grófot tehát Csernisevskij alaposan megleckéztette és ki is csúfolta. Tolsztoj ezt a személyeskedést nem tudta megbocsátani, s korábbi korrekt viszonyuk ettől kezdve megromlott. Általában a folyóirat visszhangja a „pedagógiai tavasz” derűlátó közvéleményében semmiképp sem felelt meg Tolsztoj várakozásainak. Az általa felvetett pedagógiai kérdések tárgyilagos megvitatása helyett az író eltévelyedését látták nevelési tevékenységében. Különösen negatív elméleti állásfoglalása szúrta szemet.

De a gyakorlattal kapcsolatos felfogása is kihívta a bírálatot. A Jasznaia Poljana-i oktatás ismertetése közben – ugyancsak a folyóirat első számában – nézeteit röviden így foglalta össze: „Meg vagyok róla győződve, hogy az iskolának nem szabad a nevelésbe beavatkoznia, az csakis a családra tartozik. Az iskolának nem szabad és

⁷⁸ «Ясная Поляна. Школа.» Id. Бычков: Л. Н. Толстой в русской критике, 1960. 120–121.

⁷⁹ Уо. 123.

nincs is joga jutalmazni és büntetni. Az iskola legjobb felügyelete és vezetése az, ha a tanulóknak teljes szabadságot adunk, hogy úgy tanuljanak és viselkedjenek egymás között, ahogyan nekik tetszik.”⁸⁰ Erre azután a „Nevelés” című pedagógiai szaklap felvetette a kérdést: Mit jelentsen az iskolának a nevelésbe való be nem avatkozása? El lehet-e választani a nevelést az oktatástól?

„Nevelés és művelés”

Ez az elvi jelentőségű cikk, amely a „Jasznaja Poljana” 1862. júliusi számában olvasható, főleg azért készült, hogy a felvetett két kérdésre feleletet adjon.

Mindenekelőtt élesen elválasztja és szembeállítja a művelést és a nevelést. A művelés vagy művelődés mindazon befolyások összessége, amelyek fejlesztik az embert, tágabb világnézetet és új ismereteket adnak neki. Az élet hatásai, a szenvedés, a játék, a büntetés, a munka, a könyvek, a művészetek, a tudomány stb. mind művelnek. A művelődés szabad, ezért jogos és méltányos. A nevelés viszont egyik ember ráhatása a másokra azzal a céllal, hogy a neveltet bizonyos erkölcsi szokások elsajátítására rávegye. A nevelés nem szabad, hanem erővel való művelés.

⁸⁰ *Пед. соч.* 159. Az iskolai nevelés ellenőrzésével külön „osztályfelügyelők” foglalkoztak. Köztük és a tanítók között állandó volt a feszültség.

A nevelő éppen az élet hatásától akarja növedékét elzárni.

Helytelen az, hogy a pedagógia mint tudomány szintén csak a neveléssel foglalkozik, és a művelést ennek alárendeli. Az élet hatásait nem lehet a nevelés kereteibe szorítani. Szükség van az ember szabad kiformalódási útjainak vizsgálatára. „A pedagógia tárgyának csak a művelésnek kell és lehet lennie.” Az oktatás és a tanítás lehet akár a nevelés, akár a művelés eszköze.

„A nevelés az erkölcsi zsarnokságra törekvés elvi megalapozása.” Gyakorlatilag: törekvés az egyik ember részéről arra, hogy a másikat olyanra tegye, amilyen ő, a szegény a gazdagot, az öreg a fiatalat akarja átalakítani. „Meg vagyok győződve arról, hogy a nevelő csak azért tud olyan hévvel foglalkozni a gyermek nevelésével, mert e törekvés alapja irigység a gyermek tisztasága iránt és az a kívánság, hogy önmagához tegye hasonlóvá, azaz romlottabbá.” A nevelés nem eredményes, nem jogos és nem lehetséges.

A nevelés a kényszerítés jogára épül. De honnan veszi ezt a jogát? A valóságban a különböző nevelési tényezők és intézmények egymást kölcsönösen elítélik, de nevelési eredményeik egyformán rosszak. Nevelés mégis van, mert ez az emberi természetben gyökeredzik. Nevel a család: ez természetes. Nevel az egyház: ez jogos, mert célja a másik ember örök boldogságát biztosítani. Nevel az állam: ez is méltányos, mert megfelelően előkészített szakemberekre van szüksége. Ámde nevel a társadalom is, az egyetemen, a gimnáziumokban, a kerületi-városi isko-

lákban⁸¹ és a népiskolákban, a nevelőintézetekben, a panziókban⁸² – s nincsen más jogalapja az emberi ész gőgjénél. Ez a nevelés a nép tömegeivel szemben áll, s tőle teljesen idegen fogalmakat sajátított el vele. A gyermeket kínai fallal veszi körül, elszigeteli a nép s az otthon hatásaitól. Olyan embert fomál belőle, amilyen az elrontott társadalomnak tetszik.

A gyermek már alsó fokon elromlik erkölcsileg, elgyengül fizikailag, lustaságra, csalásra, színlelésre nevelődik. A gimnáziumi diák az életben nem alkalmazható ismereteket kap, szülei, előbbi környezete, a nép s az orosz valóság megvetéséhez jut el. „A nevelők elérték céljukat, de a szülők – különösen az anya – még nagyobb megütközéssel és szomorúsággal tekintenek kimerült s számukra idegen nyelven beszélő, idegen ésszel gondolkodó, cigarettázó és borissza, önhitt és önelégült Ványájukra.” Az egyetemi hallgatók közt nem találni, aki „tisztelettel vagy akár tiszteletlenül, de nyugodtan tekintene arra a környezetre, amelyből származott s amelyben élnie kell; megvetéssel, utálattal és gőgös sajnálkozással néz reá. Így néz környezetének tagjaira, szüleire s ugyanígy arra a tevékenységre, amely társadalmi helyzeténél fogva előtte áll”. Ha elvégezte az egyetemet és hazatér: „Megérkezik a családjához; mind idegenek neki – apja is, anyja is és a rokonság. Nem az ő hitüket vallja, nem az ő kívánságaitat kívánja, nem az ő Istenüket

⁸¹ A kerületi-városi iskola kb. a mi régi „polgári iskolának” felel meg.

⁸² Zárt középfokú nevelőintézet.

imádja, hanem egyéb bálványokat.” Már csak három állásra törekszik, tudós, irodalmár vagy államhivatalnok akar lenni. Az egyetemen sincsen szabadság, pontosan meg van szabva, mit kell elvégezni, hogy a hallgató a vizsgán átesve diplomához jusson. A vizsgák rendje nem jó, visszaélések vannak. A professzorok kényekedve uralkodik, ők csalhatatlanok. Az „egyetemi képzettségűek” kasztját nevelik ki, „művelt, azaz ingerült, beteg liberálisokat”. Az egyetem semmiben sem különbözik a női panzióktól és a kadétkorpuszoktól.⁸³ Végzettjei az életben sem mire sem jók, senkinek sincsen rájuk szüksége, nem is lesznek mások, mint a „szolgálat” embe-
rei, literátorok és pedagógusok – hogy majd ugyanolyan hasznavehetetlen embereket csináljanak másokból is, mint ők maguk. Az egyetem nem a nép szükségleteinek, hanem az állam és a kiváltságos, felső társadalmi réteg kívánságának felel meg. A reá előkészítő iskolák rendszerének hibái is a követelmények hazug voltából erednek, nem pedig megfordítva. Az európai egyetemi műveltség az orosz organizmusnak nem igazi tápláléka. Saját táplálék kellene neki, de ezt nem ismerik el.

A művelő részéről a művelődőnek teljes szabadság biztosítandó. Nyilvános felolvasások, múzeumok látogatása stb. ennek a szabad művelődésnek legjobb módjai. A felolvasások száma Amerikában és Európában állandóan nő. A gyermek számára is lennének ilyen lehetősé-

⁸³ Zárt katonai nevelőintézet.

gek: iskolás bátyjától megtanulja az azbukit,⁸⁴ munka és játék közben művelődik, képek, látványosságok, könyvek, mesék, dalok formálják.

Az iskola Tolsztoj meghatározásában nem intézet vagy helyiség, hanem a „művelőnek a művelődőre irányuló tudatos tevékenysége”. Az iskola egyetlen célja ismeretek közvetítése (instruction). Tisztán tudást, ismereteket, tudományt kell nyújtania, nem átlépve a meggyőződések, hit és jellem erkölcsi világába, amely teljesen szabadon, önként formálódik ki. Az iskola felépítése se legyen elméletileg előre meghatározva, ne ilyen vagy olyan tudomány szükségességéből induljon ki, hanem csupán a tanítók ismereteiből. Jöjjön tanítani, ki amit tud. Ami a növendékeknek nem kell, az úgyis elesik. Csak az ő szükségleteikre kell az iskolának felelnie. Ennél fogva azzal sem kell törődni, hogyan hasznosítják, mire használják a növendékek a kapott tudást. Nem szabad előre kifundált, harmonikus tudásanyagot kiválasztani az iskola számára, ugyanis minden tudomány, ha szabadon tanítják, harmonikusan beleilleszkedik minden egyes ember ismeret-összefüggésébe. Ha a tanító a tárgyát érdekkeltővé tudja tenni, órái a növendékre hasznosak lesznek, tekintet nélkül a tárgy látszólagos alkalmatlanságára, esetlegességére. A tudomány megértésére „kellően felkészült” növendékek csak a rossz tanárnak kellenek. Jó tanár az egyetemen és az elemi iskolában egyaránt elő tudja adni tárgyát.

A tudomány nevelő erejének szabadon kell

⁸⁴ „Azbuki” az orosz ábécé szláv neve.

hatnia. Ha a nevelés kötelező, ha a tanárnak tanítania, a növendéknek hallgatnia kell, épp az ellenkezőt érik el: a tanuló elfordul a tudománytól. A nevelő hatás nem a tudományban, hanem a tudomány előadásában, a tanítónak tárgya iránti szeretetében rejlik. „Ha a tudománnyal akarod nevelni a tanulót, szeresd tudományodat és tudd, és akkor a tanulók megszeretnek téged is, a tudományt is, és neveled őket; de ha te magad nem szereted azt, bármennyire is kényszeríted magad a tanításra, a tudomány nem fejt ki nevelő hatást.” A növendékek maguk döntenek el, szereti-e és tudja-e tárgyát a tanár, azzal, hogy előadásaira eljárnak.⁸⁵

Markov bírálata, Tolsztoj felelete

A Jasznaia Poljana-i kísérlet sok pedagógust vonzott a helyszínre. Ezek többnyire elragadtatással távoztak, és a látottak hatása alatt Tolsztoj meghökkentő elveit is hajlandók voltak méltányosabban megítélni. A legkomolyabb bírálók közé tartozott *Je. L. Markov*, a tulai gimnázium tanára. Elismerve a Jasznaia Poljana-i kísérlet személyesen is tapasztalt nagy eredményeit és a folyóirat alapjában helyes irányát, megállapítja, hogy Tolsztoj túlságosan gyökeres formában akar javítani, mindent előlről kezd, és nem törődik a másutt már megindult pedagógiai kísérletekkel. Helyes a tanítás önálló, szerves fejlődésé-

⁸⁵ «Воспитание и образование» (1862. VII.). *Пед. соч.* 238–270.

nek elve, helyes az, hogy nincsen bürokrácia és szabályozgatás. Ezzel az orosz iskolában eddig nem létezett szabadság valósul meg. Helyes a természetes módszer, az empirikus irány – bár a nevelés teljes szabadsága káros és lehetetlen –, helyes a tisztelet a nép élete, jellege és szellemi szükségletei iránt. De a társadalom és az idősebb nemzedék nevelési jogát is el kell ismerni, az iskolát nem lehet kiszakítani a kor történeti feltételeiből. Tolsztojjal szemben megállapítja azt is, hogy a mostani iskola jobban megfelel a szükségleteknek, mint a maga idejében a középkori.⁸⁶

Markov bírálatára Tolsztoj egész kultúrkritikai elmélettel válaszolt *Haladás – és a művelés meghatározása* című cikkében. Markov – mondja – teljesen a historizmus szemszögéből ítéli meg a kérdést, mindent a történeti feltételekkel magyaráz. Ezzel részben magától értetődő dolgokat mond, hiszen természetes, hogy minden a történelemben játszódik le, s ebből nem léphetünk ki. Azonban a műveltség jelenségének örök okait kell kutatni. A historizmus csak a művelés megjelenési formáit magyarázza, melyek valóban történetileg adottak, de a tartalom kérdése egészen más. Markov az emberiség előremozgásának törvényét a haladásban látja, és minden gondolkodást, amely a fennálló történeti feltételeknek, vagyis más szóval az uralkodó meggyőződésnek ellentmond, terméketlennek bélyegez.

Ismét tiltakozik a „haladás vallása” ellen.

⁸⁶ «Русский вестник» 1862. 5. Id. Спиридонов: Л. Н. Толстой – педагог на суде цензуры.

A haladás hívei – mondja – a régi idők emberét kevésbé boldognak vélik. Ez nincsen igazolva. Továbbá: egy-két nemzet előbbre jutásából az emberiség haladására következtetnek, holott például egész Kelet mozdulatlan. A haladás törvényét, amely az ember lelkébe tökéletesedési törekvésként valóban be van vésve, tévesen terjesztik ki a történelemre. Továbbá: a népnek kellene elismernie, hogy jóléte előrehalad, de épp az ellenkezőjét látjuk. Nem nagyobb szabadság és egyenlőség volt-e a régi Rómában s Athénben, mint ma Európában? Elmúlt Homérosz, Pheidiasz, Raffael kora. A történelem éppúgy magyarázható regresszussal, mint progresszussal. Egy-egy oldal haladása, például a tudományé, erőnyessége, technikáé az élet más oldalainak visszaesésével jár. Nem látjuk az élet minden oldalú fejlődését. A haladásban, amelyet különben mindenki másban fedez fel, csupán a kiváltságosok, a történészek, gondolkodók, újságírók hisznek s azok, akiknek ez hasznot jelent. Oroszországban például hisz a haladásban a kormány, a művelt nemesi és kereskedői réteg és a hivatalnokok, de nem hisz a mesterember, az ipari munkás, a paraszt.

A technika? Táviratozni a paraszt nem szokott, akik szoktak, éppúgy a nép kizsákmányolására spekulálnak a dróton át, mint azelőtt. A könyvnyomtatás az írók, kiadók, nyomdászok és szerkesztők haszna, nem a népé, amelyet a könyvekkel is csak kihasználnak. Miért nem beszél az irodalom a föld egyenlő felosztásáról? Mert olyan osztály kezében van, amelynek érdekei ezzel ellentétesek. Az új közlekedési eszkö-

zök éppúgy nem érdeklik a népet, mint az új árucikkek tömege vagy a pénz. A „munkabér” fokával sem mérhető például az orosz nép jóléte, ahogy Macaulay elvileg tartja, sőt a „munkabér” megjelenése egyenest a nép jólétének csökkenését eredményezi. Az orosz nép szemében a jólét emelkedése a föld egyenlő szétosztásában és a mezőgazdaság javításában állna.

A haladás kérdésében a nép illetékes véleményt alkotni, mert dolgozók generációiban az igaz és jó tudatosabban gyökeredzik, mint a bárók, bankárok és professzorok nemzedékeiben. A nép megél a progresszisták társadalma nélkül is, de ők a nép nélkül nem. Markov és mások azt tartják, hogy a civilizáció fejlődésével a jólét is fejlődik. „Mi – mondja önmagáról – a civilizáció előbbre haladását az egyik legnagyobb erőszakos rossznak tartjuk, amelyet az emberiség bizonyos része elszenved, magát ezt a haladást pedig nem tartjuk kikerülhetetlennek.” Oroszországban a civilizáció más utat követ, mint az európai nemzeteknél. Az általános jólétnek kell fejlődnie, nem a civilizációnak, amely éppen ellentétes vele.

Markov elismeri a felsőbb osztályok beavatkozásának jogát a nép nevelésébe. Ez a jog azonban csak látszólagos, éppúgy, mint az imént [1861-ben] megszűnt földesúri jog volt. A historizmus képtelen megérteni magára a művelés jelenségére vonatkozó kérdést: miért tanítja egyik ember a másikat? Tolsztoj megismétli előbbi cikkében adott meghatározását: a művelés alapja az egyenlőségre törekvés és a műveltség előrehaladásának törvénye. Aki művelődik,

el akarja sajátítani a másik, nála többet tudó ember mintáját, gondolatának formáját vagy tartalmát. Mihelyt kiegyenlítődött vele, megszűnik ez a tevékenység. Vannak a művelődésnek hazug alapjai is. Ezek: az engedelmesség, melyet a protestáns iskolákra talál jellemzőnek, az önszeretet, amellyel a jezsuita nevelés versengésre épülő eljárását bélyegzi meg, és az anyagi haszon, előbbre jutás, amelyben az orosz iskolákat marasztalja el. A művelő át akarja adni ismereteit a művelődőnek – mondja –, és ha ez megtörtént, megszűnik tevékenysége. Egyébként természetesen a művelő is cselekedhet önző érdekből, önszeretetből stb. A műveltség előrehaladásának változhatatlan törvénye pedig annyit jelent, hogy a következő nemzedék által elérendő tudásbeli egyenlőség szükségszerűen egyre több előző nemzedék tudását zárja magába.⁸⁷

Az iskola és a folyóirat végnapjai

Tolsztojnak a tanítás nem iskolai kérdés volt, hanem élete egyik feladata. Az erkölcs területén való cselekvésnek ifjúkorától élénk szükségét érezte, akár önmaga neveléséről, akár mások befolyásáról, tanításáról volt szó. A gyermeki lélek finom megértéséhez is önmaga pszichológiai érzéken, lelki élményein keresztül vezetett az út. A gyermekeken át viszont újra önmagára lelt,

⁸⁷ «Прогресс и определение образования» (1862. IX.).
Пед. соч. 289–313.

nemcsak erkölcsi, hanem művészi téren is. Erkölcsileg egyszerűbbé, belátóbbá, türelmesebbé lett. Művészi fejlődésében ez az időszak az erőgyűjtésé volt: a néppel való bensőséges, zavartalan egyesülés újra az alkotás ősi forrásaihoz vezette. A gyermekekkel való foglalkozás, különösen a fogalmazástanítás közben határozottabb formákat öltöttek esztétikai nézetei is, kialakulóban volt új poétikája: a művészetet a néphez kell alkalmazni, a mű olyan egyszerű nyelvű legyen, hogy a nép megértse, és álljon a nép szolgálatában. Egyszerűséget, nyelvet, erkölcsöt tanult Tolsztoj a néptől – mindazt, amit várt tőle.

Bár a pedagógiai tevékenység gyakorlati munkája, a szervezés, irányítás, cikkírás minden erejét lefoglalta, lelke mélyén mégis kielégítetlen maradt. Az életet az intézmények, hagyományos formák, tárgyi és történelmi kötöttségek fölé emelni még az ő herkulesi erejét is meghaladta. Érezte elvi bizonytalanságait is. Az 1861/62-es iskolaév végén szellemi és testi kimerültség jelei mutatkoztak nála.

Más baj is volt. A jobbágyfelszabadítás utáni elégedetlen hangulatban a külföldre utazgató, Herzent és Proudhont látogató, rangjabelije helyett a parasztokhoz húzó különc gróf gyanússá vált a belügyi hatóságok előtt. Folyóiratának megindulásával egy időben, 1862 elejétől Tolsztoj, iskolái és az egyetemről kizárt diák tanítói a III. ügyosztály titkos megfigyelése alatt álltak. Mikor azután 1862 nyarán, egészségének helyreállítása végett kumiszkúrára az őstermészetbe, a baskír sztyeppre utazott, a csendőrség Jasznaja

Poljanán meg a körzet többi iskolájában, a tanítóknál titkos nyomdát keresve, alapos házkutatást tartott – eredmény nélkül. A házkutatás Tolsztojt mélyen felháborította. Főleg azért, mert parasztjai szemében aláásta hitelét. Elkeseredésében kivándorlásra gondol.

A folyóiratnál sem volt minden rendben. A kiadás az előfizetők csekély száma miatt nagy veszteséggel járt, különben a cenzúra is kezdett jobban beavatkozni, volt cikk, amelyet visszartartott, s emiatt a kiadás késedelmet szenvedett. A szerkesztő „excentrikus meggyőződéseire”, lapjának ártalmas szellemére, a vallás és erkölcs alaptanaival való szembenállására a belügyminiszter már előbb felhívta az oktatásügyi miniszter figyelmét, de az elhárította a beavatkozást, sőt védelmébe vette Tolsztojt.⁸⁸

Tolsztoj 1862 szeptemberében megházasodott. Szófja Andrejevna, Bersz moszkvai orvos leányát vette feleségül. Házassága után teljesen a családi életbe s birtoka ügyei közé vonult vissza. A tanítás és a folyóirat-szerkesztés csínjábínya most már untatja, szabad, teremtmű munkára, regényírásra vágyik. Az iskolával való foglalkozásnak vége szakadt. A diák tanítók decem-

⁸⁸ A minisztérium készítette „Vélemény” Tolsztoj pedagógiai kísérletének az orosz irodalomban talán mindmáig legtárgyilagosabb taglalása. (L. *Чуждоное* i. m. 107–118.)

berben elutaztak, a körzeti iskolák megszűntek. A „Jasznaja Poljana” még néhány hónapig élt, 1863 májusában jelent meg utoljára.⁸⁹

*

Tolsztoj szerint az ember nem tudja, mi kell tökéletesedéséhez. Goethe szavait: „Du glaubst zu schieben und wirst geschoben” – „Azt hiszed, mozdítsz, pedig mozgatnak”⁹⁰ –, a fausztai lélek e végső felismerését tűzte ki a „Jasznaja Poljana” mottójául. Most neki is tovább kellett mennie. Házassága ilyen – egyébként régen óhajtott – továbbvezető lépés volt élete útján. Az iskola szerelmének veszejtő varázsa sohasem fenyegette a szakemberré válás rémével, s az még kevésbé, hogy Csernisevszkij és a kritikusok többsége az iskolai pedagógia vagy a tudomány követelményei alapján hogyan ítélkezett fölötte. Ez a gigászi élet a maga kozmikus szabadságában semmitől sem állt messzebb, mint attól, hogy egy pálya vagy foglalkozás útjai megkössék. Az iskolai tanítást az orosz nevelés egész történetében Tolsztoj nézte a legkevésbé foglalkozásnak, s alighanem ő szerette a legszenvedélyesebben. Amit kikísérletezett s amit lapjában megírt, a pszichológus éleslátásának, az önnevelő és hit-

⁸⁹ Végeredményben 1862. és 1863. folyamán 12 száma jelent meg. Volt melléklete is, a már említett „könyvecskék”. Ezek Tolsztoj és mások, például gyermektanítványai által írt érdekes kis történeteket, tanulságos meséket tartalmaztak a nép számára. Szívesen olvasták a gyermekek és felnőttek. 1873-ban külön könyvbe egyesítve is megjelentek.

⁹⁰ Goethe: Faust. I. r. Boszorkányszombat.

hirdető lobogó energiájának, nem pedig a tudós objektív szemléletének eredménye. Helyes és helytelen nézetei egyaránt ebből a magatartásból származnak. Az iskolába Tolsztoj nem fért bele, és az iskola nem állíthatta meg. Házassága után mégsem szakított a pedagógiával, éppúgy mint az írással sem – lélekalakító és lélekismerő művészete egy és ugyanazon töről fakadt –, hanem csak megpihent tőle. Eredetileg folytatni akarta iskolai tevékenységét is, lapját is, bár nem a régi formában.

Természetesen nem a „formák” változtatásán múlt a dolog. Említettük, hogy Tolsztojnak már az ötvenes évek végén írt etikai-morális irányú elbeszéléseit is hidegen fogadta a civilizációs haladás és a reformok előestéjének optimizmusában élő közönség. A „Jasznaja Poljana” pesszimizmusa most elfordította tőle híveit is. Elfelelt írónak számított. Világnézetén, egész lényén, gondolkodásán kellett volna változtatnia, ha tetszeni akar. Tolsztoj azonban hírnévre szomjazása ellenére is távol állt meggyőződése revíziójától. Őt a külső siker mindig sokkal kisebb, a belső indítás sokkal nagyobb erővel irányította, semmint hogy saját útjáról bármi is letéríthette volna.

A második pedagógiai korszak

(1870–1877)

„Az ember mindig – és most a legbuzgóbban – az egyedül üdvözítő módszert akarja megtalálni, de ilyen nincs.” (B. Auerbach: Neues Leben, I. 95.)

Alkotóereje teljében

Házassága után egyelőre a megnyugvás esztendei következtek. „A boldog családi élet új körülményei már teljesen elvontak az élet általános értelmének bármiféle kutatásától.”⁹¹ Ami a családi élet boldogságát illeti, ezt bizony csak a késői visszaemlékezés szépítette meg. Házasságuk bomlása mindjárt az első napokban megkezdődött, de a válságokat kb. húsz éven át mindig át tudta hidalni a kettejüket összefűző szerelem – írja leánya, Tatyjana.⁹² Többször úgy látja, a házasság nem neki való. Persze harmincnégy éves koráig hozzászokott az önállósághoz. Most úgy érzi, elvesztette régi önmagát. 1863. június 18-án, alig pár hónapos együttélés után ezt írja naplójába: „Kicsiny vagyok és jelentéktelen. Azóta lettem ilyen, hogy feleségül vettem azt a nőt, akit szeretek. ... Szörnyű, borzalmas, értelmetlen dolog boldogságunkat anyagi felté-

⁹¹ Gyónás, 44.

⁹² Kortársak Lev Tolsztojról, 302.

telekhez kötni: feleség, gyermekek, egészség, vagyon.”⁹³ Nemegyszer lehangoltság, neurotikus lelkiállapot vesz rajta erőt. Végül is a feladatok mindig magához térítik. „Ebben az időszakban a családra, a feleségemre, a gyermekeimre, következőleg a megélhetési eszközök gyarapítására összpontosult az egész életem.” A tökéletesedésre való törekvést felváltotta az a törekvés, hogy „minél jobb legyen nekem, meg a családomnak”.⁹⁴ Mindenesetre elmúlt az oly hosszan tartó nyugtalan keresgélés, önalakítgatás ideje, most a tárgyi világ felé kellett fordulnia, és életének legtárgyiasabb szakasza állt be. „Apám írt, gazdálkodott s a gyerekeit nevelte. Fákat ültetett, kertet-erdőt bővített, méhészkedett, tehén- és lóistállókat építve még az állattenyésztés különböző ágazataival is törődött. Idejének és erejének nagy részét azonban ezekben az esztendőinkben is az irodalom kötötte le.”⁹⁵

Lelki kibontakozásának, újraéledt alkotó kedvének csodálatos virága a „Háború és béke” (1868), melyben az erkölcsi tanítást, a mélyen rejlő tanulságokat művészi analízis köntöse rejti. A nagy munka ihlete minden egyéb szándékot elnyomott. A könyv írásának éveit után lelke ismét megnyílt mások alkotásai előtt. Újra értékelni kezdi régi eszményeit. Már nem veti meg a művészetet, az irodalmat, tanulmányozza Shakespeare-t, Molière-t, Goethét. 1869-től Schopenhauer filozófiájába mélyed. 1870–71 te-

⁹³ Полн. собр. соч. 48: 54–55.

⁹⁴ Gyónás, 44–45.

⁹⁵ Kortársak Lev Tolsztojról, 305.

lén három hónap alatt megtanul görögül, Xenophont szótár nélkül olvassa.

Vidámság, élet uralkodik Jasznaja Poljanán. Tolsztoj a társaság középpontja, mindenhez hozzá szól, érdekes társalgó. Tornászik, teniszez, korcsolyázik, krikettet (angol gyeplabda) játszik, hosszú gyalogtúrákat tesz, lovagol, szenvedélyesen vadászik. A regényírás és a mohó szellemi táplálékkeresés azonban ki is fárasztotta. Most ismét a módszeres aprómunka az, amelyben megpihen, és amely a regény nagy sikerét követő káros „büszkeségtől, magasztalásoktól” is megóvjá: újra az iskolához fordul.

A pedagógiát az írói munka esztendei alatt is figyelemmel kíséri. Izgatja gyermekei nevelésének feladata. „Sokat gondolkozom a nevelésen, türelmetlenül várom az időt, amikor majd elkezdem a gyerekeim oktatását, szándékom akkor új iskolát nyitni és megírni mindannak az összefoglalását, amit a nevelésről tudok, s amit senki sem tud, vagy amivel senki sem ért egyet.”⁹⁶

Pedagógiai szenvedélyének első fellángolása óta azonban tíz év telt el. Most már tárgyilagosabb szemmel néz az iskola kérdéseire. Nem az önnevelés lázával, hanem érett formáló akarattal tér vissza első boldogságának színhelyére. Nem kísérletez, hanem kodifikál és szervez. Nagy tekintélyű íróként kapcsolódik a pedagógiai közéletbe, amely azonban időközben szintén megváltozott. Nézzük tehát először az iskolaügy és nevelés helyzetét ebben az időben.

⁹⁶ Levele A. A. Tolsztajának, 1865. XI. 14. *Полн. собр. соч.* 61: 116.

„Szabad megegyezéses” és zemsztvóiskolák

A nép az 1861. évi jobbágyszabadítás után mohón vetette rá magát a művelődés lehetőségeire, mert a tudást látta a polgári életbe bevezető útnak. Elszaporodtak a hivatalos népoktatás vékony szintje alatt évszázadok óta tenyésző úgynevezett „szabad megegyezéses” iskolák. Ezeken nem épületet kell érteni, hanem azt, hogy a szülők az egyháziakkal (pap, szerpap, alszerpap, sekrestyés) vagy a világi „mesterekkel” (tanító, tanítójelölt, falusi írnok, kiszolgált katona, városi diák, vándortanító stb.) megegyezést kötöttek, hogy gyermeküket az írás-olvasás-számolásra pár rubel vagy természetbeni juttatás ellenében megtanítják. Ezek az ősi anyagot ősi módszer szerint oktatták: első volt az azbuki, a cirill ábécé megtanulása,⁹⁷ utána következett a Csaszoszlov,⁹⁸ majd a Zsoltárok könyve. A módszer a magoltatás, a verés volt. Aki az említett könyveken túljutott, más könyvet még nem tudott olvasni, viszont a falu szellemi igényeinek már megfelelt: el tudta recitálni a halott felett a zsoltárokat, fel tudta róni a fontosabb számokat (a szláv betűknek számértékük is volt). A mester nem különbözött más mesterektől. Ha az oktatás az ő házában folyt, a tanuló

⁹⁷ Minden cirill betűnek külön neve volt: a = az, b = buki, v = vegyi stb.

⁹⁸ Középkori tananyag: a virrasztás órái szerint beosztott liturgikus szövegrészek a szentírásból.

fát is vágott, pálinkát is hozott, a szérút fölta-
rította stb.

A kormány a „szabad megegyezéssel” iskolát természetesen nem pártolta, hanem a lakosság számarányához képest igen csekély számú és különböző hatóságok által fenntartott, részben más-más jellegű állami és egyházi népiskolákat igyekezett szaporítani. Mivel költségvetésileg képtelen volt a hirtelen fellépett széles körű művelődési szükséglet kielégítéséről gondoskodni, kettős politikát folytatott. Egyrészt az 1864. évi népiskolai rendelettel igyekezett befolyását a népiskolára feltétlenül biztosítani. Ezért az összes – különböző hatóságok kezében levő – elemi iskolát az Oktatásügyi Minisztérium tanügyi fennhatósága alá vonta, és az államin kívül csak az egyházi oktatást ismerte el jogosnak. Másrészt anyagi tekintetben a lelkes társadalom közreműködésére támaszkodott. Az új, helyi önkormányzati szervek, az ún. *zemsztvók* az iskolaügyben egyre jelentősebb szerephez jutottak, különösen olyan helyeken, ahol nem a nagybirtok volt az uralkodó, és a zemsztvótagok többsége liberális szellemű kisbirtokosokból kerülhetett ki. Bár az állam az iskolát a zemsztvó nem kötelező kiadásai közé sorolta, és egyébként is mindenképp igyekezett a társadalomnak az iskolák finanszírozásán túlmenő öntevékenységet korlátozni, az egyház pedig a liberalizmus mint világnézet terjedését ellenezte, a zemsztvók a hatvanas évek végétől pezsgő életet vittek a vidék pedagógiai világába, tanítói gyűléseket, továbbképző tanfolyamokat szerveztek, különböző újtásokat hajtottak végre. A hetvenes években kb.

tízezer új zemsztvóiskola létesült.⁹⁹ Fokozatosan mindenfelé az egytanítós három évfolyamos típus terjedt el. Tankönyvként *K. D. Usinszkij* műveit („Gyermekvilág”, 1861; „Anyanyelvünk”, 1864) használták. A zemsztvók a tanítóképzésben is igyekeztek a kormányzattól függetlenül eljárni; „tanítóiskoláik” létesítésében főleg Usinszkij tanítószemináriumai tervezetét vették alapul.

A zemsztvó tehát a népiskola modernizálásával a helyzet ura lett. A falusi „mesterek” népművelő szerepe letűnően volt. Az elemi oktatás most korszerűbb, módszeresebb formákat vett fel.

Az orosz pedagógiai világ a hetvenes évektől bekapcsolódott a nemzetközi pedagógiai életbe. Az orosz nevelésügy szerepelni kezd a külföldi kiállításokon (Párizs, London, Brüsszel, Philadelphia). 1872-ben Moszkvában megrendezték az első orosz pedagógiai kiállítást és tanítógyűlést is. A külföldi szakirodalom megismerése hozzájárult az iskolai módszerek tökéletesedéséhez. Pestalozzi eszméi Diesterweg közvetítésével a tanítóság széles köreiben ismertté váltak.

Bár az alapul szolgáló erkölcsi és nemzeti irányítást Usinszkij gondolatai kellően biztosították, kétségtelen, hogy az új módszerekre való törekvés új veszélyt rejtegetett: a nyugati, első-

⁹⁹ 1869-ban egész Oroszországnak kb. 33 ezer elemi iskolája volt – hogy ebből mennyi volt „szabad megegyezésen” alapuló, az ismeretlen –, s minden 100 lélekre csak 0,6 elemi iskolás gyermek esett. Csernisevszkij egy adata szerint a 65–70 milliós birodalomban legfeljebb ha 5 millió ember tudott írni-olvasni!

sorban német pedagógia eredményeit kezdték kritikátlanul alkalmazni. A német didaktika tekintélye elnyomta a korábbi friss, kísérletező kezdeményeket, egyre-másra jelentek meg olyan új tankönyvek, amelyek érdektelen, agyonmagyarázó „módszeressége” nem számolt a tanulás lélektanának elemi követelményeivel sem, annál kevésbé az orosz gyermek sajátosságaival.

„Azbuka”

Tolsztojt, a nép és a gyermek lelkének művészi ismerőjét mélyen nyugtalanította a német minták átvétele. Különösen az írás-olvasás tanításának módszere, a „hangoztató” eljárás (Lautier-methode) volt mindig ellenszenves neki. Ez a módszer, amely a hangokat minden hozzátoldás nélkül (а, б, в, г, д, е) tanította, felváltotta a régi azbuki eljárást, és Usinszkij könyvei nyomán a hatvanas évek közepétől széltében elterjedt. Tolsztoj nem volt elragadtatva Usinszkijtől, a „Gyermekvilág”-ot igen élesen bírálta. Usinszkij másik tankönyvének, az „Anyanyelvünk”-nek sikere viszont alighanem hozzájárult annak a gondolatának felébredéséhez, hogy saját, Jasz-naja Poljanán kidolgozott módszere szerint megírjon egy teljes elemi iskolai kurzust felölelő tankönyvet.

Még a „Háború és béke” nyomtatása idején, 1868 szeptemberében meglátogatta őt E. Skyler, az amerikai konzul. Tolsztoj kikérdezte őt az amerikai ábécéskönyvekről, és kérésére a konzul később megfelelő kiadványokat (The first, se-

cond and third reader) bocsátott a rendelkezésére. A látogatás után szerepel Tolsztojnál az első feljegyzés egy ábécéskönyv tervéről.¹⁰⁰ De csak 1871-ben tudott a munkának nekifogni. Rögtön teljesen elmerült benne. Itt „mindennek szépnek, rövidnek, egyszerűnek, és ami fő, világosnak kell lennie!” – írja a készülő műről. Történetkéket írt, fordított, dolgozott át, népszerűsítő természettudományi olvasmányokat szerkesztett, igen sok külföldi tankönyvet nézett át, szaktudósokkal tárgyalt. A matematikai műveletek egyszerűbb magyarázatára törekedett, fizikai kísérleteket végzett, éjjel a csillagokat figyelte. Amit megírt, azt rögtön ki is próbálta.

Jasznaja Poljanán ezúttal gyakorlóiskola létesült. Tolsztojon kívül a felesége és idősebb, hét- és nyolcéves gyermekei vettek részt a harminc-harmincöt parasztygyermek délutánonkénti oktatásában. Tanítás folyt a szalonban, a szobákban, a belső felvezető lépcső mögött, az udvarban; a tanítók és tanítványaik oda ültek, ahol helyet találtak, székekre, asztalokra, a földre. A gyerekek gyorsan és örömmel tanultak.

A sok gonddal készült tankönyv, amelybe, mint írja, „egész lelkét beletette”, a szerző tizenhárom éve elkezdett pedagógiai fáradozásainak gyümölcseként végre 1872-ben *Azbuka* címen napvilágot látott (azbuka = ábécéskönyv). A négy kötet mindegyike három részre oszlik: anyanyelvi történetkékre, egyházi szláv szövegekre és számtanra. Az első kötet ezenkívül az ábécét tartalmazza gyakorlatokkal.

¹⁰⁰ Гусев: Летопись I. 355.

Tolsztoj ábécétanítási módszere eredetileg már 1859–60-ban kialakult. Az „Azbuka” ennek a módszernek felelt meg. A betűket egyszerűsített alakjukban, egyforma vastag vonalakkal felrajzolta. A tanulók a betűk ábrázolta hangokat őtána mondva gyakorolták be: a magánhangzókat természetes ejtésük szerint, a mássalhangzókat azonban „-e” hozzátoldásával: бе, ве, ре, де stb.¹⁰¹ Tolsztoj ezzel egyszerűsített a régi módszeren, amely a betűk szláv elnevezéseiből (az, buki, vegyi stb.) indult ki. Valamennyi hang írásképeinek megismerése után áttértek a hangok írására. A következő fok a szótagképzés volt. A tanító után a tanuló megismételte a szótagot: бе, пе, а = бпа; де, пе, у = дпу stb. és megfordítva, szétbontással is. Miután a gyermekek a szótagolásban önállóságra tettek szert, áttértek a könyvben levő gyakorlatokra, illetőleg egész szavak olvasására. Tolsztoj ezt a módszert „hallásinak” nevezte, s igen meg volt elégedve a találmánnyal, amelynek alkalmazása közben lényegileg a gyermekek ritmusérzékét használta fel.¹⁰² A tanulók írásában nem kívánt azonnal pontosságot, mivel a betűk helyes vagy helytelen rajza nem a tanuló fejétől függ – mondja –, hanem kezügyességétől. Az írás megtanítása

¹⁰¹ *Maroger* utal rá, hogy annak idején Franciaországban a Port Royal ábécétanítási módszere ugyanezt az eljárást követte (167.). Tolsztoj szerette Pascalt. Hogy a Port Royal módszerét esetleg az ő révén megismerte-e, nem tudni.

¹⁰² A módszerről «О методах обучения грамоте» címen a „Jasznaja Poljana” 1862. II. számában írt Tolsztoj (*Пед. соч.* 86–103.) Egyébként az eljárás – a mássalhangzókhoz ragasztott -e hangtól eltekintve – közel áll az ábécétanítás jelenlegi szovjet módszeréhez. (*Пед. соч.* 416–417.)

után aránylag igen gyorsan áttért az önálló fogalmazási gyakorlatokra.

A kis kötetek mindegyike bő irodalmi anyagot ad. Világos, egyszerű nyelvű, népies tárgyú és népi stílusban megírt olvasmányai a könyv legjobb, valóban klasszikus részét teszik. Tolsztoj külföldi szerzők nagy hírű műveit, a Robinsont, az Iliászt stb. a nép gyermekei számára nem tartotta érthetőnek, ezért elsősorban a nép saját alkotásait vette figyelembe. Elég tarka az anyag: kínai és perzsa mesék feldolgozása, Ezópus meséi, különböző népi mondák, szemelvények Plutarkhosztól, részletek „A nyomorultak”-ból; anekdoták saját kutyáiról. A történetkép mesterkéletlenségükkel művésziek. Nem gyermekesek, tartalmuk olykor meglepően mély. Tolsztoj sokáig csiszolgatta őket. Egyszerűen és természetesen írt a legkomolyabb dolgokról, s virtuóz példáját adta annak, hogyan lehet magasrendű erkölcsi problémákról pontos, élő, soha el nem feledhető képet bevésni az olvasó – gyermek vagy felnőtt – képzeletébe. Elbeszéléseinek erkölcsi célja a szeretet és részvét sugalmazása, egyszersmind megnyugvás a gondviselés akarátában – a gyakorlati élet kérdései, feladatai nem szerepelnek bennük. A könyv sok tekintetben eredeti, minden elfogadott mintát kerül, és szándékosan független a metodikusok tudományától. A valóságot tükröző művészi benyomások lélektani erejére inkább támaszkodik, semmint az olvasmányok didaktikai rendszerezésére, kivéve a számtant, amelyet teljesen új alapokon, de rendszeresen tárgyal.

Az első kötet végén a tanítónak szóló *Útmuta-*

rás Tolsztoj rövid didaktikáját tartalmazza. Eszerint annak, hogy a gyermek szívesen és sikerrel tanuljon, két alapfeltétele van. Az első az, hogy amire tanítjuk, érthető és érdekes legyen. Ezt elérendő, két véglettől kell távoltartanunk magunkat: ne beszéljünk sem arról, amit a gyermek még nem érthet meg, sem arról, amit már tud. Konkrét és megfigyelhető legyen a tárgy, adjunk a tanulónak minél több ismeretet, de minél kevesebb általános következtetést, meghatározást, felosztást, szabályt, terminológiát. Ezek csak akkor közlendők, „amikor a tanulónak már annyi ismerete van, hogy képes az általános következtetést maga ellenőrizni, amikor az általános következtetés nem megterheli, hanem megkönnyíti őt”. Általában azt kell tanítani, amit a tanuló még nem ismer, és amit a tanítónak magának is érdekes lenne megtudnia, ha nem tudná. A második feltétel pedig az, hogy tanuláskor a gyermek szellemi erői a legelőnyösebb feltételek között legyenek. Ne legyen szokatlan, új tárgy vagy ismeretlen személy a tanteremben, a tanuló ne szégyellje magát a tanító vagy osztálytársai előtt, ne kelljen büntetéstől félnie, ha rosszul tanul, vagyis ha valamit nem ért; esztét ne fáraszszuk ki, az órá ne legyen túlságosan nehéz vagy könnyű, a gyermek érezzen minden feladatot előre tett lépésnek. Mennél kényelmesebb tanítási módot alkalmaz a tanító, annál nehezebb tanulnia a tanulónak és megfordítva. A tanító keresse a helyes módszert, kísérletezzen, törekedjék. Egyetlen tulajdonsága elárulja a jó tanítót: a szeretet. Ha háromórás tanítás alatt nem érez egy percig sem unalmat, megvan

benne ez a tulajdonság. „Ha a tanító csak tárgyat szereti, jó tanító. Ha a tanító csak a tanulót szereti, mint az apa vagy anya, jobb annál a tanítónál, aki minden könyvet elolvasott, de nem szereti sem a tárgyat, sem a tanulókat. Ha a tanító egyesíti magában a tárgy és a tanulók szeretetét – tökéletes tanító.”¹⁰³

Legtöbb kortársa, s a külföldi még inkább, mint az oroszországi, Tolsztojban a „Háború és béke” íróját látta. Ma sem változott a helyzet. Szinte mindnyájunk számára meglepő, hogy a nagy művész, világirodalmi remekművek alkotója egyszer csak kisgyermek számára ábécés-könyvet szerkeszt. Egyéniségét ismerve mégsem tarthatjuk indokolatlannak ezt a jelentőségteljes tényt. Inkább Tolsztoj pedagógiai hajlamát s eszméihez való következetes hűségét mélyen jellemző bizonyítéknak kell látnunk, azt, amit kortársai közül sem sokan értettek meg, akik kívülről próbálták megítélni. A gyermeknek a legjobb is éppen csak jó: miért volna „a talentum ficamodása”, ha egy valódi művész tesz próbát a gyermek igényeinek kielégítésére?

Valóban próba volt, s első kísérletre nem is egészen sikerült. Tolsztojt művészi látása, egyszerűsítésre törekvése, a gyermek érdeklődéséhez és a paraszti észjáráshoz való alkalmazkodása a didaktikai pszichologizmus szemmel látható túlzásaira vezette. Szerinte például az elemi iskolában többek között a naprendszerrel és a Föld forgásáról sem szabad beszélni, mert ilyen kér-

¹⁰³ «Общие замечания для учителя». *Пед. соч.* 338–342.

dés nem merül fel a paraszty gyermek fejében. Módszer tekintetében az „Azbuka” – amely különben nemcsak az iskolának, hanem a családnak is volt szánva – a tanítótól valójában Tolsztoj mint iskolai tanító művészetét, a tanulótól pedig Fegyka tehetségét várja el. Feszés, dinamikus, életszerű eljárást feltételez, de a módszeres feldolgozás hiányzik. Az „Azbuka” ereje nem a könyvben volt, hanem a Jasznaia Poljana-i iskola titka maradt.

Tolsztoj mélyen meg volt győződve a hallási módszer és az egész könyv helyességéről. Úgy vélte, ezzel állított emléket magának. „Íme az én büszke álmaim ezzel az azbukával kapcsolatban: csak ebből az azbukából tanulnak majd két teljes orosz nemzedék gyermekei, a cáriaktól a parasztokéig, s belőle szerzik első költői benyomásaikat, és hogy ezt az azbukát megírván nyugodtan meghalhatok.”¹⁰⁴

Sikert mégsem várt tőle. Előre tudta, hogy „a könyv sajátosságai feldühösítik a pedagógusokat”. A kritika valóban elítélte. P. N. Polevoj elutasítóan nyilatkozik Tolsztoj ábécétanítási módszeréről és az egész könyvről. „Különösen kellemetlen” – írja –, hogy a szerző „nemcsak hogy semmibe veszi mindazt, amit a pedagógiának az újabb időben sikerült kidolgoznia, hanem bizonyos leereszkedő sajnálattal is viseltetik azok iránt, akik ezzel a tudománnyal foglalkoznak”.¹⁰⁵ „Sajnálatos, hogy annyi remekmű-

¹⁰⁴ Levele A. A. Tolsztajának, 1872. I. 12. Полн. собр. соч. 17: 39.

¹⁰⁵ Id. Гысес i. m. I. 397.

után, melyek az orosz irodalom büszkeségei, a nagy tehetségű szerző egy ilyen ábécéskönyv megírására fordította erejét; kár volt az idejét vesztegetnie, mert iskoláinkban sohasem fogják használni ezt a könyvet.”¹⁰⁶ Más újságírók az egyes témák mesterkelt egyszerűségét, az egész mű erkölcsi célzatosságát csúfolják.¹⁰⁷ Egy névtelen cikk gúnyosan – és felületesen – bírálja a könyv fejezeteit, s Tolsztojt azon írók közé sorolja, akik „leginkább hajszolják az eredetieskedést”.¹⁰⁸

A szakkritika legfőképp és egybehangzóan az iskolai gyakorlatban addigra már jól bevált Lautermethodetól való eltérését kifogásolta. A szerző a régi „buki + az = ba” eljárást eleveníti fel – mondják –, és egyszerűsítése sem változtatnak a lényegen, hogy a gyermek a betűk rajzát és nevét előbb tanulja meg, semmint a hangot. Elsőnek a hangnak kell lennie, azután jöhet az írásképp és csak végül a betű neve. Felesleges az értelmetlen póthangok és a szótagok begyakorlása; a könyvben nincsen tájékoztató bevezetés, sem osztályok szerinti anyagbeosztás; az egyházi szláv nyelv igen nagy helyet kapott; a közölt számtani műveletek meghaladják a gyermek képességeit stb.

A közönségnek sem volt oka lelkesedésre az író tankönyvével kapcsolatban, az „Azbuka” eleinte nehezen kelt el. Elemi iskolai könyvnek a maga 758 oldalával „maximalista” volt, az ára

¹⁰⁶ Id. *Troyat*, 399.

¹⁰⁷ Uo.

¹⁰⁸ *Gycee* i. m. I. 402.

is sok: húsz kopek. Az oktatásügyi minisztérium 1874-ben a könyvet csak a népiskolák könyvtárai számára hagyta jóvá, azzal, hogy az ábécétanítással foglalkozó – annyira vitatott – első részt tankönyvül is engedélyezi, az olvasásra szánt történeteket ajánlja, a számtani részeket tanításra alkalmatlannak minősíti.¹⁰⁹

Tolsztoj beismeri, hogy az „Azbuká”-val kudarcot vallott, de ő ettől „egy hajszálnyit sem lesz rosszabb véleménnyel róla”.¹¹⁰ A kritikákra a kiadóhoz címzett *Nyílt levéllel* felelt (1873. VI. 1.), amelyben megállapítja, hogy minden módszer jó a maga nyelvének és népének. A Lautier-methode nem orosz, ellentmond az orosz nyelv szellemének és a nép szokásainak. Mindenesetre rosszabb a régi szótagoló eljárásnál, amely szintén egyoldalú volt ugyan, de legalább megfelelt az orosz embernek. Az ő módszere csak külsőre hasonló a régihez. Sokkal gyorsabban lehet vele eredményt elérni, mint a másik két eljárás bármelyikével. Egyébként a tanítónak ismernie kell minden módszert és mindegyikből azt alkalmaznia, amelyik éppen a tanulónak és a helyzetnek megfelel. Nem a módszer a fontos, hanem az, hogy a nehézséget minél hamarabb legyőzze. Legyen találékony. „A tanítás dolga művészet”, s a módszerek is folyton tökéletesednek.¹¹¹

¹⁰⁹ Uo. 428. A kiadó később Tolsztoj tanácsára a könyvet 12 részre bontva jelentette meg, így könnyebb volt terjeszteni.

¹¹⁰ Levele N. N. Sztrahovnak, 1873. III. 25. *Гыces i. m.* I. 404. Sztrahov (1828–1896) filozófus, publicista, kritikus.

¹¹¹ Erről már 1862-ben teljesen hasonló értelemben írt. (L. «О методах обучения грамоте». *Пед. соч.* 86–103.)

Még tovább ment: 1874 elején a Moszkvai Népművelő Bizottságban nyilvános disputát tartott, amely igen nagy érdeklődés mellett zajlott le, de egyik irányban sem vezetett eredményre, éppúgy mint a két módszerrel végzett héthetes iskolai kísérletek sem. Erre most már a legszélesebb közvélemény elé lép, s a Nyekraszov szerkesztette „Hazai feljegyzések”-ben 1874 szeptemberében közzéteszi „A népoktatásról” szóló nagy cikkét. (A cím azonos az 1862. évi írásáéval.)

„A népoktatásról”

Bevezetőben a két módszerrel végzett kísérletek eredménytelenségének okait elemzi. Utána áttér a módszer általános kérdéseire.

A hangoztató módszer hívei – mondja – nem magát az írni-olvasni tanítást tartják fontosnak, hanem a „fejlesztést”. Hogy fejlesztésen mit értenek, azt Bunakov és Jevtusevszkij legújabban megjelent, a német tudomány eredményeire épülő módszertani művei tanúsítják.¹¹² Jellemző, hogy Bunakov a pedagógiai kísérletek ellensége, és elméleti alapra akarja állítani a nevelést. Elméleti a cél: a gyermek értelmi tehetségeit fejlesztve kell megtanítani a betűvetést, elméleti az ennek elérésére szerkesztett többi szabály is.

¹¹² *N. F. Bunakov* (1837–1905) orosz anyanyelvi módszertan- és tankönyvíró, kiváló pedagógus, Usinszkij követője. Itt a «Родной язык как предмет обучения» c. könyvről van szó. *V. A. Jevtusevszkij* (1836–1888) matematikai módszertan írója és feladatgyűjtemény szerkesztője. Tolsztoj a «Методика арифметики» c. könyvét idézi.

A fejlesztés eszközeinek elméleti meghatározása oda vezet, hogy olyan dolgokra akarják megtanítani a kis „vadakat”, mint jobb-bal, fönt-lent, előre-hátra stb. A gyermekek értetlenül állnak szemben a tanítók érdektelen törekvéseivel. Mindazt ismerik, amit magyaráznak nekik, amit viszont tudnak, arról nem beszélhetnek. Terméketlen elemzés, haszontalan kérdezősködés folyik. Mintha arra akarnák megtanítani a járó embert, hogy milyen izmai mozgásával kell járnia. Így a tanító voltaképp semmi újat nem adva, látszólag könnyen ér el eredményt. Az iskola áll, pedig a nép műveltségre szomjas.

Természetes – mondja –, hogy a régi azbuki-Csaszoszlov-Zsoltárkönyv módszer elavult. A pedagógia új alapjait kellene megkeresni, az új módszerek csak ebből fakadhatnak. Amit azonban az azbuki eljárás helyett bevezettek, csupán a kritikára épül: homlokegyenest a régi ellenkezőjét keresik. A német pedagógia eredményeit kellett átvennünk, őket utánozzuk, holott a német módszer az orosz ember nem pedáns természetének éppen nem felel meg. A mássalhangzókat önmagukban akarják kiejteni: ъ, в, р stb., holott az orosz gyermek sohasem ejti ki őket egyedül, hanem rendszerint egy mellékhangot vagy lágyítást tesz hozzájuk. A szótagok begyakorlását teljesen elhagyják, pedig az orosz gyermek önkéntelenül szótagolja a szavakat. Üres frázisokat vagy ismert fogalmakat tanítanak, amik a tanulót csak zavarba hozzák. A megkövetelt szemléltetéstől különben az orosz tanító akaratlanul is eltér és népe szükségleteihez alkalmazkodik. Az orosz gyermekek nem értel-

metlenek és nem kis „vadak”. De az elméletírók mindezzel nem törődnek, nem akarják megismerni a népet és kívánságait. A német módszer egyébként a mit? és hogyan tanítsunk? kérdéseiben éppen olyan dogmatikus, mint a régi egyházi módszer volt. Az írás-olvasás az utóbbinál a hittan szolgálatában állt, az előbbinél pedig a fejlesztés céljának van alárendelve. Egyik sem vet számot a gyermek iskola előtti és iskolán kívüli ismereteivel, mindent előlről kezd, az eljárás mindkettőnél mechanikus, külső rend és kényszer uralkodik, a gyermekek félnek.

Újra a tanítás alapkérdéseire kell tehát visszamenni: mire? és hogyan? Tolsztoj tizenkét év előtti Jasznaja Poljana-i gyakorlatára és cikkeire hivatkozva megismétli akkori eredményét: „A pedagógia egyetlen kritériuma a szabadság, egyetlen módszere a kísérletezés.” Ezt az alapelvet szem előtt tartva jött rá annak idején az írás-olvasás tanítás új módszerére, amely a gyermekeknek teljesen meg is felelt – mondja. A szemléltetés, a hangoztató módszer stb. viszont a falusi gyermekek gúnytárgya. A nép világosan tudja, mire van szüksége: az orosz nyelvre, az egyházi szlávra és a számtanra. A természettudományi, történelmi, földrajzi ismereteket mint szükségteleneket elveti. Ezeket tehát nem is kell tanítani. A hogyan? kérdésére szintén természetes a felelet: annál jobb a módszer, mennél kevésbé szorul rá a kényszerítésre. Az órákon uralkodó szabadság fokát a tanító tudása, tehetsége határozza meg, erre szabályt felállítani nem lehet. A pedagógia haladása a

tanító és a tanítvány közti természetes viszonyhoz való közeledésben mutatkozik.

Tolsztoj már 1862-ben, a „Jasznaja Poljaná”-ban hozzászólt a készülő állami iskolareformhoz. A jobbágyszabadítás után tömegével keletkezett szabad népi iskolákat meg akarta védeni az állami beavatkozástól. Éles bírálatnak vetette alá a tervezetet, kifogásolta vaskalaposságot s főként azt, hogy nem vet számot a paraszt-ság életkörülményeivel. Legyen a népiskola önálló, és szolgálja a nép szükségleteit.¹¹³ Most, cikke második részében újra ezt a gondolatot veszi fel és folytatja.

Megállapítja, hogy az alapvető két kérdés, a mire? és a hogyan? tisztázatlansága miatt a pedagógia elméleti kívánságai és a valóság közt az iskola adminisztratív vonatkozásaiban különösen nagyra nőtt a szakadék. Az 1864. évi iskolareform folytán megsemmisülőben van a régi, „szabad megegyezéssel” rendszer paraszt és tanító között. A jobbágyszabadítás után önállóan, a nép körében keletkezett iskolákat a zemsztvó és a minisztérium hivatalnokai szabályozzák, sokat bezárnak, bizonyos színvonalon ahuliak létesülését nem engedik meg. Ehelyett egyosztályos, egész évben – nemcsak a téli hónapokban – működő iskolatípust vezettek be, drága, kétszáz rubel fizetésű tanítókkal, Usinszkij egységes tankönyvével. Az iskolázás kritériumát a hatóság az állandó iskolaépületben látja. Ahol épület van, ott tanítanak, tekintet nélkül a lakosságra

¹¹³ «Проект общего плана устройства народных училищ» (1862). *Пед. соч.* 123–152.

esetleges szétszórtságára. A zemsztvó kizárja a tanításból az egyháziakat, és tanfolyamot végzett tanítókat követel. Az iskolai hozzájárulást szinte új adóként mindenkire, a nem érdekelt parasztra is kivetik.

Mindezzel szemben a nép felfogása az, hogy nem kell állandó iskolaépület, mert ha a szülők egyszer megtanulják az azbukit, tudásukat gyermekeiknek már otthon adják tovább. Csak a téli hónapokban ér rá a gyermek a tanulásra. Az iskola, ha már van, központi helyen legyen, különben pedig a tanító úgyis házról házra jár. Egyháziak is taníthatnak. A nép takarékos: élelmiszerben vagy akár egy-két rubelben is kiegyezik a tanítóval. Nem az iskola vagy a tanító a fontos, hanem az, hogy a gyermek megtanuljon olvasni-írni. A legrosszabb iskola is jó erre. A szegény kis kápolnában éppúgy lehet imádkozni, mint a nagytemplomban – írja.

„A zemsztvó emlékezzék rá, hogy az iskola őse, az az eszmény, amelyre törekedni kell, nem a bádogtetős kőépület, táblákkal és padokkal, amiket a mintaiskolákban látunk, hanem ugyanaz a ház, amelyben a paraszt lakik, azokkal a lócákkal és asztalokkal, amelyeken ebédel – és nem hosszú kabátos tanítóval és kontyos tanítónővel, hanem kaftánt és inget viselő tanítóval, parasztszoknyás, fejkendős tanítónővel, s ahol nem száz gyerek tanul, hanem öt-hat, legfeljebb tíz.”¹¹⁴

Tolsztoj javaslatai: a népnek teljes szabadságot kell engedni, rendezze úgy iskolaügyét, aho-

¹¹⁴ Uo. 391.

gyan ő akarja, és egyszerre megszűnik az iskolák elterjesztésének fő akadálya, az anyagi eszközök elégtelensége. A zemsztvó csupán a tanító képességeit ellenőrizze, és esetleg fizetését toldja ki. A fő dolog az, hogy minél olcsóbb legyen a tanító, és minél közelebb legyen a néphez. Az obsitosok, részegesek és diákok, valamint az egyháziak között igen sok eredeti tehetség akad. A kerületi elemi iskolák tanügyi vezetője egy főtanító legyen, s vezessen kísérletező mintaiskolát, ahol a kerület tanítói megismerhetik a legfrissebb módszereket. Csak a hét téli hónapban kell tanítani. Hadd nőjön ki a jelenlegi húsz drága iskola helyett önmagától a négyszáz népi, s egyszeriben kijutunk a zsákutcából.¹¹⁵

A cikk igen erős vihart keltett, s az egész közvéleményt megmozgatta. Bunakov éles hangú válaszában szép formába burkolt hazugsággal vádolta meg Tolsztojt: hamisan idealizálja a népet, szándékosan eltorzítja a neki nem tetsző pedagógiai elméletet, és nagy önelégültségében fölényesen viseltetik mások művei iránt. Jevtusevszkij külön könyvben cáfolta Tolsztoj állításait. Általában a kritika újra elítélte a szótagoló módszert. A „Háború és béke” szerzőjét tisztelik, de a pedagógust tudományos illetéktelenségben, következtelenségben és szertelenségben marasztalják el, misztikus patriotizmust, naivitást, ellentmondó, képtelen tárgyalásmódot vetnek szemére. Eszményíti a parasztságot, korlátlan szabadságot követel a tanításban, nem engedi szóhoz a művelt embereket a nevelésügyben,

¹¹⁵ «О народном образовании» (1874). Уо. 343–397.

nem a tudomány követelményeinek veti alá az iskolát. Újra megszólal Je. L. Markov, aki tizenkét évvel ezelőtt már foglalkozott Tolsztoj pedagógiájával (I. 71. l.). Ő is megállapítja Tolsztojjal szemben, hogy nem a nép kívánalmait, hanem az európai tudományt és a gondolkodó pedagógusokat kell követni. Minden cikkíró a korszerű zemsztvóiskolák pártján áll.¹¹⁶ Vannak olyanok is, akik elismerik Bunakov németes pedantizmusának helytelenségét, Tolsztoj finom pedagógiai érzékét, cikke eredetiségét stb. Az általa ajánlott népi iskolarendszert azonban minden kritikus elfogadhatatlannak látja.

Tolsztoj harcias fellépése mégsem volt egészen haszon nélkül. Bunakov később hangoztatta a cikk nagy „kijózanító” hatását. Megjelenése széles körökben hozzájárult annak újbóli felismeréséhez, hogy valóban az iskola van a népért, nem pedig a nép az iskoláért.

Tolsztojról különben a támadások újra lepe-
regtek, haladt a maga útján. Sohasem úszott az árral. Ekkor váratlan helyről váratlan elismerés érte. A viták kellős közepén, 1874 februárjában a Tudományos Akadémia értesíti, hogy „tudományos munkái” (és nem erre sokkal méltóbb irodalmi érdemei!) iránti tiszteletből levelező tagjává választotta.¹¹⁷ Hogy ezt „Azbuká”-jának köszönhette-e, vagy a hatvanas évek pedagógiai cikkeinek emléke is hatott az akadémi-
sokra – ma már nem dönthető el. Tolsztoj örült a megtiszteltetésnek, meg is köszönte.

¹¹⁶ A bírálatokat l. Вейкман: Педагогические взгляды...

¹¹⁷ Гусев i. m. I. 417–418.

„Új Azbuka”

Az iskolaügyekre férje irodalmi hívatása miatt féltékeny feleség, Szófja Andrejevna örömmel vette, hogy férje 1873 elején újabb regénybe, a „Karenina Anná”-ba kezdett. Különböző megszakítások ellenére a munka jól is haladt, de a regény befejezését ismét megakasztották a pedagógia izgalmai. Tolsztoj így ír A. A. Tolsztajának: „Megint a pedagógiában vagyok, mint tizennégy évvel ezelőtt; regényt írok, de gyakran nem tudok elszakadni az élő emberektől az elképzelt kedvéért.”¹¹⁸ Szófja Andrejevna szerint férje a regényen „nem dolgozik, hanem nagyon nekibuzdult az iskoláknak. Teljesen lefoglalja ez a dolog. Vagy az iskolában van, vagy vadászik, vagy lent van a dolgozószobában a tanítókkal, akiket arra oktat, hogyan kell tanítani”, „teljesen belemerült a népoktatásba – iskolákba, tanítóintézetekbe”, „és mindez reggeltől estig foglalkoztatja”.¹¹⁹

Tolsztoj, akit az „Azbuká”-val kapcsolatban megjelent kritikák élénken érdekeltek, a személyeskedőknek és gúnyolódóknak nem válaszolt, a tárgyi kifogásokat azonban tekintetbe vette, és 1874 végén egy új, rövidebb azbuka összeállításába kezdett.¹²⁰ A munkával gyorsan elkészült, és a következő évben átdolgozott formában, *Új Azbuka* címen az elsőnél jóval módszeresebb, mindössze 92 oldalas tankönyv látott napvilá-

¹¹⁸ Id. Петров: Л. Н. Толстой – теоретик...

¹¹⁹ Гусев i. m. I. 429–430.

¹²⁰ Uo. 431.

got. Bármelyik ábécétanítási módszer szerint lehetett belőle tanítani.

Az új könyv magának a szerzőnek is nagyon tetszett, el volt ragadtatva tőle: „Ilyen ábécés-könyv nem volt és nincsen, nemcsak Oroszországban, de sehol sem! És minden oldala több munkámba került és nagyobb jelentőségű, mint mindazok az írások, amelyekért engem olyan érdemtelenül dicsérnek.”¹²¹ A kritika valóban egyöntetű helyesléssel, kedvezően fogadta, a minisztérium kb. három héttel a megjelenés után már jóváhagyta, és felvette az ajánlott tankönyvek jegyzékébe. A könyv – későbbi említések, bírálatok szerint – a gyermekekre igen nagy hatást tett, nagyon szerették. Sikerét főleg olvasmányanyagának köszönhette.¹²² Tömeges kiadásban jelent meg, s 1917-ig maradt használatban.

Fontos megemlíteni, hogy Tolsztoj az első „Azbuka” történeteit, melyek úgysem fértek bele az „Új Azbuká”-ba, *Orosz olvasókönyv* címen külön kötetben jelentette meg. Ez is számtalan kiadásban forgott és forog közkezen mindmáig. Ez a könyv Tolsztoj pedagógiai működésének

¹²¹ Levele M. N. Katkovnak, 1875. V. 17. *Гycee* i. m. I. 443. Katkov (1818–1887) újságíró, publicista, a forradalmi demokraták ellenfele.

¹²² Tolsztoj lelkiismeretes munkájára és módszerére jellemző, hogy a két mű („Azbuka” és „Új Azbuka”) számára összesen 629 olvasmányt írt, ebből azonban csak 373 szerepel a két könyvben, a többit hátrahagyott kéziratok között találták meg. (*Бычков* i. m. 245.)

irodalmi lecsapódásai közül az egyetlen, amely művészi értékeinél fogva fordításokban külföldön is elterjedt.¹²³

„Bocskoros egyetem”

A gyakorlat az elméleti munkával párhuzamosan folyt, s ezekben az években sem szakadt meg, bár az író erősen igénybe vették a házi gondok, a családban előfordult több haláleset és főleg a „Karenina Anna” írása. Mégis szenvedélyesen foglalkozik az iskolákkal.

A krapivnai körzet oktatásügyét mindenképp szívéen viseli, kb. hetven iskolát irányít, gondoskodik a tankönyvek, felszerelés, íróeszközök stb. beszerzéséről. Iskolalátogatásai során különösen a kallódó gyermeki tehetségek jövője tölti el mély aggodalommal. 1874 decemberében így számol be erről: „Én most az elvont elméleti pedagógiáról teljesen áttértem járásunk iskolaügyeire; ez részint a legelvontabb, részint a leggyakorlatibb dolog. Ugyanúgy, mint tizennégy évvel ezelőtt, megint megszerettem ezt az ezer meg ezer gyermeket, akikkel mostanában foglalkozom. Mindenkitől megkérdezem, miért akarjuk műveltté tenni a népet... Az én feleletem ilyenformán hangzik: őszintén szólva nem tudom, de valahányszor belépek az iskolába, és látom a nyílt tekintetű, angyali arcú, toppron-

¹²³ Л. Н. Толстой: Русская книга для чтения, Детгиз. Magyarul a *Tolsztoj Leó*, Regények és elbeszélések c. kiadvány I. kötetében olvasható.

gyos, piszkos, sovány gyermekeknek ezt a tömeget, mindig valami izgalom, félelem száll meg, olyasféle, amelyet vízbe fúló láttán érez az ember. Szent Isten! Hogy rántsam ki őket, és melyiket előbb, melyiket később?! És itt éppen a *legdrágább* pusztul el, éppen az a szellemi valami, amit első pillantásra észrevenni a gyermekekben. Én csak azért akarok műveltséget adni a népnek, hogy megmentsem ezeket az idő előtt vízbe fúló Puskinokat, Osztrogradszkijokat, Filaretokat, Lomonoszovokat. Pedig csak úgy hemzsegnék minden iskolában! És jól, nagyon jól halad az ügy. Látom, hogy érdemes munkát végezni, és sokkal gyorsabban lendülök előre, mint vártam.”¹²⁴

Voltak kiváló tehetségű tanítványai, akik az elemi ismereteknél többre törekedtek. Tolsztoj, aki a műveltektől nem várhatta, hogy a népnek megadják a neki szükséges műveltséget, mert a nép javát a civilizációban és a haladásban keresik, a népiskolát olyan tanítók kezében szerette volna látni, akik a népből kerülnek ki. Terve tehát az, hogy a népből való tanítók kinevelését tehetséges elemi iskolai tanulók továbbképzésével oldja meg.

1875 elején a tulai kormányzóság népiskoláinak igazgatójához fordul: engedélyezze Jasznaja Poljanán magániskola nyitását néptanítók képzése céljából.¹²⁵ Ezt aztán a hatóság nem ma-

¹²⁴ Levele A. A. Tolsztajának, 1874. XII. 15–30. Полн. собр. соч. 62–130. Az idézet Makai Imre fordítása, Гудзий (Gudzij) könyvéből 18–19.

¹²⁵ Гысес i. m. I. 432.

gániskola, hanem „Pedagógiai tanfolyam néptanítók képzésére” címen engedélyezte.¹²⁶ Tolsztojt 1876–77-ben már ennek a népi tanítószemináriumnak a szervezése foglalkoztatta. A megvalósítás érdekében beválasztatta magát kerületének zemsztvójába. „Bocskoros egyetemén”, amely az egész tulai kormányzóság tanítóképzését szolgálta volna, a hallgatókban csak a szellemi szükségleteket kívánta felébreszteni és növelni, anélkül, hogy anyagi tekintetben túllépnék a paraszti élet igényeit. A tanfolyamot kétévesre tervezte, évente hathavi téli tanítással. Ötven hallgatóra számított, akiket két tanító és egy hitoktató készített volna elő. Tantárgyak: hit-tan, matematika, egy idegen nyelv. A minisztérium hozzájárult a szeminárium megnyitásához, a kormányzósági zemsztvó anyagi támogatást ígért – végül a gondosan előkészített terv a jelentkező növendékek csekély számán mégis megbukott. A kerületi iskolatanácsok és zemsztvók közömbösek voltak Tolsztoj nagy szándékai iránt.



Tolsztoj ezzel a szervezési kudarccal éppen jókor mondhatott búcsút a hivatalos pedagógiának. Az 1874-ben kiadott népiskolai rendelet – amely, jellemző módon, a húsz évvel korábban, de szintén a liberalizmus elleni harc fegyvereként létrehozott porosz *Regulative* (1854) hatása alatt készült – teljesen véget vetett a zemsztvóis-

¹²⁶ Uo. 440.

kolák szellemi önállóságának és az egész, 1855-ben megindult liberalizáló időszaknak. Az iskola most hosszú időre hatósági üggyé vált, amelybe a társadalomnak édeskevése beleszólása volt. Megszigorították az iskola feletti állami és egyházi ellenőrzést, az egész tanügy és az iskolai élet pontosan körülírt, szabályozott formákat kapott. Az oktatásügyi miniszter a liberális szellemnek a tankönyvekből való kiírtását a cár kívánságára nagyon komolyan vette: külön „pedagógiai cenzúrát” szervezett, melynek első intézkedései közé tartozott, hogy Usinszkij közkedvelt „Gyermekvilág”-át a természetrajzi olvasmányanyag túltengése miatt kizárta az iskolából!

Ez a pedagógiai világ már nem nyújtott több lehetőséget Tolsztoj számára sem. Az oroszországi kapitalizmus kibontakozásának évtizedei következnek, az iskola az életbeli versengésre való felkészítés helye lesz – hol lehetett volna itt szót emelni az obsitosok és egyéb iskolamesterek érdekében?

Tolsztoj makacsul védett iskolaszervezési gondolatait az élet végleg meghaladta, de lélektani megfigyelései, pedagógiai eszméi tovább éltek az orosz nevelési köztudatban, és majd a század vége felé új életre kelnek.

A harmadik pedagógiai korszak

(1898–1910)

„Így a keresztények a szeretet embereinek kellene hogy nevezzék magukat és mindent elvessenek, ami a dogmák körül forog”, „...ne ragadjátok magatokhoz őket [a gyermekeket], és ne katekizáljatok beléjük egy idegen világot.” (B. Auerbach: Neues Leben, II. 72., I. 96.)

Az arzamaszi iszonyat

Már régen megindult Tolsztojban az a lelki folyamat, amely végül is élete válságához vezetett. A haladásban és a hírnévben való ifjúkori csalódása után (1857–1858) addigi eszményeiből kiábrándult, a saját filozófiáját megvetette, Istent hajlandó volt nem személyes lénynek, hanem törvénynek, erőnek értelmezni.¹²⁷ Hite csak az értelemben volt. Az iskolai tevékenység egyelőre elfelejtette vele mélyebb problémáit.

Színleges belső nyugalmat bátyja, Miklós 1860-ban bekövetkezett halála dűlta fel először. „Egész életemben még semmi sem tett rám ilyen mély benyomást. Igaza volt [Miklósnak], mikor azt mondta, nincs rosszabb a halálnál. Ha az ember jól meggondolja, hogy ez mindennek a vége, akkor nincs rosszabb az életnél. Minek igyekszik és fáradozik az ember, ha abból a tényből, hogy Nyikolaj Nyikolajevics Tolsztoj

¹²⁷ Napló, 1860. II. 1. Полн. собр. соч. 48: 23.

élt, neki magának semmi haszna nincsen” – írta.¹²⁸ Nem bírta elviselni a gondolatot, hogy az élet a semmivel, a nullával végződjék. Munkakedve is megbénult. Az életben minden csalás és ámítás – mondja –, nincs igazság, ha nincs jövődő élet. Ő továbbra is az igazság megismerésére és kimondására fog törekedni – de nem a művészetben, mert a művészet szép hazugság.¹²⁹ A halál gondolata ettől kezdve állandó mementó volt lelkében, és tizenhat-tizenhét éven át fokozatosan mélyítette az élettel szemben érzett elégedetlenségét, egészen a válság pillanatáig.

Házassága voltaképp az utolsó, még kipróbálatlan lehetőségnek tűnt előtte. Ez és a „Háború és béke” megalkotásának nagy erőfeszítése érleli őt az élet és a saját élete igazi megértőjévé. De a kiegyenlítettségben való megállás nem sajátja ennek a szenvedélyes önelemzőnek. Kezdi értelmetlennek, céltalannak látni életét, s egyre gyakoribb benne a lesújtottság érzete. Két végső kérdés kínozza: mire jó mindez?, és ezután mi lesz?

Még a „Háború és béke” megjelenését követő derűsebb időkben, amikor a haláltudat elől menekülve vagyona gyarapításával foglalkozott, egy birtokvásárlási utazás során, 1869. szeptember 2-án egy kisvárosban, Arzamaszban szállt meg. Éjjel, a barátságtalan szobában rászakadtak kérdései: „Miért jöttem ide? Hová hajszolom magamat? Mi elől, hová menekülök?” „Micsoda bolondság – korholtam önmagamat. – Utóvégre

¹²⁸ Levele Fetnek, 1860. X. 17. *Leo Tolstoj, Briefe* 79.

¹²⁹ Uo. 81.

is: mitől félek? – Tőlem – válaszolt egy hang: a halál. – Tőlem. Itt vagyok melletted. – Jeges borzongás lúdbőrözött végig rajtam. Igen, a haláltól félek. A halál közeledik, már itt is van, pedig nem szabad lennie... Egész valómmal éreztem, tudtam, hogy szükségem, jogom van az életre – és ugyanakkor éreztem a közelgő, megvalósuló halált. Iszonyatosan szenvedtem ettől a belső széttépettségtől... Az életben nincs semmi, csak a halál, pedig nem szabad lennie.”¹³⁰ Két nappal később beszámolt élményéről feleségének is: „Tegnapelőtt Arzamaszban szálltam meg éjszakára, és valami szokatlan dolog történt velem. Éjszaka két óra volt, nagyon fáradt voltam, aludni kívántam, nem fájt semmim. De hirtelen szomorúság, félelem, rémület fogott el, amilyent még sohasem éreztem. Ennek az érzésnek a részleteit majd később elmesélem; de ilyen kínzó érzésben soha nem volt részem, és ne adja az Isten ezt senkinek.”¹³¹ „Attól fogva, hogy ide érkeztem – írja 1871 nyarán a baskír sztyeppről, ahova egészségének helyreállítása végett utazott –, minden áldott nap délután hat órakor elfog a szorongás, olyan ez, mint valamiféle láz, testi szorongás, olyan érzés, amelyet csak úgy tudok leírni, ha azt mondom, hogy a lélek elválik a testtől.”¹³²

Ebben az időben kezd a szentíráshoz fordulni, a szentek életét olvassa, újra imádkozik. Szoron-

¹³⁰ Tolsztoj „Egy örült naplója” című befejezetlen elbeszéléséből id. *Troyat*, 384–385. A halálnak pedig „nem szabad lennie”: Schopenhauer gondolata.

¹³¹ Levele 1869. IX. 4. *Полн. собр. соч.* 83: 167.

¹³² Id. *Sklovszkij*, 292.

gásai közt a munka már csak ideig-óráig érdekli. A pedagógiai tevékenység egy-egy időre le tudta ugyan kötni, de a mozgalmas külső, az iskolalátogatások és a szervezés csak belső nyugtalanságát leplezi. Az otthoni helyzet sem kielégítő. Szófja Andrejevna, aki eleinte maga is részt vett a tanítási munkában, és mindenképp segítségére volt férjének, elsősorban az író feleségének érezte magát, és torkig volt a Jasznaia Poljana-i pedagógiai kísérletekkel.

Lelki válsága

A hetvenes években Tolsztoj lelke szilárd talaját keresi. Egyre jobban kínozzák a családon, irodalmon, iskolaügyön, mindenben túlmenő kérdések: miért élünk? hogyan kell az életet leélni? Testi bajok, gyakori lehangoltsága, esetenként hisztérikus dühkitörések, családi halálesetek is közrejátszottak. Lelki válságát mégis elsősorban belső, szellemi kielégítlensége okozta. 1873. április 7-én ezt írja magáról: „Teljesítem a valamiféle legmagasabb intézkedés folytán rám kirott kötelezettséget – gyötrődöm, és ebben a gyötrődésben az élet egész célját – nem örömet – megtalálom.”¹³³ Az élet megállt számára. Nem tud így tovább élni – mondja.

Az élet Tolsztojnak központi élménye. „Az élet minden. Az ész az élet gyümölcse.”¹³⁴ Az életen mér le ész és hitet. Először az ész illetékte-

¹³³ Id. *Fyce* i. m. I. 405.

¹³⁴ Gyónás, 67.

lenségét fedezi fel. Az élet végső kérdéseire azért nem kapni választ az észről, az értelmes szavaktól, a filozófiától – mondja –, mert ezek nem az ész, hanem a szív kérdései.¹³⁵ Most derül ki, hogy mennyire igaza volt nénikéjének, A. A. Tolsztajának, aki szerint Tolsztoj ugyan „nagy tagadó, de inkább az eszével, semmint a szívével, és alapjában véve hívőnek született”.¹³⁶ Valóban: Istenben mint gondviselő jóságban lelke mélyén eddig is mindig bízott. A vallásos hitet most teljesen igazolva látja, s értelmileg is kész a hívésre.¹³⁷ De a pozitív hitvallásig még hosszú, küzdelmes útja van. Mind szenvedélyesebben keres választ kérdéseire, s mind kevésbé elégedett a világgal. Meggyőződött róla – írja 1874-ben –, hogy a földi élet semmit sem nyújt az embernek. A körülötte levő valóságban él tovább is, de már nem belőle. Nézeteivel eltávolodik a világtól. Mikor végre a „Karenina Anna” 1877-ben elkészült, hosszú időre búcsút mondott az irodalomnak és a pedagógiának is. Most teljesen lefoglalja a lelki válság, az élet értelmére vonatkozó kutatás.

Kétségei közt először öngyilkossági gondolatok támadnak – s nem először életében. Ha tehetné, elhagyná otthonát, jurogyivijéletet élne. Meg akarja írni saját hitének katekizmusát. Tanulmányozni kezdi a hit különböző formáit, a talmudot, az iszlámot, a buddhizmust, a kereszt-

¹³⁵ Levele Sztrahovnak, 1873. I. *Leo Tolstoj, Briefe* 132–135.

¹³⁶ Id. *Nötzel: Das heutige Russland* 441.

¹³⁷ Id. Levele Sztrahovnak, uo.

ténységet. Különösen az utóbbi kettő köti le. Kolostori atyákat látogat, de a legmagasabb egyházi vezetőkkel is beszélget, zarándoklaton vesz részt, végigjárja a leghíresebb orosz búcsújáró helyeket (Optyina, Kijev, Troice-Szergievskaja), papokkal, szerzetesekkel vitázik, szektáns parasztok gyűlésén van jelen. Filozófiai és teológiai értekezéseket olvas. A saját hitére keres mindenütt igazolást, de majd mindenütt csalódik.

Neki a hit valóban életkérdés. Annál kevésbé az az ő körének társadalma számára, hanem – mint írja – az epikureusi vigasz egyik neme. Életük teljesen ellentétes hitvallásukkal. Megundorodik a gazdagok, tanultak, kiváltságosak életétől. Nem a művészet és tudomány, hanem az életet teremtő nép, a dolgozó emberek élete a fontos. Csak a nép élete alapul valóban a hiten, a nép ismeri az élet és a halál értelmét, nem is fél a haláltól, megnyugszik benne. Most már rájött – írja –: „ahhoz, hogy felfogjuk az élet értelmét, mindenekelőtt az kell, hogy maga az élet ne legyen esztelen és rossz, és csak azután kell az értelem, hogy felfogja az életet”.¹³⁸ Eddigi rossz élete miatt megutálja önmagát, de megszereti a népet, a jóra való embereket.

A személyes Istenbe vetett hite még nagyon ingatag. De ha kételkedik és nem hisz, akkor elveszti minden életerejét. Ez lesz tehát számára az istenhit fő kritériuma. „Ő az, aki nélkül nem lehet élni. Istent ismerni és élni – egy és ugyanaz.

¹³⁸ Gyónás, 81.

Az Isten az élet.”¹³⁹ Isten akaratából élünk, de rajtunk áll lelkünk megmentése. Evégből minden vigasztalástól, élvezettől el kell fordulni, és türelmesnek, dolgozónak, könyörületesnek kell lennünk. Ez a nép hite, és ez az övé is.

1875-től pár évig rendszeresen jár templomba, részt vesz minden szertartáson, böjtöl, egyházhű, pravoszláv életmódjával szeretne mielőbb megszabadulni kétségeitől. Úgy érzi, „nem tudna sokáig élni abban a vallási harcban, amelyben e két legutolsó évben élt, és most reméli, hogy közel az az idő, amikor egészen vallásos emberré válik”.¹⁴⁰

A pravoszláv egyháztól eleinte csak két kérdésben tér el: ő a másvallásúakat is testvérének tekint, és a háború, erőszak, kivégzés egyházi szentesítése ellen tiltakozik. De igazán csak a saját ösvényein érzi jól magát. „Lelki újjászületésének”, ahogy ő a válság e szakaszát nevezte, egyházhűsége is csakhamar áldozatul esett. Vallása gyakorlását abbahagyja, kezdi hazugsággal vádolni az egyházi tanítást, elítélni a szertartásokat. Ettől kezdve istenhitét és vallásos életét minden tekintélytől függetlenül – és éppen erre volt szüksége – maga alakítja, az ő egyéni módján.

Hite erős a világ szellemi ősökában, és elutasít minden anyagi magyarázatot. A materialistákkal kezdettől szemben áll. Igazuk lehet abban,

¹³⁹ Tolsztoj e meggyőződésének szubjektivizmusára már Plehanov rámutatott «Отсюда и досюда» c. cikkében. Бычков: Л. Н. Толстой в русской критике 329.

¹⁴⁰ Felesége jegyezte fel 1877. III. 3-án. Гусев i. m. I. 468–469.

hogy minden gondolatunk anyagi behatás következménye – mondja –, és talán abban is, hogy nincsen szabad akarat, de ezek a jelenségek is csak arra mutatnak, hogy mindennek van oka, ami az Isten széles-széles akaratában nyugszik. De ezt mondja a kereszténység is. Másrészt a materialisták is belátják, nem lehet magyarázatot adni annak, hogyan megy át az anyagi benyomás gondolatba, érzelembe, kívánságba. Mennél tovább elemzik ezt, annál titokzatosabbá válik. A materiális okok mögött további okok rejlenek, egészen az okmentes Istenig.¹⁴¹

A megtalált egyensúly

A hitben való felszabadulása után rengeteget olvas, megírja a „Gyónás”-t (1879), amelyben szigorúan megítéli múltját, és leírja megtérését. Elkészíti nagy művét, „A dogmatikus teológia bírálatá”-t. Szerinte élni a hit, az Isten szeretete alapján kell. Ehhez nincs szükség dogmákra és egyházra. Csak az evangéliumra támaszkodik, melyet lefordít oroszra, és saját magyarázataival kiadja. Krisztus istenségét nem ismeri el, de a szeretetről, megbékélésről, megbocsátásról szóló tanítását teszi élete alapjává. Evangéliumfordításával, pontosabban -átdolgozásával teljesítette ifjúkori célját: létrehozni egy csodás elemektől mentes praktikus, kereszténységet, „amely nem jövő boldogságot ígér, de boldogságot nyújt a

¹⁴¹ «Записная книжка» №7, 1878. VI. 3. Полн. собр. соч. 48: 190–192.

földön”. (Vö. 25. l.) Gyakorlatilag: a nép hite, élete, költészete, nyelve a minta, amelyet mindenben másolni akar.

Természetesen megváltozott a nevelésről való felfogása is. Most már „nevelésről” beszél, s ennek alapját a vallásban találja meg. A vallás – mely életről és halálról egyedül ad felvilágosítást – a végtelen léthez való kapcsolódás. „Az igazi vallás olyan emberileg megalapozott viszony az embert körülvevő végtelen léthez, amely összeköti életét ezzel a végtelenséggel és vezérli cselekedeteit” – írja.¹⁴² Mivel az élet és halál értelmének a megtanítását, ami a tudáson kívül az egyetlen szükséges dolog lenne, a vallás végzi, a vallást kellene a nevelés alapjául venni. Csakhogy ez nemcsak a keresztény ember életéből hiányzik, hanem az iskolából is.

A gyermekek neveléséből hiányzik leginkább a vallás – írja 1876-ban. – Egyesek klasszikus humanista nevelést, mások modern, tudományos nevelést vagy praktikus, technikai nevelést adnának gyermekeiknek. Végül vannak, akik – bár csekély meggyőződéssel – úgy vélik, hogy a vallás, az a vallás, amelyben már nem hisznek, legyen az egész nevelés alapköve. Mindezek tévednek, mert egyikük sem gondol a lényegre: hogyan és mivel lehetne helyettesíteni az egyetlen szükséges dolgot, az igazi, hiteles, egyetlen vallást, amely hidat teremt az ember és az istenség között, és amelynek mindenekelőtt mindenféle nevelés alapjának kell lennie. Végül megállá-

¹⁴² „Eszméljetek”. *Lev Tolsztoj Művei* 9. k. 768. Eredeti címe: «Одумайтесь!» (1904). *Полн. собр. соч.* 36: 100–148.

pítja, hogy például a mohamedánok, akiknek van hitük, merev, kevésbé fejlett nevelési rendszerrel bírnak; a keresztényeknek jelenleg nincs nevelési rendszerük, ami főleg annak a ténynek köszönhető, hogy nincs többé vallás.¹⁴³

Mégis Tolsztojt ebben a korszakában nem a nevelés, az iskola, hanem elsősorban önmaga foglalkoztatja. Isten és a nép – végre rátalált arra a boltozatra és arra az alapra, amelyet keresett. Tulajdonképpen visszatérés ez ifjúkori önmagához. Megtalálta lelki egyensúlyát, 1878-tól újra folytatja házassága után abbahagyott naplóját is, nagyrészt az ún. „Jegyzetek”-ben.¹⁴⁴ És valóban: megint élesen szemben áll a várossal, a civilizációval, az elfogadott nézetekkel, vannak újra szilárd meggyőződései, megint önmagát tökéletesítő erkölcsi ember.

Első dolga az, hogy megtérésének gyakorlati következményeit önmagára nézve levonja. Régi aszketikus vágyai jutnak érvényre ebben. Önmegtartóztatóan él, igyekszik a dolgozó nép munkás életmódját követni, szánt, kaszál, fűrészel, fát vág, vizet hord, csizmáját maga varrja, szobáját maga takarítja, vegetáriánus kosztra tér át. Nincs többé úri kedvtelés, tenisz, krikett, vadászat stb. Szegénység, egyszerűség, tisztaság, megbocsátás az eszményei. De van családja, birtokai, irodalmi hírneve! Egyénisége és istenélménye nem olyan, hogy ezekkel a hatalmakkal igazán meg tudna birkózni és elvonuljon a világtól. Tolsztoj, a valóság érzékletes ábrázolója, az em-

¹⁴³ Полн. собр. соч. 17: 353–356.

¹⁴⁴ «Записные книжки» = noteszek, jegyzetek.

berekre való lélektani hatás nagy művésze más munkára hivatott. A szó adományához megkapta most az élet értelmének kulcsát. Lehet, hogy erről éppen ő hallgasson? Ő, aki most már tudja, hogy mi mentheti meg az embereket?

És kiáll a világ elé, hogy megtérítse és megítélje azt.

A próféta otthon

Legkevesbé sikerült a próféta saját kicsiny hazájában, a családban. Szófia Andrejevna, aki férje irodalmi működését nagyon szerette, kézíratait számtalanszor átmásolta, a lelki válságát követő újabb írásait már közömbösen, sőt ellenségesen fogadja. Bántónak és felháborítónak tartja, amit a férje ír. Fel is jegyzi: „A pravoszlávia és az egyház dühös tagadása, papjainak szidalmazása, életünk elítélése s mindannak megvetése, amit én és a hozzám tartozók teszünk, mindez kibírhatatlanná vált számomra.”¹⁴⁵ Házaságukat a nyolcvanas évektől kezdve fokozatosan és mélyen mérgezte az is, hogy Tolsztoj egyre inkább a paraszti életformát kereste, míg felesége és családja a rangjuknak megfelelő társasági életet kívánta élni. A falu és a város ellentéte merül fel ismét. 1884. december 9-én írja neki a felesége: „Igen, te meg én különböző utakat járunk már gyerekkorunk óta. Te szereted a falut, a népet, a parasztyerekeket, szereted az

¹⁴⁵ Leánya, Tatyjana közlése. *Kortársak Lev Tolsztojról*, 309.

egyszerű életet, amellyel szakítanod kellett, amikor feleségül vettél. Én viszont városi vagyok, és hiába próbálom rábeszélni vagy rákényszeríteni magam, hogy szeressem a falut, a népet, sohase tudnám szívvel-lélekkel neki szentelni magamat. Nem értem és soha nem is fogom megérteni a parasztokat.”¹⁴⁶ Az asszony és a férfi olyasmit védett, ami az életnél is fontosabb volt nekik: az asszony a gyerekei jólétét, mert esztelenül szeretete őket, a férfi a lelkét, az igazságot – írja róluk Tatyjana.¹⁴⁷

Sokszor veszekedés veri fel a házat. „Tovább már nem bírok élni ebben a fényűző parádés életben – jelentette ki apám. – Nem vehetek részt a gyerekek nevelésében olyan körülmények között, melyeket rájuk nézve is végzetesnek tartok. Nem lehetek háztulajdonos, földbirtokos tovább. Kibírhatatlan gyötrelmet okoz minden, amit csak teszek.” Befejezésül azt mondta: „Vagy elmegyek, vagy megváltoztatjuk az életünket: a birtokainkat szétszjtjuk, s mint a parasztok, a két kezünk munkájából élünk.” Tolsztoj „régóta dédelgetett álma: egyszerű körülmények között, a szeretett nép között tölteni hátralevő napjait”.¹⁴⁸

Ha – ezek szerint – szűkebb környezete nem is értette meg Tolsztojt, talán a nagyvilág előtt több szerencséje lesz. Hogyan találkozik a próféta a nagyvilággal?

¹⁴⁶ Id. *Troyat*, 538.

¹⁴⁷ Uo. 540.

¹⁴⁸ Tatyjana közlése. *Kortársak Lev Tolsztojról*, 313., 322.

A századvég társadalma

Időközben ez a világ maga is alaposan megváltozott, és maga mögött hagyta Tolsztojt. A hatvanas évek reformjai és főleg a jobbágyság megszüntetése nagyrészt elhárították az akadályokat a polgári fejlődés útjából. A gazdasági élet a hetvenes, nyolcvanas években nagy lendületet vett. A tőkegazdálkodás a maga Nyugaton már ismert versenyző formáit tette uralkodóvá Oroszországban. Ez bizonyos társadalmi átrendeződést vont maga után. A tőkeerős urasági nagybirtok mellett a föld tekintélyes része az anyagi eszközökkel rendelkező nagyparasztság kezére jut, s ezzel párhuzamosan a nemesség korszerűen gazdálkodni nem tudó része mindinkább teret vesz. Kialakul a szegényparasztság rétege, s tömegében zsellér- vagy proletársorsra szorul: mezőgazdasági s ipari bér munkásként kénytelen kenyerét megkeresni. Mezőgazdasági válságok, éhínséges esztendők is fokozzák a parasztság nyomorát és a városba tóduló proletár rétegek szenvedéseit.

A gazdasági konjunktúra a század végén elérte csúcspontját. Évente új nagyvállalatok, részvénytársaságok százai keletkeznek, a nehézipar, a búzaexport, a vasútépítés nagy munkástömeget foglalkoztat. De a lakosság ötödöd része még mindig a mezőgazdaságból él, igényei nem növekednek, s az éhínség folyton a feje fölött függ. Az ipari fellendüléssel és a munkásság számának emelkedésével a szociális törvényhozás nem tartott lépést. A falu szegénysége bőven szolgáltatja az olcsó és legolcsóbb munkaerőt, s

a vállalkozó az elégedetlen munkáson könnyen túladdott. Az embertelen munkafeltételek és munkakörülmények, a szociális és lakásviszonyok rendezetlensége a munkás életszínvonalát a nyomor legalsó fokára süllyesztették.

A politikai, erkölcsi és gazdasági hatalom változatlanul a nagybirtok, a hozzá most társuló nagytőke, az egyház és a cári bürokrácia kezében van. A hatvanas évek reformhangulatát még a hetvenes években felszámolják. A nép elégedetlensége újabb és újabb parasztmozgalmaiban, sztrájkokban, terrorista akciókban keres kiutat. 1881-ben meggyilkolják II. Sándort. A hatalom viszont az őt követő III. Sándor, majd II. Miklós alatt sem tud változtatni a fennálló, régen elavult földesúri berendezkedésen, ehelyett minden eszközzel felveszi a harcot az új eszmék és politikai követelések ellen, a népi mozgalmakat pedig véresen megtorolja.

Az orosz társadalom a kapitalizmus gazdasági lehetőségeit kihasználva civilizálódik. A városi polgárt a pénzszerzés munkája veszi igénybe. Verseny folyik, s ennek sem szociális, sem erkölcsi ellensúlya már nincsen. A vallásosság csak forma, a hit az üzletember életében nem játszik szerepet. A század közepétől a természettudományos fejlődés hatása alatt kialakuló vulgáris materializmus és világnézeti liberalizmus határozza meg a polgár gondolkodását és magatartását. A nem munkájukból élő birtokos és tőkés rétegek világnézete valóban leginkább az epikureizmusra hasonlít: az életet élvezni kell, más értelme nincs.

Tolsztoj, a leleplező

Közvetlen közelről Tolsztoj eddig csak az elszegényedő paraszt életét látta és ismerte. Most, 1882-ben, a moszkvai népszámlálás alkalmával módja nyílt bepillantani a városi szegénység világába is. Magára vállalta egy szegénynegyed lakosságának kikérdezését és adatösszeírását. A nyomortanyák látványa rendkívül lesújtotta. A nép és a város elnyomorodása mélyen elkese-
rítette, éppúgy, mint az élősködő munkátlan rétegek fényűző élete, a társadalmi hazugságok, az állami önkény és a hivatalos egyházi vallás. Az orosz államtól, egyháztól, társadalomtól eddig is független volt, de most teljesen szembefordul velük. Két feladat tölti be ezentúl életét: terjeszteni a megtalált hitet és leleplezni a világ bűneit. A fordulat utáni irodalmi munkássága egészen élete végéig már e célok szolgálatában áll.

Számára az ember és az emberi élet a legmagasabb érték. Az elavult, igazságtalan társadalmi berendezkedésben és a kapitalista versenyben rejlő élet- és emberellenes vonásokat és a századvégi dekadencia jelenségeit igen élesen látta, s az elnyomottak iránti szenvedélyes emberi együttérzéssel ítélte el. A magunk bűnösnek vallását, Isten parancsainak követését, a földtulajdonról való lemondást és a személyes munkából élést hirdeti eszményként. A kapitalizmust, a várost, az urak társadalmát a patriarkális viszonyok közt élő orosz paraszt szemével nézi, ítéli meg – s ebben most már hajthatatlanabb, mint valaha. Ő maga hangsúlyozza, hogy nézeteit az evangé-

liumon és Rousseau-n kívül két paraszt gondolatai közvetlenül is befolyásolták. „Életem során két orosz gondolkodó ember volt rám nagy szellemi hatással, gyarapította értelmemet és tette világossá életszemléletemet. Ezek ketten nem orosz poéták, tudósok, prédikátorok, hanem ma is élő, egész életükben paraszti munkát végző kitűnő emberek. E két paraszt neve – Szjutajev és Bondarev.”¹⁴⁹ Tolsztoj 1881-ben ismerkedett meg tanaikkal.

Mikor az évszázad messze előbbre volt, és az idő másképp állította fel a kérdéseket, Tolsztoj egy önmagát túlélt világ utópistájaként csak a népben, az orosz parasztban tudott gondolkodni. „Gazdasági” forradalom bekövetkeztét jósolta, de alapjában paraszti forradalomra gondolt, ezt erkölcsileg jogosnak is érezte, és céljául a patriarkális életmódhoz való visszatérést tartotta.¹⁵⁰

Tolsztoj nem volt napi politikus. De tudott prófétikus szemmel látni és az emberiség számára messze a jövőbe előre mutató s szinte minden vonatkozásban pozitív programot adni, olyat, ami korunkban is távol áll a megvalósulástól. 1895-ben nyíltan kimondja: „Az élet jelenlegi berendezését le kell rombolni... Meg kell semmisíteni a versengésre alapított berendezke-

¹⁴⁹ „Mit tegyünk tehát?” *Lev Tolsztoj Művei* 9. k. 322. V. K. Szjutajev (1819–1892) paraszt, vallásos gondolkodó. T. M. Bondarev (1820–1898) szektáns paraszt. „Munkaszeretet és henyélés, avagy a földművelő diadalma” c. művében azt hirdette, hogy mindenkinek kell földművelő munkát is végeznie. (*Gycee* i. m. I. 635.)

¹⁵⁰ *Sklovszkij*, 357.

dést, és kommunistával kell helyettesíteni; meg kell semmisíteni a kapitalista rendszert, és szocialistával kell helyettesíteni; meg kell semmisíteni a militarista rendszert, és leszereléssel, döntőbíráskodással kell felváltani; meg kell semmisíteni a szűk nacionalista szeparatizmust, és kozmopolitizmussal, általános testvériséggel felváltani; meg kell semmisíteni mindenféle vallásos babonát, és ésszerű valláserkölcsi tudattal kell helyettesíteni; meg kell semmisíteni a despotizmus minden fajtáját, és szabadsággal kell felváltani; egyszóval meg kell semmisíteni az erőszakot, és az emberek szabad, szerető egyesülésével kell felváltani.”¹⁵¹ Naivitás lenne tőle és ekkor ennél tudományosabban megfogalmazott szocialista célkitűzéseket elvárni.

Tolsztoj maga ebből a programból természetesen csak az „ésszerű valláserkölcsi tudat” terjesztését tartotta feladatának. A fennálló rendnek azonban sem liberális reformok, sem proletárforradalom útján való megváltoztatásával nem rokonszenvezett. Az ő receptje: a politikai és állami emberek egyénileg, önként mondjanak le az erőszakra épült államrendben való részvételükről. Az orosz társadalom kiélesedő osztályellentétei közt a harc eszközeként a passzív ellenállást és a szeretet elvét hirdette. Mivel Krisztus tanításának lényegét a gonosznak való nem ellenállásban találta meg,¹⁵² a rossz elleni küzdelem legjobb módjaként – minden viszonylatban – ezt

¹⁵¹ Id. *Tycee* i. m. II. 175.

¹⁵² Máté evangéliuma 5, 39.

az elvet ajánlja.¹⁵³ A gonosznak szokás szerint erőszakosan visszafizetünk – mondja –, holott ez legyőzésének helytelen eszköze. A helyes: nem visszafizetni, hanem jóval felelni a rosszra.

Egy elemi erejű társadalmi átalakulástól, mint láttuk, sokat várt a parasztság részére, viszont a nép és az uralkodó hatalom összeütközését éppúgy elítélte, mint a háborút. Az 1905. évi forradalommal kapcsolatban felhívja a népet, hogy se a cári, se az esetleges forradalmi hatalomnak ne engedelmeskedjék, minden kényszert használó uralmat tagadjon meg, az erőszakot békés türelemmel viselje el, s maga ne vegyen részt benne.

Ezeknek a gondolatoknak már csak Tolsztoj tekintélyénél fogva is nagy hatásuk volt az orosz olvasók tömegeire. Az államra és a törvénykezésre, az adóra és a katonai szolgálat megtagadására, az egyházra és a papságra vonatkozó nézetei miatt természetesen sok támadás érte konzervatív és liberális részről. A forradalmi mozgalom és módszerek elítélésé és a nem ellenállás hirdetése viszont a forradalmi marxisták részéről hívta ki a bírálatot, mert akadályozta a forradalmi propaganda eredményességét. Lenin a nagy művésznek járó minden elismerése mellett éles bírálattal illette Tolsztojt egyoldalúságai és politikai érzéketlensége miatt. „A heves tilta-

¹⁵³ Valószínű, hogy *Adin Ballou* amerikai író „Christian Non-Resistance” c. könyvének és „Non-Resistance Catechisme” c. cikkének hatása erősítette fel Tolsztojban a gondolatot. A könyvet 1889-ben négy hónap alatt kétszer is elolvasta, s az író még 1900-ban is úgy említi, mint egyikét azoknak az amerikai íróknak, akik leginkább hatottak rá. (*Gyűjtemény* i. m. II. 352, vö. *Troyat*, 597.)

kozó, a szenvedélyes leleplező, a nagy kritikus ... műveiben elárulja, hogy az Oroszországot fenyegető válság okairól és a válság leküzdésének módjáról olyannyira nincs fogalma, hogy ez legfeljebb egy patriarkális, naiv paraszttól érthető, de semmiképpen sem egy európai műveltségű írótól.”¹⁵⁴

„A vallásos nevelésről”

A század végére Tolsztoj elérkezett ahhoz a belátáshoz, hogy az emberiség minden bajának ősoka nem a helytelen gazdasági szervezet, nem is az állam, amely erőszakkal megvédi ezt a szervezetet, hanem az, hogy az emberekből hiányzik a vallás, és a neveléssel is meghamisított vallásos tanítást oltanak az emberekbe. „A baj, amelytől korunk szenved, abból fakad, hogy az emberek többségének életéből hiányzik az, ami az emberi tevékenység egyetlen ésszerű vezérlő elvét szolgálhatja: a vallás, ... amely megalapozza az ember viszonyát a Mindenséghez, Istenhez.” A vallás nélküli emberek roppant hatalomra tesznek szert a természeti erők felett, „mivel azonban nincs a kezükben olyan irányelv, amely megmutatná nekik, hogyan kell ésszerűen élni ezzel a hatalommal, természetsszerűen a legalantasabb, állati ösztönök kielégítésére aknázzák ki”. Az új, szellemi vívmányokat nem lehet elvetni, de az emberek az új tudás és hatalom birtokában is „vadállatok maradnak, ... míg a vallási tudat

¹⁵⁴ V. I. Lenin, Lev Nyikolajevics Tolsztojról, 20.

helyett szenvedélyeik, okoskodásuk és külső sugallataik vezérlik őket”. „Csak egyetlen módon érheti el az ember, hogy szabad legyen: ha akaratát egyesíti Isten akaratával. ... vallás híján az emberek csak állatok vagy rabok maradhatnak, ... mert csak a vallás teszi szabaddá az embert.”¹⁵⁵

Majdnem huszonöt esztendei szünet után, hetvenéves korában tért vissza ismét nevelési kérdésekre. Ekkori gondolatai főleg levelezésében bukkannak fel, nagyobb cikket csak *A vallásos nevelésről* (1899) írt, de ennek megjelenését – éppúgy, mint a nyolcvanas évek óta keletkezett egyéb filozófiai s publicisztikai írásáét – betiltották. (Ezek rendszerint külföldön jelentek meg először.)

A cikk szerint az emberek közt uralkodó rossz legfőbb oka az egyházi vallásos nevelés. A „hittan” rettenetes büntett az ártatlan gyermeki lélek ellen: ostoba, kegyetlen történeteket mesélnek neki a világ és az ember teremtéséről, az ősbűnről, büntetésről és megváltásról. A gyermekben a kezdetnek, léte okának kifejezhetetlen érzése él. A hittan ezt egyszerre durva formákba kényszeríti, a szörnyű zsidó Istent állítva eléje. A gyermek az élet célját is sejtí, abban a boldogságban, amelyet a szeretet nyújt – az egyház az élet céljának az örök büntetéstől való megszabadulást állítja. A gyermek érzi, hogy vannak a többi ember iránt erkölcsi kötelezettségei, erre a vak hitet és a mechanikus imádságot szabják ki eléje.

¹⁵⁵ „Eszméljetek” (l. 142. jegyzet), 768–770.

A hittan tanítása csalás, melyre az uralkodó osztálynak hatalma fenntartásához van szüksége. A hazugságot szent igazságként oltják a gyermekekbe, s ezzel hipnotizálják a felnőtteket. Az egyház olyan értelmetlenségekre tanítja az ifjúságot, hogy még a materializmus korlátolt, végig nem gondolt tanai is értelmesebbnek látszanak neki, ezért terjed a materializmus.

Istennek lélekben és igazságban kell szolgálni. A gyermekek vallást érintő kérdéseire feleljünk, de minden pozitív egyházi tanítás kerülendő. Ha valamit nem tudunk, ismerjük be ezt is. A gyermekek kérdéseinek kielégítésére a következő tanítás elég: a világra jöttünk, és élünk benne annak akaratából, akit Istennek nevezünk, ezért akkor lesz jó nekünk, ha az ő akaratát teljesítjük, ami annyit jelent, hogy mindenki tegyen úgy a másikkal, ahogy kívánná, hogy vele tegyenek; hogyan jött létre a világ? – nem vagyunk illetékesek a feleletre; mi lesz a halál után? – akinek akaratából születünk és élünk, boldogságunkat tekinti, és a halál után is ebben az irányban vezet majd tovább. Ez az igazi vallásban való nevelés.¹⁵⁶

Tolsztojt nem a népben kevés visszhangot kiváltó metafizikai vagy vallásos eszmélkedései, hanem írásainak politikai-szociális hatása, államot és egyházat támadó irányzata tette gyanússá a világi és egyházi hatóságok előtt. Forradalmárnak tartják és tanait s e tanok követőit – megnevezésükre ekkor válik fogalommá a „tolsztojizmus” – kommunistagyanúsaknak.

¹⁵⁶ Полн. собр. соч. 72: 219.

„A tolsztojizmus szociális-kommunista eszméi miatt veszélyes” – írja Pobedonoszcev, a Szent Szinódus főprokurátora, aki különben már 1886-tól gondolt Tolsztoj egyházi kiközösítésére.¹⁵⁷ Tolsztoj maga még rosszabbtól tartott, például bezárástól, száműzetéstől. Végül a „Feltámadás” című regényének megjelenése után (1899) az orosz egyház 1901. február 22-én valóban kiközösítette az író, aki élete végéig sem tért el a szertartásokat és a dogmatikát tagadó álláspontjától.¹⁵⁸ Az „evangéliumi kereszténység” egyre mélyült benne, és a világi élettől mind nagyobb szakadék választotta el.

A szeretet elmélete és gyakorlata

Ekkortájt – de eddig is – nagyon sokan kerestek fel tanácskérő leveleikkel. Tolsztoj híveinek tanítója, valóságos lelki vezetője lett. Mindenkit igyekezett az „igazi” kereszténység szellemében eligazítani. Alapelve szerint az élet megjavulásához előbb az embernek magának kell megjavulnia. Neveljük szeretetre önmagunkat az emberek, minden ember, különösen a nekünk nem tetsző, bennünket gyűlölő ember iránt – akkor az élet is megváltozik. A szegénynek, elnyomottnak különben könnyebb erre az életfelfogásra eljutnia a gazdagnál. Szeretni a szeretetért! Ez

¹⁵⁷ Id. *Weisbein*, 365–366.

¹⁵⁸ A Szent Szinódus határozata elég mérsékelt hangú, bár szankciókkal ellátott „evangéliumi figyelmeztetés” (*monitio evangelica*) volt, semmi esetre sem „kiátkozás”. *Weisbein*, 385.

boldogságot ad, függetlenül attól, hogy mindenki szereti-e már a másikat. A szeretet embere nem vész el, de ha mégis meg kell halnia – mint Krisztusnak –, halála is boldogítója lesz.

Tolsztoj az embertestvérek szeretetét nemcsak hirdette, hanem maga is, erejétől telhetően gyakorolta. Parasztjainak többször és sokféle segítséget nyújtott, mindig a legszegényebbek mellé állt. Szót emelt a szerencsétlenek, bebörtönzöttek, száműzöttek, halálra ítélték érdekében. A moszkvai városi szegénység látása mély részvétre indítja, szeretett volna pénzosztással segíteni rajtuk. Persze a nyomort nem lehetett egyszerű filantrópiával megszüntetni.

A nagy oroszországi éhínség idején, 1891 őszén két lányával és egy unokahúgával a rjazanyi kormányzóságba utazott, és bekapcsolódott az éhség sújtotta körzet megsegítésébe. Tűzifát vásárolt, kenyeret süttetett, ingyenkonyhákat szervezett. Lovon járta a tanyákat, és ellenőrizte az élelmiszer, ruha, tüzelő igazságos elosztását. Fiai más kormányzóságokban ugyanígy működtek. A következő év elején Szófja Andrejevna is odautazott, és rövidebb ideig osztozott férjével a munkában, de még előtte Moszkvából adakozási felhívást tétetett közzé a lapokban, s ennek eredményeként vagonútjában tudott élelmiszert küldeni. Így az egész Tolsztoj család bekapcsolódott a hatóságok által elleplezett éhínség ellen szervezett segélyakcióba. 1893-ban és 1898-ban ismét alkalma volt Tolsztojnak hasonló szeretet-szolgálatra az éhség sújtotta területeken. De igen sokat tett egyes üldözött szekták (duhoborok,

molokánok) érdekében is, például ő készítette elő a duhoborok kivándorlását Kanadába.

Tolsztojt az éhező orosz falvak látványa olyan rendkívül hatásos, politikainak ható írásmű megalkotására ösztönözte, mint az *Isten országa bennetek van* (1890–1893). Isten országa: minden élő legtökéletesebb egyesülése az igazságban. Reméli, hogy az emberi testvériség világa nincs messze. „Eljön az idő és már közeledik, amikor az élet keresztény alapjai – egyenlőség, emberi testvériség, vagyonközösség, a nem ellenállás erőszakkal a gonosznak – ugyanolyan természetessé és egyszerűvé válnak, amilyeneknek most az élet családi, társadalmi, állami alapjai látszanak nekünk.”¹⁵⁹ Mint az „igazi” kereszténység hirdetője, e célok elérése végett önmegtagadást, az igények leegyszerűsítését, mások munkájának kihasználásáról való lemondást, sőt a földműveléshez való visszatérést kívánja, mert ez utóbbi „az élet fő vallási törvénye”; követeli a földtulajdon megszüntetését, az ősi, „faluközösségi” földhasználathoz való visszatérést. Eredetileg – már 1865-ben is – a földtulajdon nélküli társadalom megteremtését tartotta Oroszország világtörténelmi jelentőségű feladatának.¹⁶⁰ Az 1905. évi után a másik, igazi forradalmat várta, amely megoldja majd a földkérdést.¹⁶¹ Egyébként a

¹⁵⁹ «Царство божие внутри вас». Полн. собр. соч. 28: 89, 306.

¹⁶⁰ «Записная книжка», 1865. VIII. 13. Полн. собр. соч. 48: 85.

¹⁶¹ Sklovszkij, 505.

forradalmakat elkerülhetetlennek mondta 1910-ben: „Olyan ez, mint a tűzvész, az egész világ lángba borul.”¹⁶²

Szuggesztív nevelés; iskolaügy

A szabad nevelésnek a századfordulón megindult orosz mozgalma részben Tolsztoj korábbi törekvéseit is felelevenítette. Ebben a légkörben ő maga is újra érdeklődni kezdett az iskolaügy és nevelés iránt.

Most már – mint láttuk – egészen másképp fogja fel a nevelés szerepét, mint harminc-negyven évvel előbb. Figyelmét főleg az orvosi hipnózis és szuggesztió újabb eredményei ragadják meg, s a felnőttek a gyermekekre való hatását szuggesztióval kezdi magyarázni.

Kétféle szuggesztív ráhatást különböztet meg: tudatosat (oktatás, művelés) és tudattalant (példa, nevelés).¹⁶³ A társadalom a tudatos ráhatásra összpontosítja igyekezetét – mondja –, a nevelést viszont elhanyagolja, mert nem tud jó példát mutatni: életünk rossz, nem követésre méltó. A művelés messzire előrehaladt, de mögötte elmaradt az erkölcsi ráhatás, holott „a nevelés, az öntudatlan sugalmazás a legfontosabb”. Tolsztoj a példa nevelő szerepét különösen nagyra becsülte. A nevelés: a szívre való hatás a példa

¹⁶² V. F. Bulgakov közlése. *Kortársak Lev Tolsztojról*, 290. Bulgakov (1886–?) Tolsztoj titkára volt 1910-ben.

¹⁶³ Ez utóbbit „megvilágosítás”, „felvilágosodás” (просвещение) névvel illeti, nyilván a nevelés általa elgondolt erkölcsi tartalma miatt.

hipnózisa útján. A nevelés teljesen vagy 0,999 részben a példán múlik. A személyes élet példája viszont önmagunk javításától, tökéletesítésétől függ. „A pedagógia az a tudomány, hogy rossz életet élve mi módon lehet jó befolyással lenni a gyermekekre.”¹⁶⁴ Folyton dolgoznunk kell önmagunk tökéletesítésén. A gyermekek nevelése önmagunk nevelése, hibáink felismerése és kijavítása. „A nevelés az élet következménye.” Ahogyan élünk, azzal és úgy nevelünk. A gyermek maga is hozzájárul ehhez: „a gyermeknevelés csak öntökéletesítés, amiben semmi sem segít annyit, mint a gyermekek”.¹⁶⁵ Elölük életünk-ből semmit sem szabad eltitkolnunk. (A nemi élet tekintetében azonban Tolsztoj nem volt végletes állásponton.) Hadd tudjon a gyermek is szülei gyenge oldaláról, és épüljön lelki harcain. Jobb ez, mint a képmutatás. „Látom, hogy élő, felvilágosult embert a világra hozni fontosabb száz könyvnél.”

Az iskolaügyről ugyanazt vallja, mint korábban. Abszurd nézetei átvészelték a hetvenes években ellene irányult kritikákat. Szerinte a „tudomány” a ludas abban, hogy a valóban népi iskolaügy még nem létezik. A tanítók és nevelők tevékenységét illetőleg is rosszat tett a tudomány. „A tudomány itt is olyan irányt adott a dolgoknak, hogy csak a vagyonos osztályok hozzátartozói részesülhetnek valóban tudományos oktatásban, és a pedagógus urak, akár a mérnökök vagy orvosok, önkéntelenül is a pénz

¹⁶⁴ Полн. собр. соч. 65: 254.

¹⁶⁵ Levele ismeretlenhez, 1899. III. 5. Пед. соч. 403.

felé sandítanak. Nem is lehet másképp, mert egy mintaszerűen berendezett iskola a tudomány költséges kívánalmainak megfelelő padokkal, forgatható földgömbökkel, térképekkel, könyvtárakkal, a tanítók és tanulók részére vezérfonalul szolgáló művekkel – az ilyen iskola minden falu adóját a kétszeresére emelné. Mindegy, így kívánja a tudomány, miközben a népnek a munkánál van szüksége a gyerekekre, mégpedig annál inkább, mennél szegényebb. A tudomány védelmezői azt állítják, hogy a közoktatásból már most is sok előnye van a népnek, és ha ez így továbbfejlődne, még sokkal jobb lenne. Ha ez a fejlődés célhoz ér, és körzetenként húsz iskola helyett száz iskola lesz, mégpedig kizárólag »valódi« tudományos iskola, úgy az iskolát fenntartó nép még jobban elszegényedik, és még inkább szüksége lesz arra, hogy gyermeke a munkában részt vegyen. Mi tehát a teendő? – szól a kérdés. A kormány iskolákat rendez be és kötelezővé teszi az oktatást, mint Nyugat-Európában; minden intézkedésekhez a szükséges pénzt azonban mindenkor a néptől veszik el, s a népnek még keservebben kell dolgoznia, még kevesebb szabad ideje marad arra, hogy az oktatás gyümölcseit élvezhesse. Az egyetlen kiút itt is, hogy a tanító ugyanolyan létfeltételek között éljen, mint a munkás, és olyan bérért dolgozzon, amelyet önként s szívesen adnak.”¹⁶⁶

¹⁶⁶ Tudomány és művészet, 44–45. Mit tegyünk tehát? (l. 149. jegyzet), 294.

Cél: az emberek testvéri egysége

A nevelésnek alapja, a művelésnek pedig feladata az élet „gyakorlati központi törvényét”, az emberek testvéri egyesítését szolgálni. „Életünk értelmé annak a végtelen ősoznak akaratát teljesíteni, aki részének tudjuk magunkat; ez az akarat pedig minden élőnek, mindenekelőtt az embereknek az egyesülése: testvériségük és egymásnak való szolgálásuk. Másfelől az életnek ugyanez a vallásos felfogása így fejeződik ki: az élet célja minden élővel való egyesülés – mindenekelőtt az emberek testvérisége, szolgálatuk egymásnak”, „ez gyakorlati fő törvénye az életnek, és éppen ezt kell a nevelésnek is alapjául venni, és ezért jó és fejlesztendő a gyermekekben mindaz, ami az egyesítésre vezet, és visszaszorítandó az, ami az ellenkezőjére visz.”¹⁶⁷

A „művelés” annak átadása, amit a legokosabb emberek kigondoltak. Az emberi gondolkodás három iránya szerint a művelés az embereket egyesítő „kozmozopolita” tudásanyagból álljon. 1. A filozófiai gondolkodásnak megfelelően: filozófia és vallás, 2. a tapasztalati gondolkodás szerint a természettudományok: mechanika, fizika, kémia, fiziológia, 3. a matematikai gondolkodásnak megfelelően: matematika és matematikai tudományok. Ezek a kozmozopolita tudományok kielégítik az emberi testvériség kritériumát. A teológia, a jog és a nemzeti történelmek

¹⁶⁷ Levele P. I. Birjukovnak, 1901. V. 5. *Полн. собр. соч.* 73: 63. Birjukov (1860–1931) író. Ismert részletes, négykötetes Tolsztoj-életrajza (1922–1923).

„nem tudományok vagy ártalmas tudományok”, és az iskolai oktatásból ki kell zárni őket. Az anyag átadásának is három módja van. 1. Szavak, ezért van szükség az idegen nyelvek tanítására; 2. a szemnek szól a plasztikus művészet, tehát szükséges a rajz vagy a mintázás; 3. érzelmet, hangulatot közvetít, s ezért kell a zene és az ének. A tanítás e hat ágazatán kívül hetedikként még valamely mesterség oktatását is be kell vezetni (lakatos, festő, ács, varrás stb.), mert ez is a testvériség kritériumát elégíti ki. A gyermekek hajlama döntse el, mennyi időt fordítanak egy-egy tárgyra, és maguk válasszák ki, hogy a hét tárgy közül melyikkel foglalkozzanak. Kötelező munka csak annyi, hogy a gyermekek maguk szolgálják ki önmagukat. Egyébként szabadon látogatják az órákat – úgy, mint egykor Jasznaja Poljanán –, ez a „gyümölcsöző tanítás *conditio sine qua non*-ja, ugyanúgy, mint az evésnél, akkor eszünk, ha étvágyunk van”. Tolsztoj tudja, hogy ezt nehéz végrehajtani.

A napi beosztás: nyolc óra alvás, nyolc óra szabad nevelődés, családi nevelés, nyolc óra tanulás. Az anyanyelvi tudást olvasással erősítsék, és csak alkalmanként hívják fel a tanulók figyelmét a szóhasználatra, nyelvtani formákra. Tanulni elsősorban a fő európai nyelveket kell: franciát, németet feltétlenül, angolt és esetleg eszperantót akkor, ha lehet.¹⁶⁸

Gondolt Tolsztoj a tanulók különbözőségére és továbbképzésükre is. Mindenki van speciális adottság, melynél fogva képes meghatáro-

¹⁶⁸ Uo. 66., 68.

zott feladat elvégzésére. Ezt fel kell tártani a gyermekben. Az általános, mindenki számára hasznos ismeretek átadása után a speciális adottságok kifejlesztésére kell a nevelést irányítani.¹⁶⁹

Miért szükséges a kézi, testi munka? Tolsztoj válasza: ez az emberek közti egyenlőség őszinte elismerésének jele, továbbá a dolgozó emberekhez közelít bennünket, akik helyzetét egyébként kihasználjuk, végül ez megadja lelkiismeretünk nyugalalmát.¹⁷⁰ A testi munka alapfoka: önmagunk lehető teljes kiszolgálása. Már a kisgyermeket arra kell szoktatni, hogy maga végezzen el mindent maga körül: vigye ki az éjjeliedényét, hozzon vizet, mosogasson, takarítsa ki a szobát, tisztítsa meg a cipőjét, ruháját, terítsen meg. „Hidd el nekem, bármily csekélységnek lássék ez, százszor fontosabb gyermekeid boldogsága szempontjából, mint a francia nyelv, a történelem stb. ismerete.”¹⁷¹ A cél mindezzel a gyermekek munkára, önállóságra nevelése. De mindenre a felnőttek adjanak jó példát. Ajánlja Tolsztoj testi munkaként a földművelést, kiskertmunkát is.

Tolsztoj nevelési gyakorlata

Tolsztoj, amikor és ahol csak tehetett, szívesen látogatta az iskolákat. Családja is átvette pedagógiai szenvedélyét. 1890-ben leányai, Tánya és

¹⁶⁹ Гончаров: Л. Н. Толстой... 112–113.

¹⁷⁰ Levele M. Sz. Dudcsenkónak, 1903. XII. 10. Полн. собр. соч. 74: 252–253.

¹⁷¹ Levele leányának, Sz. N. Tolsztajának, 1902. V. 15. Полн. собр. соч. 73: 242.

Mása Jasznaja Poljanán, a faluban elemi iskolát szerveznek, apjuk irányítja és segíti őket. Hatósági engedély híján ez az iskola pár hét múlva megszűnt. De az író továbbra is szoros kapcsolatban maradt környezete gyermekeivel. Mása évekig tanított néhány falusi gyereket, és apja is élénk részt vett ebben. 1906–1907-ben mintha megújult volna Tolsztoj egykori, Jasznaja Poljana-i iskolája: ismét összegyűlt a tanulni vágyók csapata, kb. tizenöt gyerek.

Az oktatás esténként folyt a könyvtárszobában. Tolsztoj nagyon komolyan vette a dolgot, előre készült az órákra. Számára a fő most nem a különböző tárgyak tanítása, hanem a vallásos és erkölcsi nevelés. „Egyszerűen megmagyarázom nekik Isten törvényét, ahogy én értem. És milyen nehéz ez!” Az eredményesség fő jelének a tanítványai részéről megmutatkozó ellenhatást tekintette. Kerülte a nehézkes teológiai megfogalmazásokat, és maga készítette kis elbeszélésekkel világította meg Krisztus történetét. Tanítványait erkölcsi magatartásra és a helyesen élés szabályaira oktatta. Megelégedéstől sugárzott Tolsztoj arca, ha mindenki részt vett a vitákban. Ha nem tudott általános érdeklődést kelteni, mindig önmagát okolta.¹⁷²

A gyerekek figyelmesen hallgatták Tolsztojt, s ő szerető elmélyüléssel magyarázta az evangéliumot, kiegészítve a nagy írók és bölcsek megfelelő idézeteivel, és mutatta be a csillagos eget

¹⁷² Ilyen tanórák eredménye lett a „Krisztus tanítása gyermekeknek elbeszélve” (1908) c. kötete. *Полн. собр. соч.* 37: 97, 147. *Simmons*, II. 397–398.

– csakhogy most már a Fegyka és Szjomka nemzedék unokáinak. Az egész világ tiszteletével övezett ősz hajú tanító, aki a tudományos meghatározások vagy fantasztikus történetek helyett csak az életszerűt foglalta egyszerű szavakba, a gyermekek érdeklődését éppúgy le tudta kötni szeretetével, derűs, mesélő modorával, pedagógiai művészetével, mint ifjúsága idején.

Mindez 1907-ben történt. Aztán mégis csökkent a gyerekek száma. A parasztok nem nézték jó szemmel, hogy az uraság oktatja a gyerekeket. Az idők megváltoztak, most már gyűlölet élt bennük a földesurak iránt, még a Tolsztoj-birtokokon is.¹⁷³

Sok tanító, szülő, diák látogatta meg Tolsztojt: Jasznaja Poljana különböző iskolák osztály- és iskolai kirándulásainak, kül- és belföldi pedagógusok, turisták zarándoklásainak célpontja lett. 1907 nyarán például a tulai iskolából tanulmányi kirándulás keretében, az író engedélyével, egyszerre kb. nyolcszázötven gyerek érkezett hozzájuk.¹⁷⁴ Tolsztoj a nála jelentkező falusi tanítókat mindig a nevelés művészetére és a gyermeki lélek tiszteletére figyelmeztette.

Irodalmi vonatkozások is igazolják, mennyire lelkéből lelkedzett foglalkozása volt az író Tolsztojnak a gyermekekkel való törődés. Eszménye öregkorában még inkább a civilizáció átkától érintetlen gyermek, mint valaha. A gyermeket állítja szembe a megrontott felnőttekkel *Gyermekbőlcsesség* című művében is, amely kis jele-

¹⁷³ *Troyat*, 723–724.

¹⁷⁴ *Simmons*, II. 399.

netek sorában mutatja be az idősebbek megszegését, ha a vallásról, a hazáról, az adókról, a gazdagokról, a halálbüntetésről, a művészetről, a tudományról, a nevelésről stb. vitába keverednek a gyermekkel. Mindig a kisgyermeknek van igaza, ő a bölcs, hiszen a dolgok egyszerű, józan megítélése veleszületett.¹⁷⁵

Morális irodalom

Minden idők, minden nép filozófusainak bölcs gondolatait szerette Tolsztoj felhasználni műveiben. Már régen megfogamzott agyában egy főleg erkölcsi jellegű idézeteket, mondásokat, történetkéket tartalmazó gyűjtemény összeállításának terve. „Össze kell állítani magamnak egy olvasmánytárt: Epiktetosz, Marcus Aurelius, Lao-ce, Buddha, Pascal, az evangélium. Ez mindenki számára is kellene.”¹⁷⁶ 1904–1905 folyamán el is készült ezzel az *Olvasmánytárral*, mely az év egészére elosztott tanulságos olvasmányok teljes körét ölelte magába.¹⁷⁷ A műben a Tolsztoj eszméi szerinti nevelésnek jelentős szerep jutott, sok olvasmány, idézet foglalkozik az ő ismert nevelési gondolatainak tolmácsolásával.

A nép olcsó és jó olvasmányokkal való ellátá-

¹⁷⁵ Детская мудрость, 1910.

¹⁷⁶ Napló, 1884. III. 15. Гусев i. m. I. 574.

¹⁷⁷ «Круг чтения» I–II., СПб, 1906–1907. Miután az írónak sikerült ezt a gyűjteményt saját életfilozófiájának lehető teljes képévé alakítania, végül „Mindennapra” címen jelent meg: «На каждый день», СПб, 1909–1910.

sára már a „Jasznaja Poljaná”-hoz mellékelt „könyvecskék” óta mindig is törekedett, ugyanezt a célt szolgálták az „Azbuka” számára szerkesztett olvasmányok különkiadásai. 1883–84-ben egyletet akart alapítani a népnek szánt olcsó olvasmányok kiadására, ebben a tárgyban munkatársai előtt beszédet is mondott.¹⁷⁸ Élénk részt vett ilyen olvasmányok megírásában. A megindult sorozatba kb. tíz éven keresztül összesen negyvennégy történetkét írt.¹⁷⁹ Az ebben a korban keletkezett szépirodalmi művei („Ivan Iljics halála”, „Kreutzerszonáta”, „Feltámadás” stb.) a „Hadzsi Murat” kivételével erősen tanító, morális jellegűek.

Felmerülhet a kérdés, vajon milyen nevelési elgondolásai voltak Tolsztojnak a pedagógia egyik legnehezebb területén, a kamaszodó fiatalság problémái vonatkozásában. Hiszen ha valaki, ő csakugyan viharos éveket élt meg ifjúkorában, és ismernie kellett a nehézségeket. Tolsztojt azonban szinte kizárólag a romlatlan gyermekkor érdekelte.¹⁸⁰ Az ifjúság, a serdülőkor kérdéseivel nem foglalkozott.

De fellépett az ivás és a dohányzás ellen; 1887-ben antialkoholista egyletet hozott létre. A szesz italok fogyasztása és forgalmazása ellen az ifjúságnak szóló rövid felhívást írt.¹⁸¹ Vodka-üveg címkéjeként a következő szöveget szerkesztette:

¹⁷⁸ 1883. XII. Полн. собр. соч. 25: 523–529.

¹⁷⁹ Maroger, 235.

¹⁸⁰ Ebben nagyon megegyezik az orosz pedagógusok általános hajlamával!

¹⁸¹ «К молодым людям», 1904. Полн. собр. соч. 26: 652–654.

tette: „A pálinka méreg, káros a léleknek és a testnek. Ezért bűn azt inni és mást megvendégetni vele, de még nagyobb bűn ezt a mérget elkészíteni és kereskedni vele.”¹⁸² Az ivás, a dohányzás és az egyéb bódítószeresek (hasis, ópium, galóca, morfium, éter) használata ellen *Miért élünk bódítószerekkel?* címen 1891-ben – eredetileg egy orvos könyvéhez szánt előszóként – egy cikket adott ki, amelyben a lelkiismerettel hozta kapcsolatba ezt a szenvedélyt: „Nemcsak úgy, unalomból, szórakozásul iszik és dohányzik az ember, nem azért, mert kellemes, hanem azért, hogy elhallgattassa magában a lelkiismeretét.”¹⁸³

„Higgyetek magatoknak!”

Ez az egyetlen, szintén nem hosszú munkája, amelyben az ifjúsághoz fordul (1906). A cikkben a századvég kiábrándultsága és minden polgári „józanág” ellenében az erkölcsi gényű őszinteségével szólal meg. A fiatalságot önmagához való hűségre, ideális törekvéseiben való megmaradásra hívja fel.

„Higgyetek magatoknak, gyermekkorból kilépő fiúk és leányok, amikor lelketekben először lépnek fel a kérdések: ki vagyok, mivégre élek én és a körülöttem levő emberek? És a legfontosabb, legizgatóbb kérdés: helyesen élek-e én és a

¹⁸² Id. Гусев i. m. II. 720.

¹⁸³ «Для чего люди одурманиваются?» Полн. собр. соч. 27: 269–285.

körülöttem levő emberek?” Higgyetek magatoknak akkor is, ha a felelet ezekre a kérdésekre nem az, amelyet neveléstek adott, vagy amelyet az emberek élete bemutat. „Ne féljetez ettől a különbözéstől, hanem éppen ellenkezőleg, tudjátok meg, hogy ebben a környező emberektől való eltérésekben a legjobb fejeződik ki, ami bennetek van – az az isteni elem, amelynek az életben való megjelenítése nemcsak a legfőbb, hanem egyetlen értelme létezésünknek.” E kérdések felébredésekor ne higgyetek „azoknak az embereknek, akik elnéző mosollyal azt mondják nektek, hogy valamikor ők is kerestek feleletet ezekre a kérdésekre, de nem találták meg, mivel nem is lehet másokat találni azokon kívül, amelyeket mindenki elfogadott. Ne higgyetek ebben, higgyetek csak magatoknak, és ne féljetez eltérni a titeket környező emberek nézeteitől s véleményeitől, amennyiben a kínálkozó válaszok nem személyi kívánságaitokon alapulnak, hanem azon a vágyon, hogy életetek rendeltetését betöltsétek, annak az erőnek akaratát, amely benneteket az életbe küldött. Higgyetek magatoknak, különösen ha az adódó feleleteket az emberi bölcsességnek azok az örök elvei megerősítik, amelyek minden vallási tanításban és Krisztus hozzánk legközelebb érzett tanában, ennek magasabb, szellemi jelentésében ki vannak fejezve.” Tolsztoj megvallja, hogy benne is felébredtek már egész kora ifjúságában ezek a kérdések, és megkísérelte a jónak élést, de a környező emberek bölcsessége csakhamar más irányba fordította. Nem hitt önmagának, s arra kezdett törekedni, ami nekik tetszett. De ti, „önállóan és őszin-

tén, életetek egész fontosságának tudatára ébredve – mondja –, ne higgyetek az embereknek abban, hogy törekvéseitek csupán az ifjúkor teljesíthetetlen álmai, hogy ők is álmodtak és törekedtek, de hogy az élet csakhamar megmutatta, hogy neki megvannak a saját követelményei, és hogy nem fantáziálni kell azon, milyen lehetne életünk, hanem arra törekedni, hogy a lehető legjobban összehangoljuk cselekvésünket a fennálló társadalom életével, s csak arra igyekezni, hogy e társadalom hasznos tagjai legyünk. Ne higgyetek ebben. Ne higgyetek abban, hogy a jó és igaz teljes megvalósítása nem lehetséges a világon. A jó és igaz megvalósítása nemhogy lehetséges, de az egész élet, a tietek is, minden emberé és a világé is, csupán ebben áll, a jó és igaz minél nagyobb és nagyobb megvalósításában. És ezért higgyetek magatoknak, nem mikor lelketekben a más emberek felülmúlásának, a másoktól való különbözésnek, a hatalmassá, híressé, dicsőségessé válásnak vágya szólal meg (ilyen vágyak gyakran csúsznak a jó vágya helyébe), hanem higgyetek magatoknak akkor, mikor lelketek legfőbb vágya az lesz, hogy magatok legyetek jobbakká. Nem azt mondom, hogy tökéletesedjetek, mert önmagunk tökéletesítésében van valami személyes, az önszeretetet kielégítő, hanem azt mondom: a vágy azzá alakulni, amivé az Isten akarja, aki az életet adta nekünk, felfedezni önmagunkban a belénk helyezett, reá hasonló alapot, »istenesen« élni, ahogy a muzsikok mondják. Higgyetek magatoknak és éljetek így, minden erőteteket csupán egyre megfeszítve: Isten előhívására magatokban, és ezzel mindent

megtesztek, amit tehettek, mind a saját, mind az egész világ javáért. Keressétek az Isten országát és az Ő igazságát, és a többi megadatik nektek. Igen, higgyetek magatoknak abban az igen nagy fontosságú órában, amikor isteni eredetetek tudatának fénye először gyullad fel lelketekben. Ne oltsátok ki ezt a fényt, hanem minden erőttökkel őrizzétek és ragyogtassátok fel. Csupán ebben, ennek a fénynek a felragyogtatásában áll minden ember életének egyetlen nagy és boldog értelme.”¹⁸⁴

„A nevelésről”

Utoljára 1909-ben V. F. Bulgakov levelére válaszolva nyilatkozott részletesebben a nevelésről. A „Szabad nevelés” című folyóirat ugyanebben az évben cikk formájában is közzétette *A nevelésről* címmel.

Ebben Tolsztoj – régi felfogásával szemben (l. „Nevelés és művelés” című cikkét, 66–71. l.) – most már kifejezetten beismeri, hogy mesterkelt volt az a különbség, amelyet nevelés és művelés között annak idején felállított, és hogy ellentmondás mutatkozhat akkori és jelenlegi felfogása között. Elismeri, hogy művelés és nevelés között nem vonható éles határ. „Nem lehet nevelni ismeretek átadása nélkül; és minden ismeret nevelően hat.” De minden művelés-nevelés feltétele a szabadság, ami annyit jelent, hogy ne a büntetés, a jutalmazás, a kényszerítés vagy

¹⁸⁴ «Верьте себе!» Полн. собр. соч. 37: 63–66.

a haszon szempontja uralkodjék a művelődésben. A jelenlegi művelődés kényszerre épül és a haszon önzése vezeti, mert az emberek legnagyobb részéből hiányzik a világhoz való vallásos viszony, a szilárd erkölcsi elvek. A tudományra, a társadalmi berendezkedésre, a vallásra nézve egyaránt hazug szemlélet uralkodik. Mind ennek oka viszont a művelés erőszakos és önző módszereiben rejlik.

Az oktatási önkényt megelőzendő, fel kell fedni azt a közös alapot, amelynél fogva az értelmes emberi életnek legszükségesebb ismeretek kiválaszthatók. Régen a tanítás anyagát az egyház szabta meg, ma azonban a vallást elavultnak, meghaladott csökevénynek tartják, ezért nincsen a szükséges tárgyak kiválasztásának alapja. A keresztény népeknél a művelődés nyomorúságos helyzetbe került.

A tudás olyan, mint az egyetlen központból szétszóródó számtalan sugár. Nem abban van az igazi művelődés, hogy az egyik, véletlenül kiválasztott irányban igen sokat elsajátítson a művelődő, hanem abban, hogy csak a legfontosabb ismeretanyag sugarai mentén s mindegyikben egyenlő távolságra haladjon. Némely ember igen sokat tud bizonyos irányban, más sugarakat viszont teljesen elhanyagol. Nagyrészt semmit sem tud arról, hogyan élnek embertestvérei, hogyan dolgoznak, mik a szokásaik, hitük stb. A régmúlt történelmét vagy a kémiát, a jogot, az irodalmat ismeri, de nem ismeri az elmúlt és élő embermilliárdok életmódját és életfelfogását. A legműveltebbnek tartott emberek a legműveltelebbek, s reménytelenül azok, mert azt hi-

szik, mindent tudnak, amit tudni kell. E szomorú jelenség oka az, hogy kereszténynek nevezett világunkban nemcsak elhagyják, hanem meg is tagadják a tanítás legfőbb tárgyát, a vallásos és erkölcsi oktatást, amely az ember örök kérdéseire választ adott és ad. Mindenre tanítanak, csak arra nem, hogy mi az élet értelme, és hogyan válaszoltak erre minden idők bölcsei.

A nevelés és az értelmes művelés alapjául újra az élet vallásos felfogása és az erkölcsi oktatás veendő. Nem igaz az, hogy nincsen közös vallásos és erkölcsi tan. Lényegében, a külsőségeket és szertartásokat nem tekintve, minden vallási és erkölcsi tanítás igazságai ugyanazt mondják.

Az első és legfontosabb ismeretanyag tehát feleletet adni a minden ember lelkében élő két kérdésre: ki vagyok, és mi a viszonyom a végtelen világhoz?, hogyan élek, s mit kell minden körülmények között jónak vagy rossznak tartanom? A többi tantárgy helyzete is megvilágosodik, ha alapjául a vallásról s erkölcsről való tanítást vesszük. Valószínűleg a saját népünk, majd más népek emberi életének megismerése foglalná el a második s harmadik helyet. Ez a két tárgy – éppúgy, mint az alap – teljesen hiányzik a jelen neveléséből. Pedig a magunkhoz hasonlókat, az embereket kell megismernünk legelőször. Tolsztoj etnográfának nevezi ezt az ismeretet. A legfontosabb, hogy az alapot, a mi korunknak megfelelő vallásos, erkölcsi tanítást kidolgozzuk, s ezt állítsuk a művelődés élére. A tárgyak

rendje ezen az alapon majd természetesen alakul ki.¹⁸⁵

Ez tehát a nevelés és művelés lényegét és egymáshoz való viszonyát illetően Tolsztoj véleményének végső megfogalmazása. Azzal nem gondolt, hogy melyik társadalmi osztályból s kik fognak így nevelődni-művelődni – mint ahogy egész pedagógiája mindig is nélkülözte a reális társadalmi viszonyok számbavételét. A nép részére, úgy látszik, teljesen elégnek tartotta az olcsó, jó olvasmányokból szerezhető műveltséget.

Mindenképp meg akarta óvni a parasztokat a civilizálódás átkától, s ennek ürügyén az általa nyilván csakis a többiek, „a kizsákmányoló kaszt” számára elképzelt művelődéstől is. Ezért nem riad vissza az emberi rosszhiszeműségre alapozott gondolatmenettől és a legképtelenebb tanácsoktól sem. A tudomány „az emberi élet számára legszükségesebb és legfontosabb tudásanyagok ismerete” – írja –, s ez kétféle: az egyetlen igazi tudomány, mely az életet szolgálja, szeretni Istent és felebarátunkat, a többi mind áltudomány, hamis tudomány. Az áltudományok a gazdag kizsákmányoló kaszt eszközei a többi ember rabságban tartásához. A nép ne dőljön be a csalásnak, ne engedjen a csábításnak, ne lépjen magasabb fokú iskolákba, gimnáziumokba, egyetemekre, tanfolyamokra. Inkább higgyen a bölcsesség régi és újabb forrásainak, mint amelyenek például részben a szekták, a kommunizmus, szocializmus, anarchizmus egyes tanításai.

¹⁸⁵ «О воспитании». Полн. собр. соч. 38: 62–69.

A parasztok főleg egymás bölcsességre oktatása révén művelődjenek. A hivatalos műveltség ugyanis olyan eszköz, amelynek segítségével ki lehet emelkedni a népből, avégett, hogy mint hivatalnokok vagy a kapitalisták és földbirtokosok kiszolgálói, volt sorstársaik nyakára ülve őket kizsákmányolják.¹⁸⁶

A vallásos nevelésről szól, még 1909-ből, Tolsztoj egy magánlevele.¹⁸⁷ Ennek tartalma: Istent, az élet szellemi őseit önmagunkból és másokból ismerjük. Önmagunkban és másokban kell tehát tisztelnünk ugyanazt az Istent. „Isten tisztelete az emberekben ugyanannak az Istennek a mindenkiben való elfogadásából áll, akit magunkban felismerünk, és ezért a mindenkivel való egyesülésre törekvésben; ez az egyesülés csak a szeretetben valósulhat meg.” Ez a lényege minden vallásnak, ezt kell a gyermekeknek is tanítani. Mindenki testben és lélekben él, az utóbbi semmit sem kíván magának, mindenkiket szeret, mindenkinek jót akar, míg a test minden jót magának akar, és csak magát szereti. A léleknek éljünk, annál jobb lesz mindenkinek. A lélek Isten lelke bennünk és minden emberben. Esténként vizsgáljuk meg: miben cselekedtünk a lélek, miben a test szerint. Ő – Tolsztoj – ezt mondaná a gyerekeknek: „Emlékezzetek mindig, hogy minden emberben ugyanaz az Isten él, mint bennetek is, és ezért mikor valakivel érint-

¹⁸⁶ Levele F. A. Abramov parasztnak, 1909. VIII. 1. *Полн. собр. соч.* 38: 132–149. A levelet tanulmány alakjában a „Kijevi Hírek” 1909 novemberében közölte.

¹⁸⁷ Levele J. Sevittnek, 1909. V. 25. *Полн. собр. соч.* 79: 204–206.

kezésbe kerültek, bárki legyen az, ne feledjétek, hogy nincs semmi a világon, ami magasabb és fontosabb lenne annál, ami ebben az emberben van. És ezért, bármi rosszak is volnának magának ennek az embernek a cselekedetei, bárki is legyen az, úgy kell tisztelni, mint Istent, s szeretni, mint önmagunkat, és ezért mindazt megtenni érte, amit magunknak kívánnánk, ha az ő helyében lennénk.”

Tolsztoj utolsó évei

Utolsó éveiben hite teljesen átalakult: már nem korábbi racionalizmusa, hanem a szívében lakó Isten intuitív megélése, a pascali kereszténység jellemzi.¹⁸⁸ Pascalon kívül szeretettel olvassa Assisi Szent Ferenc Naphimnuszát, Gogol gondolatait. Erkölcsi perfekcionizmusa a szerzetesi vagy inkább a jurogyivij eszmények felé hajtja. Minden világit megtagad, a teljes igénytelenséget akarja életében megvalósítani. A szerteágazó életcélok most közös, vallási nevezőre jutnak, ez: Krisztus tanítása. „Fél lábammal már a sírban vagyok, és minden órán várom a halált, és tudom, hogy életre és halálra nem kell nekem semmi egyéb, mint ebben a tanításban hinni és ezt erőmhez képest teljesíteni.”¹⁸⁹

A halál kínzó gondolatával már megbékélt. „A haláltól való félelem szörnyű babona. A ha-

¹⁸⁸ Weisbein, 392–395.

¹⁸⁹ Levele I. Sikunovnak, 1910. IX. 4. Полн. собр. соч. 82: 135–136.

lál boldog esemény, mely minden élet végén ott áll.”¹⁹⁰ Feleségének írja: „És ahogy állandóan, most is a halálra gondoltam. Világossá vált előttem, hogy ugyanolyan jó lesz a másik oldalon, ahol a halál van, mint az innensőn, csak éppen más... Világossá lett számomra, hogy odaát éppoly jó lesz – sőt még jobb.”¹⁹¹ „Gyakran igyekszünk elképzelni a halált és az átmenetet *oda*, de ez teljesen lehetetlen, mint ahogy lehetetlen Istent magunknak elképzelni. Az egész, amit tehetünk, az, hogy hisszük, hogy a halál – mint minden, ami Istentől jön – jó.”¹⁹² „Most már napról napra epedve vágyakozom a halál után... És ha még nagyon soká várat magára, elébe megyek és kényszeríteni fogom, hogy eljőjön értem.”¹⁹³

Tökéletesedési vágyában Tolsztoj soha nem nyugodott bele abba, hogy neki kényelmes élete van. Már 1884-től többször megkísérelte, hogy végleg eltávozzék hazulról. Megnyugvást – úgy érzi – csak a mindenről való lemondás és a nép életének élése hozhat neki. A világ nyújtotta növekvő dicsőség ellenére sem tett le a magányba vonulás szándékáról. Felesége már a nyolcvanas évek óta nem tudott kiegyezni az ő felfogásával, aki a társadalmi életet megveti, paraszti életmódot követ, birtokairól, grófi címéről, könyveinek hasznáról lemond.

Tolsztoj végre 1910. október 28-án hajnalban

¹⁹⁰ Id. *Simmons*, II. 255.

¹⁹¹ Уо.

¹⁹² «Круг чтения», *Полн. собр. соч.* 41: 102.

¹⁹³ Nyilatkozata 1910-ből, id. Gró Lajos, *Költő és próféta*, 376.

végrehajtotta tervét, s végleg elhagyta otthonát. Útközben, november 7-én – a mai időszámítás szerint november 20-án – Asztapovo vasútállomáson, az állomásfőnök házában, tüdőgyulladás vetett véget életének. Jasznaja Poljanán temették el.

II.

Tolsztoj alapélménye

„Az élet minden. A élet az Isten... Az életet szeretni annyit jelent, mint Istent szeretni.” („Háború és béke”, IV. könyv, III. r., XV. fejejt.)

Tolsztojnak a világhoz és önmagához való viszonyulását a természetbe való erős belegyökerezettsége, nagy emberi közösségérzete, mély erkölcsisége határozta meg. Önmaga kifejezésének világirodalmi csúcsteljesítményeit ezek a gyökök táplálták, ugyanúgy, mint pedagógiai tevékenységének művészetét.

Nézzük most mindenekelőtt Tolsztoj központi élményét, hogy belőle megérthessük azokat az alapelveket, amelyek – akár tudatában volt azoknak, akár nem, akár kimondta őket, akár nem – pedagógiai tevékenységének mélyén rejlenek. Élet és mű annyira egybeforrt nála, írásai, kijelentései annyira életének belülről jövő kisugárzása, hogy előbb őt magát kell mint egészet felfognunk ahhoz, hogy kifejeződött részleteiben is megérthessük.

Biológiai biztonság

Tolsztoj alapélménye az *élet*, a maga biológiai és egzisztenciális mivoltában. Biológiai biztonság és egzisztenciális bizonytalanság, nagy egészség és folytonos keresés az ő bölcsőbeli adományai. Gyermekkorától élvezettel töltötte el a saját fizikai valója, egészsége s az, hogy önmagát a természettel egységben tudta. Az élet „állati” egyszerűségébe később is mindig visszavágyott. Nem „természetes” ember, hanem ő maga a „természet” – ilyennek látták, akik ismerték. A természettel való benső egysége a cselekvés és a tudat ösztönös biztonságával ruházta őt fel.

Az élet az ő számára igényekben jelentkezik, amelyek kielégítést követelnek. Tolsztoj a maga fejlődésében közvetlenül élte át a fizikai és erkölcsi igények szerves kibontakozását s egymással való összeütközését. De benne az élet rendkívüli intenzitása hatalmas öntökéletesítő ösztönnel párosult. Folyton önmaga jobbik énjéért küzd, az erkölcs embere, legalább annyira, mint a művészeté. Azt tapasztalja – s ez alapvető meggyőződésévé érlelődik –, hogy az élet önmagától, pusztán önmaga igényei alapján helyes irányba fejlődik és a tökéletesedés felé halad. Nem szabad tehát az élet önkifejlésébe erőszakkal beleavatkozni, a kényszer megrontja az élet természetes összhangját. A kényszer elleni küzdelem Tolsztoj számára nem liberális jelszó – ahogyan a kultúra szemlélete sem a rousseau-i désillusi-onból fakad nála –, hanem természetének eredeti irtózása mindentől, ami a biosz önálló, autonóm mivoltának ellentmond. „A semmivel sem

korlátozott szabadság az élet lényege az ember tudatában.”¹⁹⁴ Az élet belülről halad, alkalmazkodjunk hozzá. Tudni kell várni. „Tout vient à point à celui qui sait attendre” – minden épp jókor jön annak, aki várni tud –, írja le önmagának már az ötvenes évek elején. „A legjobb dolgok mindig szándéktalanul esnek meg; mennél jobban igyekszünk, annál rosszabb.”¹⁹⁵

Hominitás

Legnagyobb erővel az egyszerűség vonzza, az a természeti állapot, amely az emberközösséget eredeti, differenciálódása előtti, „ősibb, általánosabb emberségében” – ha szabad ezzel a szóval kifejezni – „hominitásában” jellemzi. Az egyszerűséget azért tartja erkölcsileg értékesnek, mert az élet eredeti forrásaihoz juttatja vissza. „Az igazi élet csak egy mindenkiben közös élet, nem pedig az egyén élete.”¹⁹⁶ Ezért keresi a természetit, gyermekit, népit, és igyekszik ezt önmagában is helyreállítani. Önalakító ösztöne és másokkal való nagy emberi együttérzése, életet védő magatartása és a kapitalizmus embertelenségei ellen való tiltakozása egyaránt ebben a hominitásban gyökeredzik.

Érdeklődése elsősorban az embernek, az emberi életnek szól, nem a dolgoknak. A legna-

¹⁹⁴ „Háború és béke” II. k. 652–653.

¹⁹⁵ «Два гусара» IX. feje. Полн. собр. художеств. произв. II. 72.

¹⁹⁶ «Краткое изложение 4-х евангелий», id. Staub 58.

gyobb hatást azok a könyvek tettek rá, amelyek a humánium iránti érdeklődését táplálták: az evangélium, Rousseau, Sterne, Dickens, Victor Hugo, Schopenhauer, Pascal művei. Számára az emberi élet erkölcsi potencia, amely a rosszból a jó felé való törekvésben valósul meg.¹⁹⁷ A dolgokat sem önmagukban, hanem életszerű és erkölcsi vonatkozásaikban, az emberhez való viszonyulásaikban fogja fel. Tolsztojt mindenben az élet, az emberi lét „itt és most” szükségletei és jobbá tétele érdekli. A boldogságot ifjúkorától a másokért élésben kereste. Később, lelki válsága idején hajlandó volt a magánéletet – a családdal együtt – a közösséggel szembeni egoizmusnak minősíteni. Egyre jobban érzi, hogy az ő hazája az egész nagyvilág, testvérei az összes emberek. Saját sorsát az emberiség sorsává tágitja, mások bajai őt saját személyében érintik. Sohasem elvont, metafizikus, hanem mindig a gyakorlat és erkölcs szempontjából, a sürgős teendők felől nézi a dolgokat.¹⁹⁸

Az élet erői és igényei

Saját intenzív életereje csak extenzív foglalkozásban elégül ki. Szabadságigényéhez hasonlóan élményigénye is kozmikus: a „minden” érdekli a gyakorlatban (szenvedélyes vadász, méhész, ker-

¹⁹⁷ Graf Leo Tolstoj, *Über das Leben* (deutsch A. Berger), Berlin, 2. Aufl. 14–15.

¹⁹⁸ Gondolkodásának praktikus vonásaira különösen *Baudouin* mutat rá.

tész, játékos, kártyás, zongorista, mintázó, tornász, lótenyésztő stb., író és pedagógus), de az elméletben is. Irtózik az egyoldalúságtól. Az ábrázolás művészete azért elégíti ki, mert az írás a „mindent” tükrözheti és a maga életszerűségében adhatja vissza. Az életet a maga sokoldalúságában bemutató művészetet főleg az egyoldalúságra épülő politikai cselekvéssel állítja szembe. „A politikai kizárja a művészt, mivel az elsőnek, hogy bizonyíthasson, egyoldalúnak kell lennie.”¹⁹⁹

Élményeinek és írói alkotásainak legfőbb forrása a természetnek és természetinek, a gyermeknek és gyermekien egyszerűnek, a népnek és népien emberinek, vagyis az élet érintetlen erőinek mesterkéletlen világa, és ennek a világnak a megütközése mindazzal, ami nem természeti, nem gyermeki és nem népi. Gondolkodásmódját is teljesen ez határozza meg. Bízik az ösztönös sugalmak, belátások igazában. „Engedjétek át magatokat az érzésnek, az nem csal meg benneteket.”²⁰⁰ Fogalmai lélektani fogalmak, mások gondolatainak is csak pszichés és logikai igazsága érdekli, nem aktuális történeti vagy politikai meghatározottságuk. Sem teoretikus, sem történeti hagyományt nem fogad el.²⁰¹ Örök jelenben él, lát és cselekszik. Gondolkodása középpontjában az „élet” fogalma áll a rousseau-i „természet” helyett.²⁰² Eszmélkedése mindig

¹⁹⁹ Napló, 1858. III. 21. *Полн. собр. соч.* 48: 10.

²⁰⁰ *Leo Tolstoj, Briefe* 71.

²⁰¹ *Vö. Гусев—Мишин—Ломунов* I. 54.

²⁰² *Hessen: Tolstoj als Denker*, 149.

életszerű, érdekes és izgató. Tartalmilag azonban nem jut túl önmagán és a konkrét emberin: az elvont fogalmakat, az objektív formákat, a létezőket a maguk embertől független mivoltában nem érzékeli és nem értékeli. Látszólagos megismerő objektivitása és ábrázoló realizmusa ellenére Tolsztoj képtelen emberre vonatkozás nélkül szemlélni a valóságot és önmagára vonatkoztatás nélkül szemlélni az embert. Minden értéket az emberi életbe helyez vissza. Az élet az ő számára nem csupán természeti adottság, hanem egyszersmind értékfogalom, erkölcsi eszmény. Így válnak az öntökéletesítő élet kategóriái az általános „résztvételnél” fogva egyetemes normává. Az élet belülről fakadó szerves igényei döntik el, mi a helyes és szükséges. Csak az igaz, jó és szép olyan megvalósulásai képviselnek értéket, amelyek a gyermek és a nép romlatlan érzékének megfelelnek, s az ő igényeiket elégítik ki. Az „egyszerű” eszményét meg nem haladó igények jelenvalósága az egyetlen kényszerítő „van”, minden egyéb, ami kívülről vagy nagyobb igényekből származik, az csak szervesetlen, élet- és természetellenes „kell”. Mintha csak a bergsoni teremtmő fejlődés „élan vitalja” testesült volna meg ebben az autonóm biologistában!

A haladás belső jelenség

Tolsztoj felfogása szerint nemcsak az egyén, hanem a nép élete is szervesen, a maga útján, a tökéletesedés irányában halad. A közösségi élet azonban már nem szándékosan és tudatosan,

hanem önként, tudattalanul fejlődik ki: a történelem rajtunk keresztül valósul meg. Az egyén akkor jár el helyesen, ha a nép életének ezt az irányát felismeri, áramlásába maga is beleáll, és érvényesülését nem akadályozza meg (például Kutuzov). Ezzel szemben az aktív, a valóságot erőszakkal alakítani törekvő ember nemcsak „sodródásra” – „Du glaubst zu schieben und wirst geschoben” –, hanem kudarera is van ítélve (Napóleon).

Tolsztojnak mélységesen ellenszenves a Nyugat formalizmusa, ami az orosz szellemi életben is éppen az ő korában elkerülhetetlen következetességgel megvalósult: az élet igényeire való figyelés helyett a mechanikus gondolkodás veszi át a főszerepet, mindent előre tudnak és formákba öntenek, kész recepteket alkalmaznak, és az életet változatlan sémákba kényszerítik.²⁰³ Mindettől szerette volna hazáját megóvni, mert a civilizációt – Rousseau-val – az egészséges emberi élet eltorzításának érezte. Nem képes rá, hogy ő is ossza a „haladás vallását”, amely csak embertelenséget takar. A haladás az ő számára pszichikai és etikai fogalom, belső jelenség, nem a külső életkörülmények, a technika vagy civilizáció fejlődése. Az ilyen értelemben felfogott haladás természetesen csak a teljes szabadságban valósulhat meg, mindenféle kényszer és beavatkozás az önmagából kifejlődő életen elkövetett erőszak.

Az emberek által létrehozott és az étellel

²⁰³ Vö. ismeretlenhez írt levelével Weimarból 1861 tavaszán. *Пед. соч.* 58.

szemben álló tárgyi világ iránt rendkívül bizalmatlan: ő a civilizációt és kultúrát az egyszerű igényeken és a szabadság fokával méri. Az állam, a jog, az iskola, a tudomány, a művészet stb. vagy a társadalom erőszakintézményei, és ezért teljesen megsemmisítendőök (állam, jog, katonaság), vagy az elrontott társadalom igényeit elégítik ki, ezért a nép igényeihez alkalmazandók (tudomány, művészet, pedagógia). Tudós és művész a nép közt éljen. „Tudomány és művészet csak akkor fog valóban a népnek használni, ha a tudósok és művészek a nép között, vele egy szinten élnek, s ha különleges jogok támasztása nélkül a nép rendelkezésére bocsátják tudományos és művészi szolgálatukat, aminek elfogadása vagy elutasítása kizárólag csak a néptől függhet.”²⁰⁴ Mélyen elítéli a társadalmi munkamegosztást, amely az embertől az élet egyoldalúsodása, egy-egy oldal túlfeszítése, a természeti egészség megbontása árán is a civilizáció fejlesztését, „haladását” követeli.

Az élet értelme

Az életet Tolsztoj ismerte és szerette. Céljának sohasem az írást, a műalkotást tekintette, hanem az élet megjobbítását. Ebből származtak élményei, regényhősei éppúgy, mint pedagógiája. Az egyszerűség és a belső haladás iránti érzéke csak élesítette művészi és kritikai látását. Amíg a testi-lelki fejlődés sodra vitte, élményeinek ezt a

²⁰⁴ Tudomány és művészet, 44.

gazdagon buzgó forrását a kétely nem is tudta megapasztani: az élet szilárdságának tudatát a természettel való kapcsolat, az élet animális földbegyökerezettsége táplálta. Az élet értelmére vonatkozó kérdései még nem voltak igazi, mélyre nyúló kételyek. Második külföldi útján azonban, Miklós bátyja halálával, az élet látszólag értelmetlen megsemmisülésének látványa hirtelen megállítja. Lehetséges, hogy éppen magának az életnek – az ő életének – nincsen értelme? A halálnak való kiszolgáltatottság tudata most igazi egzisztenciális félelmet ébreszt benne, amely az évek múltával, ahogyan az élet immans céljait kifutotta, egyre fokozódott.²⁰⁵ Élményeinek természeti burjánzását, az érintetlen népi erők és a kóros városi erkölcsök szembeállítását most az élet igazolhatatlanságának tudata színezi át, ami a „Háború és béke” egyes hőseiben (például Bezuhovban), de különösen a „Karenina Anna” Levinjében oly sok töprengő reflexiót szült.

Az életre vonatkozó határozott meggyőződések nélkül azonban nem tud élni. Azt a tudományt keresi, amelyik az élet helyes élésére ad

²⁰⁵ Több tekintetben érdekes találkozás állapítható meg Tolsztoj egyes élményei, gondolatai és az egzisztencializmus között. „Nem tudjuk a priori eldönteni, mi a teendő” ... „elvetjük a haladás babonáját” – írja I. P. Sartre (Exisztencializmus, Bp. Studio, 2. kiad. é. n., 72–73.). Az élet bizonyosságába vetett hitünket megingató „metafizikai iszonyt” Tolsztoj az „arzaszki iszonyban” (l. 108. l.), a „Geworfenheit” lelkiállapotát, a félelem, árvaság, elhagyatottság érzését válsága idején élte át (Gyónás, 45–51.). Szorongó létbizonytalanságában ő is a saját útját, a hősi küzdelem útját követte.

feltétlenül biztos útbaigazítást, most rögtön. Ilyen bizonyosságra csak a hitben talál. Számára Isten is az élet elve, a vallás az élet céljának ismerete. Istenhite a lelkében lezajlott válság után nemcsak az élet igazolását hozta meg azzal, hogy a halálnak való kiszolgáltatottság kínzó tudata helyébe lépett, hanem a vallásos életmód megvalósításának erkölcsi szükségletét is. Most új erőre kapott benne az élet, s a maga féktelen természeti izzásában neofita dühvel semmisítette meg, égette fel benne mindazt, ami valamiképpen önmaga, az élet – most már mint vallásos élet – korlátozójának tűnt: mindazt, ami nem gyermeki, nem népi, nem természeti, akár a saját, akár a mások, a társadalom, a világ múltjában, jelenében vagy jövőjében szerepel is az. És az ötvenéves férfi életerejének ez a minden kötöttségtől elszabadult, vakítóan szubjektív lobogása harminckét évig, halála napjáig vakká és süketté teszi őt mindennel szemben, ami nem az ő mértéke szerint való. Eddig is az életet emelte az intézmények erőszakos, életsértő, életáldozatot kívánó bálványa fölé, most pedig a vallásos életet, a szeretet etikai parancsát szegezi szembe minden intézményessel, kultúrával, civilizációval. És teszi ezt profetikusan, megalkuvás nélkül. Nem alkalmazkodik, hanem térít, buzdít vagy elítél.

Ifjúkori eszményei tartósaknak bizonyultak, legbenső meggyőződésesei maradtak, s mindenkor biztos úton vezették. Önigazolását öregkorában is abból az igen korai sugallatából meríti, hogy célja az élet, saját és mások életének a megjavítása – a művészet, az irodalom és az erkölcs révén.

Néhány évvel halála előtt ismét jobban befelé fordult, aszketikus irányban mélyedt el. Ezzel megfutotta körét: a tökéletesedés eszményének követésével az élet újra fiatalkori, eredeti törekvéséhez zárult vissza benne.

Ifjúkori felismeréseinek megtagadása csakis tévutakra vihetett. Tudván tudta, hogy „nem politikai ember”, mégis politikai térre tévedt. Mi indította erre? Az eltelt hosszú évtizedek alatt mi változott? Híres író lett, tekintély, orákulum. Profetikus elhivatottságának tudatán kívül alighanem írói sikerei is közrejátszottak abban, hogy számára illetéktelen területre lépjen és a társadalom bajainak orvoslásába beleszóljon, anélkül, hogy időközben a legcsekélyebb mértékben is politikai emberré formálódott volna. Az orosz paraszti tömegek ekkori általános erőszak-ellenességében az őt megerősítő háttérrel is megtalálta.

A külső világ alakítására is a belső világ kánonait alkalmazó felfogása nagy hiba volt már a józanul gondolkodó kortársak szemében. Írói nagyságát elismerték, világnézetének gyakorlati következtetéseit elutasították. Legélesebben a radikálisan gondolkozó forradalmi demokraták látnak és fogalmaznak. Ők a nép objektív érdekeit képviselik, gyökeres társadalmi átalakulást hirdetnek, és alapjaiban vetik el Tolsztoj vallásos megújítási eszméit.

A pedagógus alapvonásai

A pedagógus Tolsztoj működését és gondolkodásmódját is ezek a tulajdonságok és élmények határozták meg. Pedagógiájának alapvonásai a következők.

Mint az élet filozófusa, Tolsztoj a nevelésnek csak *szubjektív* oldalát képviseli. A pedagógia területén is a természet, a gyermek, a nép jogai, a psziché eredeti sajátosságai a döntők nála. A kultúra, a társadalom, az intézmények, az iskola, a tantárgyak, a külső fegyelem, egyszóval a nevelés objektív meghatározói és meghatározottságai teljesen a szubjektumtól függő helyzetbe kerülnek.

A nevelésnek csak az élet organikus önkifejléséből fakadó *igényeket* kell kielégítenie, mert ezek a maguk ösztönszerűségében jók és célszerűek. Követelményekről nincsen szó, a társadalom nem tudja igazolni, honnan veszi a nevelés jogát.

A gyermek szellemi igényei maguktól jelentkeznek, a pedagógia feladata az, hogy ezek *szabad* kialakulásának és kielégítésének lehetőségét biztosítsa. A kényszer, amire a nevelés támaszkodni szokott, természetellenes, életellenes, jogtalan.

Tolsztoj alapmeggyőződése az, hogy az igazi műveltséget nem lehet senkire ráerőltetni, az mindig szerves, és szabadon jön létre. Ennek megfelelően egész pedagógiája azoknak a gyakorlati módoknak a felfedésére irányul, amelyekben ez a szerves, szabad folyamat végbemehet. Jellemző, hogy a nevelés célját, a „kell”-t

sohasem határozta meg. A nevelési szituációt tisztán, a maga pszichológiai lényegében akarta megragadni. A pedagógia örök „van”-ját a „művelődés” igényében meg is találta. Minden kötöttségtől függetlenül, csak pszichológiai alapon cselekedett és gondolkodott. A szubjektív igények szabad kielégítésének pedagógiáját szegez-
te szembe az objektív követelmények kényszerére alapított neveléssel. Pedagógiai gyakorlatát és elméletét a szubjektív igénykielégítés–objektív követelmények ellentéte, legfőképp pedig a szabadság–kényszer fogalompárja határozza meg.

Harmadik pedagógiai korszakában sem tért el alapelveitől, csupán elismerte az általa addig is gyakorolt „nevelés” tényét, és a gyermek természetes igényei helyett a benne lakó erkölcsi hajlam kibontakoztatását tette meg a nevelés céljának. Az erkölcsi igény kielégítése vallási formába öltözve jelentkezett.



III.

A gyakorlati pedagógus

„Életem legörömtelibb szakaszát nem a nők szerelme jelentette nekem, hanem az emberek, a gyermekek iránti szeretet. Ez csodálatos idő volt...” (1903. XI. 27. Levele Birjukovnak, Полн. собр. соч. 74:239.)

A külföldi oktatás bírálata

A XIX. század közepén a szabadságmozgalmakat ellensúlyozni igyekvő európai kormányok nem egy országban a népiskolát is a maguk politikai céljainak szolgálatába állították. Például Poroszország vezetésével a legtöbb kis német állam.²⁰⁶ Másutt viszont a kormányzat nem is igen törődik még az alsófokú oktatással, az iskolák az egyház vagy magánosok kezén vannak, például Angliában, Franciaországban, Itáliában. A népiskola a tanítás anyaga tekintetében többnyire elmaradt a fejlődő gazdasági és technikai élet követelményeitől. A nevelés célja még a lojális állampolgári tudat kialakítása, ezt köteles az oktatás is szolgálni a maga szűkös vagy szándékosan megszükitett tárgykörével. A módszert német területen főleg Pestalozzinak követői által dogmatikus rendszerbe foglalt tanai ha-

²⁰⁶ P. Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig, 1925. 710-712.

tározzák meg. Igazi életszerű módszer nem tud kialakulni. Elsősorban az értelmi készség művelésére törekednek, elhanyagolják a gyermek érzelmi világának és akaratának fejlesztését. Teremtő, alkotó öntevékenységről nincsen szó.

Az oktatás érdektelen anyaga, élettelen módszere, pedáns didakticizmusa különösen erős benyomást tett az olyan éles szemű megfigyelőre, mint Tolsztoj. Magát Pestalozzi elméletét sem érezte meggyőzőnek, el is ítélte. A vaskalapos gyakorlat láttán viszont mélyen felháborodott.

A nyugati iskolázást érintő bírálata lényegében két dologra vonatkozik: a tantárgyaknak az élettől való távolságára, sematikus előre meghatározottságára és a módszerek életellenességére, erőszakos, fegyelmező voltakra. A tananyag, a tankönyvek, az órarend megszabottságában a gyermekek életének egy kaptafára húzott kezelést érzi. A tanulóknak nincsen személyes kapcsolatuk a tanítóhoz, az órán mindenki köteles egyszerre és ugyanazt csinálni, nem az egyedi tanuló fejlesztése a fontos, hanem az anyag elsajátíttatása. A gyermekek csak a tudod?, nem tudod? kérdése elé vannak állítva, egyéni kérdéseiket nem tehetik fel, és legfeljebb kezük feltartásával jelezhetik, ha tudják az anyagot. Erőszakkal hajtják őket az iskolába. Az órán unatkozó gyermekarcokat látni. Alig várják a csendet. Tolsztoj szörnyűnek találja ezt a tömegiskolázást, ahol minden változatlan formákba van kényszerítve. A marseille-i iskolák látogatásakor jön rá, hogy az iskola milyen messzire szakadt az élettől, s hogy az élet művelő hatása mennyivel fontosabb az iskolai „nevelésnél”. A Fröbel-

féle gyermekkertet – egy későbbi nyilatkozata szerint – az új pedagógia „egyik legvisszataszítóbb szüleményének” tartja.²⁰⁷ Ellentmondásnak tűnik neki, hogy a gyermekeknek az utánzásra irányuló önkéntes törekvéseit szabályozni, rendezni lehessen. A gyakorlati megvalósítást az akkori sablonos formák közt természetellenesnek látta. Hasonló tapasztalatot szerzett a Pestalozzitól kiindult, de a gyakorlatban pedáns elvvé változott szemléltető oktatással kapcsolatban is. A mit, mennyit és hogyan szemléltessünk kérdése valóban a tanító próbaköve. Az érzékletest a saját céljai érdekében sűrítő és elvonó iskola erre igen érzékeny az elvonás felől, Tolsztoj viszont az érzékletes művészete és adagolásának pszichológiája felől. De ő magát az elvet sem helyesli. Szerinte az iskola semmit ne szemléltessen, ne akarja az élet szerepét átvenni, hanem csak osztályozza, rendezze az életben szerzett ismereteket. A szemléltetés mértéke és módja is rossz: terméketlen és szörszálhasogató elemzés vette át az életszerű egész természetes benyomásának helyét – mondja.

Tolsztoj bírálatának sokban igaza volt. A konkrét visszaéléseket, a gyakorlat kicsinyességeit, a német rendszeret pedantizmussá fajulását nála jobban senki sem érezhette át. De már erősen túloz, amikor az általános módszerek lehetőségét tagadja, a tárgyi elvonást kifogásolja (például azt, hogy a gyermekeknek tudniuk kell

²⁰⁷ «О народном образовании» (1874). *Пед. соч.* 362.

sorjában számolni: 1, 2, 3, 4, 5 stb.).²⁰⁸ Az iskola nem lehet csupán az életben szerzett ismeretek osztályozó szerve sem, ennél sokkal többre hivatott, mint azt Tolsztoj saját iskolája is mutatta, ahol például a szemléltetés művészetében is nehéz lett volna vele felvenni a versenyt.

Az iskolai rendet és az oktatás egyéb meghatározottságait a hibákkal azonosítani, a visszaéléseket a lényegtől nem elválasztani Tolsztoj gondolkodásának állandó jellegzetessége, amely minden téves nézetének, általánosításának eredendő baja. A nyugati iskolák akkori állapotából azt a szilárd következtetést vonta le, hogy az európai népoktatás az erőszak alkalmazásával hamis úton jár. A nép erőszakos művelésének jogát szerinte semmiféle általános észok nem igazolja. Az emberi gondolkodás állandóan arra igyekszik, hogy megszabadítsa a népet az erőszaktól a művelődés terén.²⁰⁹ Ez igaznak látszik, s csak azért nem az, mert Tolsztoj „erőszak”-fogalma – mint tudjuk – a kényszerítésnek még a feleltetésre, a feladatok kiszabására, a vizsgákra stb. vonatkozó fajait is magában foglalja.

Bár Tolsztoj a maga pszichológiai éleslátásával, emberközelségével azonnal és zseniálisan rátapint a nyugati pedagógia hibáira, észreveszi a tanulók „iskolai lelkiállapotát”, a tanítók lélektelen módszereit, a külföldi nevelés elleni bírálata általában mégis nagyon kiélezett, a pozitívumokra nem tér ki, a bajok igazi gyökereit: az

²⁰⁸ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 70–72.

²⁰⁹ *Уо.* 79–80.

elmaradt tanítóképzést és az iskolai tananyag hiányosságait nem vizsgálja.²¹⁰ Persze minderre ideje sem volt, a komoly elmélyedéshez kedve sem: ő a maga igazának megerősítését kereste külföldön is.

Iskolaszervező gondolatai

Tolsztoj organikus életszemlélete az orosz nép jövőjébe vetett hittel párosult. Oroszországnak a saját népoktatási rendszerét kell megteremtenie, nem külföldi országoktól átvenni azt.²¹¹ Bírálja az oktatásügyi minisztériumot, hogy nem a nép szükségleteire van tekintettel. A nép szükségleteit csak a nép ismeri. „Az orosz művelődés rendszerét, azt, amely a nép szükségleteiből következne, nem tudja kigondolni sem bizottság, sem másvalaki a világon – várni kell, míg ön maga kinő a népből.”²¹²

Tolsztoj népfogalma sem sokban különbözött a narodnyikokétól. Az orosz népről vallott felfogása az ősi falusi földbirtok kérdésével függött össze. Erről Kissingenben Julius Fröbelnek is beszélt, aki így írt róla: „A »népről« gróf Tolsztoj Leónak ugyanaz a misztikus elképzelése volt, mint ami nekem évekkel előbb oly különösnek tűnt Bakunyinnál. Ez elképzelés szerint a »nép« valami titokzatos, irracionális lény, amelynek irdatlan mélységéből nem is sejtett dolgok, új

²¹⁰ Kováts Gyula: Tolsztoj mint pedagógus, 70.

²¹¹ «Проект общего плана...» (1862). *Пед. сов.* 124.

²¹² Uo. 146.

világviszonyok fognak kialakulni. Hogy ezektől mit várt az ifjú orosz nemes, az kiderült lelkes állásfoglalásából a falusi földbirtok-kommunizmus mellett, amely az ő meggyőződése szerint a jobbágyszabadítás után is meg fog maradni.”²¹³ (A „falusi földbirtok-kommunizmus” kifejezés az orosz „obscsina” vagy „mir” fogalmát írja körül.) Tolsztoj szerint Oroszország világtörténelmi feladata, hogy elhozza a világnak a földbirtok szociális rendezésének eszméjét.²¹⁴

A másik tény, ami századok óta változatlan, a népművelés megoldatlansága. Tolsztoj szerint orosz népoktatás egyszerűen nincsen.²¹⁵ Egészen hasonló gondolatokat ébreszt ez benne a nép művelését illetően, mint Leibnizben, aki az orosz nép pedagógiai állapotát tabula rasanak fogta fel I. Péter számára készített iskolarendszer-tervezetében. Tolsztoj is a tökéletes iskola megvalósítási lehetőségét pillantja meg az orosz iskola nemlétében.²¹⁶

A nép művelődésre szomjas. Az iskolának a nép művelődési vágyával kell számolnia, s csak

²¹³ J. Fröbel: Ein Lebenslauf, Teil 2., Stuttgart, 1891. 74–75. Id. Kienitz, 35.

²¹⁴ Napló, 1865. VI. 18. Id. Kienitz, 169. Az orosz nép küldetésébe vetett hit már a kezdetektől nyomon kísérhető az orosz művelődés történetében. A XIX. században például Csaadajev, Belinszkij, Gogol, Herzen, Csernisevszkij, Dosztojevszkij is hangoztatja. A szlavofilek különös nyomatékmal képviselték. Náluk ennek velejárója az erős Nyugat-ellenesség, amelynek gyökerei szintén régebbi, főleg bizánci hatásból táplálkoznak.

²¹⁵ Levele Je. P. Kovalevszkijnek, 1860. III. 12. *Пед. соч.* 55.

²¹⁶ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 78–79.

az ő művelődési igényeit kell kielégítenie. Ezért az iskolák szervezését át kell adni a társadalom kezébe, s mivel ez nem használhat erőszakos eszközöket, majd a tanítás módszereiben is a népszükségleteihez fog alkalmazkodni. Az ilyen iskolák kialakulásához azonban szabadság kell. Inkább ne tegyünk semmit, semmint hogy önkényesen, erőszakosan ültessünk át valamit Nyugatról.²¹⁷ A társadalmi kezdeményezésű iskolák terjesztésére akart népoktatási társulatot is létrehozni 1860-ban.

A nép művelésétől várja az igazi, belső, orosz szükségletek alapján való fejlődést. Külföldi tanulmányútjáról hazatérve ezt a gondolatát igyekszik minden erővel megvalósítani. Hangoztatja az orosz nép és gyermek sajátosságainak megfelelő követelményeket, ezek figyelembevételének szükségességét. Az alacsony művelődési szintet nem látta kielégítőnek. A pusztá azbuki ismeretét a régi módszerek miatt is elítélte. Szükségesnek tartotta a nép szélesebb körű művelését.²¹⁸ A Jasznaja Poljana-i iskolában látta be, mennyire szükséges – az akkor még hiányzó – gyermek- és népirodalom megteremtése. Folyóiratának mellékleteként „könyvecskéket” is adott ki a népnek szóló művelődési anyaggal, olvasmányok alakjában. Iskoláját egyben népi cenzúraintézménynek is szánta, amely ezeket az olvasmányokat ellenőrizte volna: megfelelnek-e

²¹⁷ *Пед. соч.* 55., 79.

²¹⁸ «О методах обучения грамоте». *Пед. соч.* 91–92.

a népnek, megérti-e őket.²¹⁹ Persze mindennek a központja ő maga volt. Bár a tervezett társulat és a cenzúrahivatal nem valósult meg, a gondolat mégis jellemző a „pedagógiai tavasz” idejére és Tolsztoj lelkes buzgalmára. Hogy pedig elképzelése nem futó fellobbbanás volt, élénken bizonyítja az a tény, hogy a hetvenes, nyolcvanas években a gyermekek számára írt két Azbukával és a „Közvetítő” kiadóvállalat útján (1884-től) terjesztett népi elbeszéléseivel különösen jelentősé-
set alkotott.

Az államilag tervbe vett új népiskolával kapcsolatban nem volt hajlandó semmiféle előre meghatározottságot elfogadni. Tolsztoj csak a kényszer–szabadság fogalompárban tudott gondolkodni, s ez nem tette lehetővé számára, hogy tárgyilagos, helyes álláspontot foglaljon el. Az iskola az újkorban állami üggyé lett, az elemi iskola elvégzését a XIX. század második felében már több nyugati állam kötelezővé tette. A cári Oroszország ugyan messze állt ennek a lehetőségtől, viszont Tolsztojnak az a gondolata, hogy az iskolát minden tekintetben az egyén, a gyermek, a nép igényei irányítsák, szintén nem áll a valóság talaján. Az állam mint szervező intézmény, a kultúra mint objektív tárgyi rendszer kikapcsolására törekedni nemcsak teljesen irreális, de az orosz gazdasági és kulturális fejlődés szempontjából ebben a korban már határozottan retrográd eszme volt.

Az oktatásüggyel való behatóbb foglalkozás

²¹⁹ «Объявление об издании Ясной Поляны». *Пед. соч.* 62.

után ő maga sem kívánta az államot mindenáron kirekeszteni az oktatás szervezéséből. De azt akarta, hogy a kötelező és kényszerítő iskola helyett az állami oktatás csak szabad versenytársa legyen a népi iskoláknak, és így győzze le a valóban rossz, alacsony színvonalú „mester-oktatást”. Erőszakot nem használva, az állami oktatás a népben nem ellenséget, hanem segítőt fog találni. Tapasztalata szerint a népben lojális szellem él, a népnek „megvannak a maga megingathatatlan politikai és vallási dogmái, ugyanazok, amelyeket a kormány kíván benne látni – a pravoszlávia, az egyeduralom és a nemzeti-ség”. A nép nem gyermek, és nem kell félni, hogy a saját iskoláiban helytelen, felforgató szellemet túrne meg. A kötelező iskola és az erőszak viszont csak ellenállást szül a népben – írja –, közömbösséget, elkeseredettséget s azt a műveltséghez való hamis viszonyt, ami Európára jellemző.²²⁰

A hatvanas években valóban versengés indult meg az iskolaügy terén az állam és a liberális társadalom között. Tolsztoj a „konkurencia” elvének elismerésével csak a kor álláspontjára helyezkedett. Azonban továbbra is feltétlenül ragaszkodott ahhoz, hogy a nép művelődése minden kényszersztól mentes legyen. Az iskola-szervezés és a módszerek szabadságára vonatkozó felfogása később sem változott. Az állami iskolákkal és a kötelező oktatással szemben mindig ellenszenvet érzett. Szubjektivitását, sza-

²²⁰ «О свободном возникновении и развитии школ в народе» (1862). *Пед. соч.* 114., 121., 122.

badságigényét és „bivalymakacsságát” jellemzi, hogy 1874-ben – objektív korszakában – az aránylag korszerű, jól bevált zemsztvóiskolákkal szemben ismét a szabad népi iskolákat vette védelmébe. Ezzel azonban már a kor pedagógiájában sem talált megértésre. Pedig a viszonyok egyoldalúságaival, a hibákkal szemben kitűnő érzékkel rendelkezett. Lett volna mit bírálnia, hiszen a hetvenes években az orosz iskola éppen azon az úton volt, hogy pusztán hatósági ügyé váljék. De őt szubjektivizmusa valahol mindig félrevezeti. Az aktuális hibák bírálata helyett a történelmileg időszerűt tagadja a saját elképzelései kedvéért. Az állami iskolarendszer megteremtése nem önkényes hatósági beavatkozást jelent a művelődés ügyébe, ahogyan ő felfogta. Az ember csak a kultúrában való részvétele által válik emberré. A kultúra fejlesztése általános emberi érdek. Az állam szervezte rendszeres oktatást a kultúra továbbépítésének szüksége igazolja. A gyermek és a nép igényeire épülő iskolának azonban nincsen semmi kapcsolata a társadalom egészének igényeivel. A modern állam közoktatási szervezete egyébként sem véletlen vagy esetleges jelenség, amelyet a gyermek és a nép igényei szerint lehetne átrendezni. Ebből a szempontból Tolsztoj harca az állami iskolarendszer ellen a XIX. században már csak kulturális szélmalomharcnak minősül.

Mint didaktikus

Tolsztoj didaktikájának elvi alapjai a nevelésről való negatív felfogásában keresendők. „Tanítani és nevelni a gyermeket nem szabad”, mert ő közelebb áll az igaz, szép és jó eredeti összhangjához, mint mi. A pusztá „fejlesztés” helyett – mondja – ezt az eredeti összhangot kell a nevelésnek fejlesztenie a gyermekben. Ez úgy történik, hogy csak anyagot nyújtunk neki, és ezt úgy rendezzük el, hogy kiválaszthassa a maga szerves fejlődéséhez szükséges táplálékot.²²¹

Az „eredeti összhang” fejlesztésének elvére Tolsztoj a gyermekek írói alkotómunkája közben jött rá. Érdekes, hogy a „fejlesztést”, mely a kor intellektualista didaktikájában nem pszichológiai, hanem tárgyyszerű követelményekhez való igazodást jelentett, nyilván Rousseau nyomán naturalista fogalomként kezeli, de nem tartja célnak. A fejlesztés nem tehető céllá, hiszen a gyermek önmagától, változatlan törvények szerint fejlődik – mondja. Később meg a tárgyi oldalról történő visszaélések miatt vetette el.²²² Mindegy, hogy a címke mi: Tolsztoj az objektív követelmények helyett csak a gyermeki természetet ismeri el mértékadónak. Egyébként óvatlanul általánosító gondolkodásmódját is jól jellemzi, hogy a gyermeki alkotómunka sikere ilyen túlzó következtetésekre ragadja. Amire pe-

²²¹ «Кому у кого учиться писать...». *Пед. соч.* 334–337.

²²² L. a Bunakov és Jevtusevszkij módszertani műveit illető bírálatát (95. l.).

dagógiai vonalon jogosan következtethetett volna, az lényegében csak ennyi: pusztán az értelmi képességek és az emlékezet fejlesztése egyoldalú, meg kell honosítani az alkotó, cselekedtető módszert. Ebben igaza is lett volna, ti. a korabeli oktatás intellektualizmusa éppen a „poétikai”, alkotó lelki erőket hanyagolta el leginkább.

Másik idézett gondolatával az iskolát művelődési anyagrendező szervvé süllyeszti. „Az élet öntudatlan úton-módon szolgáltatja a fogalmakat, az iskola tudatos módon hozza őket összhangba és rendszerezi.”²²³ Új fogalmakat, ismereteket nem adhat, arra csak az élet jogosult. Már utaltunk ennek a nézetnek a helytelenségére (l. 170. l.). Tolsztoj a hatvanas években erősen túlbecsülte az élet és általában az iskolán kívüli tapasztalat művelő hatását a mechanikus nevelés révén hitelét veszített iskolával szemben. Erről azonban a hetvenes években hallgatólag már lemondott, utolsó pedagógiai korszakában pedig, amikor az élet sokszínű művelő hatása helyébe a vallásos élet nevelő hatását tette, belenyugodott abba, hogy az iskola pontosan megszabott művelőanyag közvetítésének a helye.

A tanulást a kész eredmények verbális közlése és bemagoltatása helyett a gyermekek saját meggyőződésének kialakítására építi. A cél az, hogy elhiggyék és maguk ellenőrizhessék azt, amiről tanulnak. Ezért oly fontos nála a tanulók személyes tapasztalata. Erősen hangsúlyozza a konkrét részletek és a tények nagy szerepét az oktatásban. Csak a tapasztalatból fakadhatnak az

²²³ «Об общественной деятельности...» *Пед. соч.* 273.

általánosítások. „Az emberi agy csak akkor érti meg az általánosítást, ha ő maga végezte vagy ellenőrizte azt. ... Általánosításokat átadni nem szabad... Nem ellenőrzött általánosításoknak az emlékezet útján való elsajátítása a legnagyobb hibák egyike: örökre megzavarja magát a gondolkodási folyamatot.” Tolsztoj az empirizmus túlzásába esik, mikor ezt a lényegében és eredetileg helyes módszeres elvet a tanítandó anyag meghatározásának elvévé bővíti: olyasmit ne tanítsunk, ami túlmegy a gyermekek tapasztalatain, érdeklődési körén. Így például a Földnek a Nap körüli forgása, a biológia szokásos rendszertani osztályozásai, a szervezetek fejlődéstörténete, a különleges új gépek feltalálása stb. szerinte nem lehet az iskolai oktatás tárgya, mert a tanulók az ilyesmit kénytelenek a szavakba, a tanító pusztá közlésébe vetett hittel elfogadni.²²⁴

Tanítsuk a tárgyat és jelenséget mindig a maga életszerű egészében. Tolsztoj élénken tiltakozik az életszerű egésznek elvont, egymástól elszigetelt elemekre bontása ellen, amit főleg Pestalozzi hatásának tud be.²²⁵

Kérlelhetetlen ellensége az értelem egyoldalú fejlesztésének. Sok pedagógus alaphibája – írja –,

²²⁴ «Общие замечания для учителя». *Пед. соч.* 338–340.

²²⁵ Az „életszerű egész” mint didaktikai követelmény elég gyakran előfordul az orosz nevelési elmélkedőknél, a gyakorlatra pedig általában jellemző. Belinszkij, Piszarev írnak róla. Különösen Tolsztoj egyik kortársára, a hozzá sok tekintetben hasonló V. F. Odojevskijre (1804–1869) kell itt utalni.

hogy „csupán az értelemmel akarnak nevelni, mintha a gyermekben csak értelem lenne. És csak az értelmet nevelik, minden egyéb pedig, vagyis minden, ami a legfontosabb, a maga kényére van hagyva”.²²⁶ Az oktatás legyen a gyermek képességeinek minden oldalú kifejlesztését célzó aktív folyamat, sohase unalmas értelmi befogadó munka. A gyermek érdeklődése nem értelmi jellegű. „A gyermek nem megérthetőt követel, hanem élő, ami képzeletére erősen hat.”²²⁷ Maga a gondolkodás is életszerű: analízis és szintézis együtt jelentkezik benne, nem szabad tehát egymástól elszakítani őket. Igen fontos a gyermek érzelmeinek, képzeletének foglalkoztatása. Tolsztoj gyakran kiemeli a gyermeknek az igaz, jó és szép iránti eredeti érzékére, érzelmeire, képzeletére való hatás didaktikai jelentőségét. A gyakorlatban maga is az érzelmek felkeltésével mélyítette el a tanulóknak az „erkölcsi” és a „művészi” megéreztetésére irányított élményeit (esti séták, beszélgetések, bibliai történetek, a történelmi események hazafias előadása stb.). A didaktika ennek a nevelő művésznak különösen erős oldala, mikor az oktatási gyakorlat kézzelfogható és főleg pszichológiai jellegű követelményeit fogalmazza meg (l. 90. l.).

A tanító személyiségének szerepét Tolsztoj igen nagyra becsüli. Minden írásából kitűnik, milyen súlyos feladatok teljesítését várja el tőle. Bár azt tanítja, amit tud, viszont úgy kell tanítania, hogy a gyermekek érdeklődését felkeltse és

²²⁶ Levele A. A. Tolsztajának, id. *Beŭkuan* i. m. 75–76.

²²⁷ Uo. 76.

lekösse, s ha ez nem sikerül, akkor nincs tanítás – ez annyit jelent, hogy minden rajta múlik.²²⁸ A módszer keresőjének kell lennie, „folytonosan elégedetlennek önmagával”. Biztosnak kell abban lennie, hogy a hibás mindig ő, nem pedig a tanuló. Tolsztoj szerint az iskola szelleme – ami a legfontosabb – a rossz tankönyvek ellenére is érvényesülhet, ha a tanító a maga személyiségével meg tudja azt teremteni.²²⁹

A pestalozzianizmus – és herbartizmus – felvirágzásának a korában szokatlan és merész álláspont volt ez. Tolsztoj olyanok ismeretségét igyekezett keresni, akik hasonló véleményen voltak, például Auerbach, Diesterweg. Ezek ugyan távol álltak a szabad vagy kísérletező iskola gondolatától, de a tanító személyének hatását nagyra becsülték. Diesterweg szerint: „A tanító személyisége a fő dolog az iskolában, vele minden megvan, nélküle semmi.”²³⁰

Iskolai gyakorlata

Tolsztoj a módszer szükségességét sohasem tagadta, csak az egyetlen általános és végleges módszerben nem hitt. Szerinte a módszert kísérletezés útján minden tanító maga alakítja ki.

²²⁸ Nem érthető *Бейкуан*-nak az az állítása, hogy Tolsztoj csökkenti a tanító szerepét (uo. 74.). Az igaz, hogy külön nem foglalkozott a tanító személyiségével, s látszólag mindegy, hogy a gyermek van nála előtérben, de ez megtévesztő. Helyesen utalt erre már *Prox* (147.).

²²⁹ «Объявление об издании...». *Пед. соч.* 61.

²³⁰ *Lexikon der Pädagogik* III. 107.

„Egyszóval – nincs legjobb módszer. A legjobb módszer egy bizonyos tanító számára az, amelyet a legjobban ismer” – írja az azbuki tanításával kapcsolatban. Voltaképpen nem is az előre megállapított módszer a fontos. „A legjobb tanító az lesz, akinek rögtön keze ügyében van a magyarázat ahhoz, ami megállította a tanulót. Ezek a magyarázatok megadják a tanítónak a legnagyobb számú módszer ismeretét s azt a képességet, hogy új módszereket találjon ki, és ami a fő – nem egyetlen módszer követését, hanem azt a meggyőződést, hogy minden módszer egyoldalú, és hogy a legjobb módszer az volna, amelyik beválna a tanuló minden lehetséges nehézsége esetén is, azaz nem módszer, hanem művészet és tehetség.”²³¹ Másrészt: az a jobb módszer, amelyik kevesebb kényszerrel jár, az a rosszabb, amelyik több kényszerre szorul rá, mert ez a tanító és tanuló közti természetes viszonytól eltávolít.²³²

Saját iskolai gyakorlatát is a módszer keresése jellemezte. Bár kijelentése szerint a maga módszerét nem tartotta követendő mintának, a gyakorlatban mégis hevesen védelmezte, például 1874-ben. Kétségtelenül volt megállapodott módszere például az olvasás, írás, fogalmazás, szentírási történetek, számtan és ének tanításának területén.

Az olvasásban a gyermekek képességei szerint többféle eljárás alakult ki a tanítóval való együtt olvasástól kezdve egészen az önálló értelmes ol-

²³¹ «О методах обучения грамоте». *Пед. соч.* 102–103.

²³² «О народном образовании» (1874). *Пед. соч.* 376.

vasásig. Tanítás közben derült ki, hogy alig vannak a gyermekek felfogóképességének megfelelő tartalmú könyvek az orosz irodalomban. Az irodalmi nyelven írt alkotások és a „nép számára” írt könyvek nem érdekelték a tanulókat, mégpedig – Tolsztoj szerint – rossz, értelmetlen, természetellenes nyelvük miatt. Csak az érdekelte őket, ami magának a népnek az alkotása volt: mondák, mesék, közmondások, dalok, legendák, találós kérdések, versikék stb.

A fogalmazás mint tantárgy természetesen igen közel állt az író Tolsztoj szívéhez. Pszichológiai érzékével sikerült a tanulókat szinte munkatársaivá tenni s rávezetni az írás művészetére. Életszerű volt a tárgy, amiről írtak, életszerű volt a módszer is, amellyel Tolsztoj dolgozott. Mindezekelőtt megállapítja, hogy az egyszerű dolgok leírása nem érdekli a tanulókat. „Az úgynevezett egyszerű dolgok, a sertés, a fazék, az asztal leírása, amit az iskola annyira kedvel, hasonlíthatatlanul nehezebbnek bizonyult, mintsem az emlékezetből vett egész történetek. Ugyanaz a hiba ismétlődött meg itt, ami a többi tantárgyban is: a tanítónak a legegyszerűbb és legáltalánosabb látszik könnyűnek, a tanulónak viszont csak az összetett és élő tűnik könnyűnek.”²³³ A tanuló sírva fakad, ha egy padról kell írnia, de kitűnően leír történeteket vagy a saját élményeit, Mikor Szjomka és Fegyka vezetésével az egész osztály részt vett a munkában, a bennük rejlő természetes szellemi teremtmőerő felszabadult, versengtek, egymást javították, egyéniségük vi-

²³³ «Яснополянская школа...», *Пед. соч.* 191.

lágosan kirajzolódott a mese részleteinek továbbbszövése közben, mert – s ez volt Tolsztoj legnagyobb érdeme – képzeletüket állandó feszültségben tartó, de saját tapasztalatukat meg nem haladó tárgykörben alkothattak. Az önálló alkotómunka gyönyöre négy órán át elfelejtetett velük éhséget és fáradtságot. És mindezt tiztizenkét éves gyermekekkel! Tolsztojt, aki a gyermekek érdeklődését tette meg egész tanítói tevékenysége alapjává, az életszerű iránti mély-séges művészi érzéke a gyermekek alkotókedvének hivatott mesterévé avatta. Maga is meghatódott attól, hogy a parasztgyermekekben a „poézis titkos virágának bimbózását” megleshette, és megrendült attól, hogy a művészi alkotómunka olyan új igényeket ébresztett bennük, amelyek nem felelnek meg annak a környezetnek, amelyben élnek. Úgy érzi, valóságos szentségtörést követett el.²³⁴

Nem sikerült viszont Tolsztojnak megtalálnia a helyes módszert a nyelvtan tanításához. Ezen nem lehet csodálkozni. A nyelvtan az élő nyelv váza, halott szerkezet csupán, amely sem neki, sem a gyermekeknek nem volt igazán érdekes. Őket a nyelvben is az élet, a gondolat élő formába öltözése érdekelte, nem az utólagos reflexió, aminek a nyelvtan a létét köszönheti. Ezzel szemben a számtant igen jól tudta tanítani. Eredeti egyszerűsítései és eljárásai ugyan legnagyobbbrészt csak később, az Azbuka szerkesztésekor alakultak ki, de már a hatvanas években

²³⁴ «Кому у кого учиться писать...». *Пед. соч.* 320., 322.

kitűnők voltak az eredményei. Tanítványai sikerrel megállták a versenyt még a tulai gimnázium tanulóival is, akik látogatást tettek a Jasznaja Poljana-i iskolában.

A szentírási történetek (a hittantól függetlenül) fontos tárgy volt Tolsztoj iskolájában. Ő maga is nagyra tartotta a szentírást, és jól fel tudta használni a tanításban. „Hogy a tanuló számára egy új világot nyissunk, és vele anélkül, hogy valamit tudna, a tudást megszerettessük, arra nincs más könyv, mint a Biblia.”²³⁵ Azt tartotta, hogy az emberi gondolkodás minden oldalát rövid és költői formában meg lehet ismerni belőle: a természeti jelenségek kérdéseit, az emberek egymás közti viszonyát, a családot, az államot, a vallást. „A gondolatok általánosítása, a bölcsesség gyermekien egyszerű formában először ragadja meg varázsával a tanuló szellemét.”²³⁶ A tanulók világnézeti érdeklődését kielégítő tárgykörön kívül persze Tolsztoj lebilincselő elbeszélő művészete is hozzájárult a nagyszerű eredményhez: megszerették – mint írja – nemcsak a könyvet, hanem a tanulást, sőt őt magát is. Valósággal átadták magukat neki, s ezentúl már csak vezetnie, irányítania kellett őket. „Az ószövetség után elmeséltem nekik az újszövetséget, s ők mindjobban megszerették a tanítást és engem.”²³⁷ Tolsztoj a teljes szöveghez tartotta magát, nem rövidített tankönyvekhez.

²³⁵ *Leo N. Tolstoj, Pädagogische Schriften* II. 113.

²³⁶ Uo. 114. Egyébként *B. Auerbach* is nagyrabecsülte a Bibliát (vö. „*Neues Leben*” I. 98.).

²³⁷ Uo. 113.

A gyermekek eredeti ártatlanságába vetett nagy hitével a kényes részeket sem hagyta ki, és azt tapasztalta, hogy felolvasását ilyenkor is nagy komolysággal, „szívdobogva és természetes áhítattal” kísérték. A tanulás megszerettetésén túl Tolsztoj a Bibliát találta a tanulók erkölcsi neveléséhez, a belső ember kialakításához a legjobbnak.²³⁸

A bibliai történetek révén próbált érdeklődést kelteni tanítványaiban a történelem iránt is. Háttározottan szembeszállt a korabeli oktatással, amely események és évszámok bemagoltatására épült. Szerinte a történelem tanításának a gyermekben történeti érdeklődést kell ébresztenie. „Felébreszteni az érdeklődést, tudni arról, hogyan él, élt, alakult ki és fejlődött az emberiség a különböző államokban, azoknak a törvényeknek a megismerése iránti érdeklődés, amelyek az emberiséget örökké mozgatják” – ez lenne az igazi történelemtanítás. De ilyen tankönyvek még nincsenek, tehát szerinte egyelőre nincs értelme a történelem tanításának az elemi iskolában. Ugyanilyen túlzásba esik a földrajz tanításának kérdésében. Nézete szerint itt a fő dolog nem annak a megmagyarázásában áll, hogy a Föld kerek és hogy mekkora a távolság közte és a Nap között, hanem abban, hogyan jutottak el

²³⁸ Bár Tolsztoj később a hivatalos vallási nevelésről igen elítélően nyilatkozott, és a bibliai történetek egykori oktatására visszatérve ebben is az egyházi tanítást vetette el, de magáról a szentírásról nem beszélt. Vö. «Мысли о воспитании и обучении», id. Вейкиан i. m. 116.

az emberek ennek a megértéséhez.²³⁹ A földrajztanítás megújódása is a jó tankönyvektől függ, addig a földrajzot ne tanítsuk, míg ilyenek nincsenek.

Magától értetődik, hogy a művészi nevelésnek nagy szerep jutott Tolsztoj iskolájában. „Azt tartom – írja –, hogy a művészi gyönyörködés szüksége és a művészetnek való szolgálat minden emberi egyéniségben benne rejlik, bármely fajhoz és miliőhöz is tartozzék. Ennek a szükségletnek jogai vannak, ezt a szükségletet ki kell elégíteni.”²⁴⁰ A rajz és ének ezt a célt szolgálta. „A nép minden gyermekének ugyanolyan jogai vannak – mit is mondok –, még több joga van a művészi gyönyörködésre, mint nekünk, a szerencsés réteg gyermekeinek, akik nem élünk a szünhetetlen munka kényszerében, és körül vagyunk véve az élet minden kényelmével”.²⁴¹ A rajzolás és éneklés éppúgy a gyermekek teremtképességeit volt hivatva fejleszteni, mint a fogalmazás. Az esztétikai élmények világát akarta ezzel számukra megnyitni. „Ha a tanuló az iskolában nem tanul meg semmit alkotni, akkor az életben is mindig csak utánozni, másolni fog.”²⁴² A zene oktatásában a hangokat számjegyekkel jelezte, az ütemet a hangoktól függetle-

²³⁹ Vö. uo. 112. A már említett V. F. Odojevszkij („Ireneus bácsi”) módszere is hasonló volt. Egyes meséit még ma is olvassák! Gondolhatunk a legújabb tudománynépszerűsítő irodalomra, Iljin-Szegal könyvére stb. – az orosz gondolkodás mindenkor a gyakorlati oldalát nézi az objektív világnak.

²⁴⁰ «Яснополянская школа...» *Пед. соч.* 223.

²⁴¹ Uo. 218.

²⁴² Uo. 225.

nül tanította.²⁴³ A gyermekek nyilvános szerepeltetését a vizsgai, ünnepi, templomi karének keretében nem helyezte, mert károsnak látta az ilyen szereplés hatását magukra a gyermekekre. A művészi nevelés kérdésében az volt az álláspontja, hogy a gyermekeknek kezdettől művészetet kell tanítani, nem pedig a rajz vagy az ének mechanikus készségeit. A zenében csak az általános törvények ismeretét kell átadni, de nem „azt a hamis ízlést, amely bennünk kifejlődött”.²⁴⁴

Nem hanyagolták el Jasznaja Poljanán a testi nevelést sem. Voltak tornaszerek, testnevelési gyakorlatok, sőt önálló vállalkozás alapján kerti munka is. Tolsztoj a fizikai munkát nemcsak a testi egészség fenntartásában ítélte fontosnak, hanem az erkölcsi nevelés egyik leglényegesebb eszközének is tartotta.

Didaktikájának és gyakorlatának bírálata

Összefoglalva Tolsztoj gyakorlati elveit és működését, a következők állapíthatók meg.

1. Tolsztoj demokratizmusa a maga korában haladó, előremutató jellegű volt. Jó eredményel váltotta valóra azt a gondolatát, hogy a parasztgyermeknek is hozzáférhetővé lehet és kell tenni mindazt, ami szépét, nemeset az ember

²⁴³ Tolsztoj közli, hogy ez eredetileg Chevé (ő tévesen Chevet-nek írta) módszere, melyet a gyakorlatban Párizsban látott, de eleinte elvetett, mert – módszer volt. (Émile Joseph-Morice Chevé zenepedagógus, 1804–1864.)

²⁴⁴ «Яснополянская школа...». *Пед. соч.* 231.

alkot művészetben, irodalomban, felemelő gondolatokban.

2. A kísérletező módszerek következtében a tanítás elmélete és gyakorlata nála egymást támogatva, szervesen alakult ki, soha nem szakadt el egymástól. Didaktikáját, módszereit az iskolai gyakorlat sugalmazta, ezt viszont éles lélektani felfogókészsége s alakítóművészete a virtuozitásig fejlesztette.

3. Iskolájában nincsen kényszerítés, fegyelmezés, nincsen büntetés vagy félelem, helyette derűs szabadság uralkodik. Tolsztoj a gyermekek érdeklődését tette meg a tanítás alapjává. A tanulók unatkozása figyelmeztetés volt a tanítónak, hogy új megoldásokkal kísérletezzék. Második korszakában már enyhítette ezt az „érdeklődéspedagógiát”, s a tanítás anyagának meghatározásában a szülők akaratának is szerepet juttatott.²⁴⁵

4. Hiányzott a tanításból minden mechanikus eljárás, sablon, formalizmus, ehelyett a gyermeki teremtmények kibontakozását látjuk, öntevékenység, önkéntes versengést. Egy-egy jobb tanuló példája néha valósággal lázba hozta a többieket, s pusztán saját igyekeztükből alakult ki az egész osztály jó eredménye (például az olvasástechnikában, a szépírásban).

5. Az iskola szelleme kitűnő volt. Tolsztoj az igazi pedagógus művészetével tudta felébreszteni a gyermekek érdeklődését, bizalmát és aktivitását. Kiismerte érdeklődésüket, gondolkodásukat, igényeiket, és mindenben hozzájuk alkal-

²⁴⁵ «О народном образовании» (1874). *Пед. соч.* 374.

mazkodott. Közvetlen egyéniségével, szemléltető- és mesélőképességével napi nyolc-tíz órán át is le tudta kötni őket. Az iskolát valóságos családdá alakította.²⁴⁶

6. Az iskola azonban a társadalom intézménye, nem az egyéné – még ha Tolsztoj is az! Az iskola határozott követelményekkel lép a gyermek elé. Egyéni felelőssége kialakulásának és tárgyi felkészülésének nemcsak lehetőséget ad, de ezeket meg is kívánja tőle. Tolsztojnak csupán a gyermekek érdeklődésére építő eljárása egyoldalú, amit csak hangsúlyoz az a tény, hogy ellensége volt az egyéni feleltetésnek, osztályozásnak és a vizsgáknak, mert ezek kint okoznak a tanulónak.²⁴⁷ A gyermekek közti természetes versengést szívesen látta, de csak ezt, és semmiféle külső eszközzel nem volt hajlandó azt létrehozni, támogatni.

7. A Jasnaja Poljana-i iskolában nem volt objektív, előre megszabott, mindenkire kötelező tananyag, az egyes tantárgyakon belül pedig nem volt biztosítva a rendszeresség. Szó sem lehetett arról, hogy az iskolai anyagot gyakorlatilag vagy elméletileg kapcsolatba hozták volna a kultúra egészével: hiányzott az anyagkiválasztás és -elrendezés igazolása. Mindennek a megokolása merőben szubjektív elképzelés szerint történt.

8. Tolsztoj a pedagógiát – Usinszkijjal együtt –

²⁴⁶ L. az iskolai élet leírását V. Sz. Morozov és P. V. Morozov visszaemlékezéseiben (*Гусев-Мишин-Ломунов I. 85–93.*).

²⁴⁷ «Яснополянская школа...». *Пед. соч.* 196.

művészetnek tekinti. Az iskola szellemétől kezdve a kísérleteken át egészen addig, hogy a gyerekek a tanító hátsárára mászhattak – minden ez utóbbi művészetétől, személyi rátermettségétől függött. A tanulók túlburjánzó iskolai élete olyan nevelői képességeket kívánt tőle, amire csak kevesen születtek. A tanító művészete azonban Tolsztoj iskolájának egyetlen igazi determinánsa volt.

9. Bár tiltakozott az ellen, hogy az iskola a nevelésbe beavatkozzék, Tolsztoj a maga példájával, sugalmazásaival, irányításával mégiscsak nevelt, „kényszerített”. Mint ahogyan ez természetes és várható volt: a gyakorlatban megcáfolta önmagát. Harmadik korszakában pedig már kifejezetten elfogadta az iskolai nevelés jogait. Nevelése azonban még ekkor is eléggé értelmi jellegű maradt, felvilágosításra és belátásra épült. Iskolájában a jellemszilárdság, az akarat gyakoroltatása, a munkában való kitartás fejlesztése háttérbe szorult. A kényszer kiiktatásával egy adag nevelőerőtől is megfosztotta az iskolát.

10. Tolsztoj iskolája nem tömegiskola. Pszichológiai finomságaival tanulságos mintát teremtett benne, de hiszen kitűnő feltételek között is volt: neki magának nem élethivatást, hanem szabad kedvtelést jelentett a tanítóskodás, a gyermekek pedig természetes észjárású vidéki parasztgyermekek voltak, méghozzá csakis önként jelentkezők s aránylag csekély létszámban, a tanítás viszont egész napon át tartott. A társadalom azonban a kultúra fenntartásának és fejlesztésének biztosítékát a tömegek iskolázásá-

hoz kell hogy kösse. Az az iskola, amelyben a tanulók akarata az uralkodó, és a tárgyi alkalmazkodás, a kötelességteljesítés és a munka etosza az önlegyőzés árán nem alakul ki – még ha ezt a Tolsztojtól száműzött jutalom vagy büntetés révén kell is elérni –, nem lehet alkalmas társadalmi intézmény. Az természetesen más kérdés, hogy módszer tekintetében valóban sokat tanulhat Tolsztojtól mindenki, akinek gyermekekkel van dolga.

Tolsztoj mint családi nevelő

Nem minden pedagógusra jellemző ugyan a családi nevelés kérdéseiben elfoglalt álláspontja, de Tolsztojnál, aki Rousseau-tól eltérően jelentős gyakorlati nevelő volt, és igen nagy gondot fordított saját gyermekei nevelésére is, ezt az oldalt sem hagyhatjuk figyelmen kívül.

A gyermeknevelés szabadságát az ember legszentebb jogai közé sorolta. A természetbe és szabadságba vetett nagy bizalma látszólag a legszélsőbb individualizmus terére viszi. Az apa tanítsa gyermekét úgy, ahogyan neki tetszik. „Vannak emberi életviszonylatok, amelyek nem tartoznak a törvény hatáskörébe: a családi viszonyok – s ezek része a művelés is.”²⁴⁸ A törvények nem szabhatják meg az anyának, hogyan tanítsa gyermekeit – mondja. De Tolsztojnál a szabadságnak természetesen erkölcsi ellensúlya

²⁴⁸ «О свободном возникновении...» (1862). *Пед. соч.* 114.

van. A szülők felelősek gyermekeikért. Ügyeljenek a gyermekek érdeklődésére, legyenek szívesen közöttük, figyeljék fejlődésüket, a gyermeki élet igényeit.

Különösen harmadik pedagógiai korszakában nyilatkozott többször is a családi nevelés kérdéseiről. Alapelve az, hogy a szülők életükkel nevelnek, és ezért életüknek példaszerűnek kell lennie. Éljenek jól egymással, dolgozzanak, küzdjenek hibáik ellen. A gyermek igen éles szemű megfigyelő, látja, ha a szülők mást tesznek, mint amit neki mondanak. Az erkölcsi nevelésben a jó példához a gyermekkel való beszélgetésnek, jó olvasmányoknak is társulniuk kell. Igen fontos a munkára és a munka szeretetére való nevelés. A gyermekeket rá kell szoktatni a kézi munkára, önmaguk kiszolgálására, valamilyen mesterség elemeinek elsajátítására, a varrás ismeretére. A gazdag családok nevelését éppen a munkára nevelődés hiánya miatt ítélte el, a gyermek henye életre szokik, mert a munkátlanság rossz példáját látja maga előtt. Az értelmi nevelés mellett az ének, zene, mintázás, rajz készségeinek a családi nevelésen belül szintén nagy pedagógiai értéke van.

Mint az orosz pedagógusok legtöbbje, Tolsztoj is igazi gyermeki lélek volt. Érzékeny, szenvedélyes, hirtelen haragú és könnyekig meghatódó természete az őszinteség sajátos vonzerejét kölcsönözte neki. Jó humora a társaság középpontjává tette. De legjobban szeretett a gyermekek közt lenni, foglalkozni velük az iskolában és otthon. Mulatságos rejtvényjátékokat talált ki, szórakoztatta őket, sokszor maga is maskarába

bújt, velük szaladgált, hócsatákat vívott, birkózott. Elvitte őket szánkázni, korcsolyázni, fürödni, labdázni, krikettezni, szaunázni, vadászni. Csodálatos történeteket mesélt Bulka, Malis és Szultán nevű kutyáiról, egy lóról, melyet ő idomított, fajdkakasokról, melyeket a mocsár szélén vert fel. Kiváló mesekönyvekből, a „Grant kapitány gyermekei”-ből, a „Húszezer mérföld a tenger alatt”-ból, „A három testőr”-ből részleteket olvasott fel a gyerekeknek; a „Nyolcvan nap a föld körül” nem lévén illusztrálva, maga készített hozzá rajzokat a gyerekek hancúrozása, tolongása közben. A gyerekek valóssággal istenítették. De ez nem jelentett soha szabadosságot vele szemben, egyéniségének hatóereje mindig a megfelelő határok között tartotta őket.

Mint családfő lelkiismeretesen nevelte és neveltette gyermekeit. Leánya, Tatyjana írja: „Mi is, a gyermekei, igen gondos nevelésben részesültünk; házunknál időnként nem kevesebb mint öt tanító és nevelőnő élt, s azonkívül mások (köztük egy pap is) eljártak a házhoz, hogy bennünket tanítsanak. A fiúk hat nyelvet tanultak, én magam csak ötöt, azonkívül foglalkoztunk zenével, rajzzal, történelemmel, földrajzzal, matematikával és vallástannal.”²⁴⁹ Maga is szívesen tanította őket például számtanra, nyelvekre. Bizony otthon nem igen volt túlzott tekintettel a gyermekek életének szerves művelődési „igényeire”: Ilja fiát a görög ábécé megismerése után rögtön az Anabasisnak ültette neki! Latin-

²⁴⁹ Id. Fülöp–Miller, 235.

ra szintén ugyanezzel a nagyon is direkt eljárással tanította őt.²⁵⁰ Sokat adott a gyermekek erkölcsi és fizikai megedzésére. Ő maga nagy testi erejű, edzett ember volt, mezőgazdasági munkát parasztjai mögött el nem maradva végzett. A gyermekeket is igyekezett keményen fogni. Ellensége volt mindenféle kényeztetésnek. Üzleti ajándékot a gyerekek nem kaptak, mert Tolsztoj véleménye szerint az ilyesmi csak rontja a gyerekek képzelőerejét. A személyzettel szemben – voltak vagy tizenketten – kötelező volt az udvariasság. A cél, amelyre állandóan törekedni kellett: egyszerűség, műveltség, jó kedély.²⁵¹ Mint apa nem büntetett, de úgy rendezte, hogy a büntetés a hiba természetes következményeként álljon be. Főleg a személyi szuggesztió erejével nevelt. A gyerekek azonban látszólag szabad akaratukból tették a helyeset. „A papa szinte sohasem kényszerített minket arra, hogy valamit megtegyünk, de mégis mindig úgy jött ki, hogy mintegy saját akaratunkból és kezdeményezésünkől mindent úgy csináltunk, ahogyan ő akarta.” Szerették és féltek tőle, úgy érezték, hogy beléjük lát. „Apánknak mint nevelőnek óriási ereje abban rejlett, hogy előle éppoly kevéssé lehetett elbújni, mint a saját lelkiismeretünk elől. Mindent tudott, és becsapni őt annyi volt, mint magunkat becsapni. Nehéz és hiábavaló dolog lett volna.”²⁵²

²⁵⁰ Гусев-Мишин-Ломунов, I. 191.

²⁵¹ *Troyat*, 406–409.

²⁵² *Id. Гусев-Мишин-Ломунов, I. 198.*

IV.

Az elméleti pedagógus

„Tudjuk, hogy érveink
keveseket győznek meg.”
(«О народном образова-
нии.» *Пед. соч.* 82.)

A korabeli orosz nevelés

A XIX. század első felének köztudata – Hegel maga is – a nevelést a korábbi századokból hozott hagyomány alapján még a család vagy a bennlakásos intézetek dologának tartotta. Oroszországban is a nevelésnek ez a fogalma élt. A XVIII. század a nemesi társadalom kiváltságos, zárt nevelőintézeteinek („panziók”, „kadét-korpuszok”) kialakulását hozta magával. A századvégi felvilágosodás óta azonban és különösen a közoktatás megszervezésétől (1804) kezdve, az orosz állam igyekezett az iskolát a társadalom ellensúlyozó tényezőjévé fejleszteni. Az iskola a lojális állampolgár nevelését szolgálta, a „köteles szellem” előállítási helyének tekintették. Ennek eszközeként hol az általános műveltség, hol a szakképzettség megszerzését tették meg céljául. Viszont a polgáriasuló, demokratiszálódó társadalom szemében a hűbéri berendezkedés, a köteles szellem és a zárt nemesi intézetek korszerűtlenedésével együtt a XIX. század elején a nevelés fogalma is egyre rosszabb jelen-

tésüvé vált, mégpedig abban a mértékben, mennyél erőszakosabban helyezkedett szembe a cári önkényuralom a kifejlődő kapitalista gazdálkodással, a liberális szellem és a reális oktatás követelményeivel.

A század első felében az iskola mint közoktatási intézmény csak oktatással foglalkozott. De a „nevelés” előkelő címkéjét is meg akarta tartani, így erre a feladatra külön személyzetet, az ún. osztályfelügyelőket alkalmazták. Ezek viszont rendszerint műveletlen, sokszor durva emberek voltak. Tanító és nevelő egymást nem hallgatta meg, az osztály eredményeiért senki sem felelt, a hibát az igazgatótól kezdve végig másra tolták, folytonos volt a belső harc. A nevelés és tanítás igazi kérdései az utolsó helyre szorultak. A módszerek a büntetés és jutalmazás rendszerének fejlesztésében merültek ki. A tanítás ettől a neveléstől mindinkább elidegenedett, csak a fegyelmezés és a serkentés módszerei maradtak köztök, „nevelők”. A nevelés válsága a hatvanas években a polgári rend vívmányaival: a reál tantárgyaknak a művelődés hivatalos rendjébe emelésével és a testi büntetés megszüntetésével egészen nyilvánvalóvá lett. Az iskolai gyakorlat – a „köteles szellem” mint cél és a botozás mint eszköz híján – hatásos újabb célt és módszert nem ismerve, a „pedagógiai tavasz” elmúltával csak bizonytalan helyzetére ébredt. Az iskolai formalizmus a reformok után is tovább virágzott; bár az iskola igyekszik most már annyira csupán a tárgyi művelődés helyének látszani, hogy maga az oktatásügyi minisztérium jelenti ki: „a gimnázium tulajdonképpen tanító és nem

nevelő intézmény”, s ezzel a nevelést a szülői házra hárítja.²⁵³ A pedagógiai munkán általában mégsem tudnak javítani, mert az iskola feladatának nyilvánított általános művelés módszerei teljesen ismeretlenek.

A pedagógia elé új utakat a régi nevelő hatalmak – cárizmus, egyház – szerepének meggyengülésével a reális oktatás kibontakozó követelményei szabtak. Az általános műveltség klasszikus vagy reális irányával kapcsolatban kialakult vitákra jellemző volt, hogy a hatvanas évek elején a vitában részt vevőknek már mindkét táborra a tantárgyak tartalmából vezette le a művelő s nevelő erőt. Másrészt az iskolába is bevonuló természettudományos és technikai ismeretanyag a művelés fogalmát a neohumanizmus „belső formáltság” felfogásától eltérően egyre inkább materiális értelemben határozta meg. Hogy a tiszta tárgyszerűség gondolata mennyire behatolt a nevelési eszmények területére, azt legjobban Pirogov szcientifizmusa jelzi: a nevelő feladata a tudomány közvetítése, nem pedig az erkölcsi szuggesztió.²⁵⁴

²⁵³ *Рождественский*, 440.

²⁵⁴ „A tudományban olyan erkölcsi-nevelő elem rejlik, amely soha nem vesz el, bármilyenek legyenek is képviselői. A tudomány megteszi a magáét, és hatva az értelemre, hat az erkölcsökre is.” Egyébként Pirogov szerint sem a nyilvános, sem a zárt intézetek nem nyújthatnak eszményi nevelést. Legbiztosabbnak a patriarkális házi nevelést tartja. («Быть и казаться» c. cikkében.)

A kor nevelését érintő bírálata

Tolsztoj minden idegszálával érezte, hogy a cári állam nevelésének otromba erőszakossága mennyire szemben áll az emberi élet jogaival; a régi nemesi nevelés és az ennek hagyományait átvevő polgári nevelés finomkodása mennyire természetellenes, és a nevelés egész rendszere mennyire nem szerves, nem gyakorlati és nem orosz. Nevelésellenességét és iskolai bírálatának hevedését kétségtelenül a korabeli iskola hibáin érzett erkölcsi felháborodása váltotta ki. A kényszerítő jellegű iskola hamis és káros voltáról különösen a nyugati útján látottak győzték meg. Az iskola fizikai károkat okoz a gyermek fejlődésében, és lustaságra, csalásra, színlelésre szoktat. Az orosz iskola sem jobb. A gyermek az életben semmire sem alkalmazható ismereteket szerez, elszakad környezetétől, otthonától, szüleitől, és csak az orosz valóság megvetéséhez jut el. A panziók, gimnáziumok, egyetemek egyaránt torzok, „elfajultak”. Különösen nagy teret szentel az egyetemnek, amely „minden rossz gyökere”. Akik elvégzik, voltaképpen felesleges emberekké válnak. Az egyetemnek Tolsztoj bírálatánál maróbb szatírája – és túlzóbb karikatúrája – az orosz nevelés történetében nincsen.²⁵⁵

Mindez az iskolareformok előestéjén, 1864 előtt íródott. A készülő intézkedésekhez sokan

²⁵⁵ «Воспитание и образование» (1862). *Пед. соч.* 248–270. Az egyetemi oktatás kérdéseivel még főleg Pirogov és Piszarev foglalkozott.

szóltak hozzá, bíráltak, javasoltak, a sajtó állandóan napirenden tartotta a kérdést, a kormány még a külföldi szakemberektől, íróktól is tanácsot kért. Tolsztoj iskolai bírálatának nagy terjedelmét és feltűnő élességét nyilván az is indokolja, hogy éppen cikkei írásakor készült a minisztériumban az egyetemi reform, amelytől a közvélemény igen sokat remélt. Jellemző, hogy Tolsztoj megint csak önmagához hű: nem sodródik, hanem szembeszegül. Ugyanaz itt is, aki szevasztopoli ütegparancsnokként hat hétig az egyik legnehezebb helyen állt, aki párbajozni akart Turgenyevvel, aki a fővárosi íróknak szemükre vetette meggyőződésük hiányát, aki a nyugati erkölcs és iskola hibáit éppoly kevésbé kímélte, mint az oroszokét. Örökké ellentmond, s ellentmondásában ugyanannyi az igaz, mint a torz.

Minden, ami az iskolát és nevelést illeti, negatív előjelet kap nála, mert kényszerre épül. A kényszerítés jogát a társadalom szerinte a „haladás” nevében gyakorolja. A haladás azonban nála csak belső és egyedi jelenség, amelyet – mint mondja – tévesen visznek át az emberiségre és a történelemre. Nincs is értelme az ilyen átvitelnek, mert nem az egész emberiség halad, és a civilizáció nem is jelent a múlttal szemben haladást – állapítja meg. Szerinte az iskola egyetlen dolga: ismereteket nyújtani. Az iskolát műveltségosztó helynek, boltnak tartja, ahol a kereslet-kínálat törvényei érvényesülnek.²⁵⁶ Arra nem gondol, hogy a gyermekek esetleg mást is

²⁵⁶ Uo. 268.

igényelnek ebben a „boltban”: rábeszélést, tanácsot, vezetést, sugalmazást. Szerinte a tudomány önmagában nem tartalmaz nevelő erőt. „A tudomány az tudomány, és semmit sem tartalmaz. A nevelő elem a tudományok előadásában rejlik, a tanítónak tudománya iránti szeretetében és a tudomány szerető közvetítésében.”²⁵⁷ (Láttuk Pirogovnak ezzel merőben ellentétes nézetét, l. 199. l.) Az európai műveltséget „az orosz nép szervezete nem asszimilálja”. Meg kell adni a lehetőséget, hogy az orosz gyermek és az orosz nép szabadon kifejtse a maga igényeit. Az orosz nép természetének megfelelő szabad művelés majd kialakítja-magának a megfelelő intézményeket.²⁵⁸

Tolsztoj iskola- és neveléskritikájának pozitív részét minden kortársa osztotta. A cári iskolarendszer és „nevelés” elítélésében egyetértett Belinszkij és Herzen, Pirogov és Usinszkij, Dobroljubov, Piszarev és Csernisevskij. A „haladás” és a kényszer elvi elítélése viszont már Tolsztoj sajátossága volt csupán, amivel csak önmaga ellen hívta ki a bírálatot.

A nyugati kultúrával szemben kapcsolatos állásfoglalásában igen régi, még a kijevi korban kezdődő motívumok játszanak szerepet. A nyugati kultúra és az orosz társadalom évszázadokon áthúzódó dialektikája a XIX. században a „nyugatosok” és a „szlavofilek” ellentétes nézeteiben jutott leghatározottabban kifejezésre. Tolsztojt gondolatai, az orosz művelődés saját-

²⁵⁷ Uo. 269.

²⁵⁸ Uo. 270.

tosságairól vallott felfogása és az orosz iskolához fűzött nagy reményei a szlavofilekhez közelítik, anélkül azonban, hogy velük – vagy akár a hasonló elveket tartó narodnyikokkal – bármiféle kapcsolata lett volna. Egyébként az orosz természetnek megfelelő iskola követelésének gyökerei is régebbre, a XVIII. századra nyúlnak vissza.²⁵⁹ Az ő különlegessége e téren csak az, hogy az orosz természetnek legmegfelelőbb iskolázást az élet igényeiből fakadó, kényszermentes művelésre alapozza. A hangsúly az élet igényein van, nem azon a kérdésen, hogy a kialakuló új iskola és nevelés különbözik-e majd a nyugati nemzetekétől másban, mint éppen szabad, kötetlen mivoltában.

Gyermekfogalma

Szabadság – kényszer

Tolsztoj gyermekfogalma megegyezik a Rousseau-éval: „Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses” – minden jó, ami a dolgok Alkotójának kezéből kikerül. A gyermek azért jó és tökéletes, mert az igaz, jó és szép eredeti összhangban van benne születésétől kezdve. Élete változhatatlan belső törvények szerint fejlődik. A mi dolgunk a gyermek eredeti összhangját fenyegető káros beavatkozásoktól tartózkodni. A nevelés gondja csak a gyermekben megnyilat-

²⁵⁹ Először G. Sz. Szkovoroda (1722–1794) adott neki hangot. Később főleg Herzen képviselte a „Kolokol”-ban.

kozó igények kielégítése legyen. Ezért nem is tehető meg a „fejlesztés” a nevelés céljául. Az iskola azonban mégis erre törekszik, s csak azt nézi, hogy a fejlesztés folyamata meg ne szakadjon. Az összhangot a felnőttek tökéletességének hamis eszménye után indulva valami jövőbelinek tekintik, holott az magában a gyermekben található. Az eszmény tehát „mögöttünk van, nem pedig előttünk”. Így természetes, hogy a „nevelés az embert elrontja, nem pedig megjavítja”.²⁶⁰

A nevelés (воспитание) mindig „kényszerítő, erőszakos ráhatás” a másik emberre. Az erőszaknak azonban nincsen más alapja, mint az önkény. Ennélfogva nevelési jog nem létezik. Mivel Rousseau-val együtt ennyire természetellenesnek érez minden nevelést, élesen elválasztja a műveléstől (образование, Bildung), s kimondja, hogy a gyermekben megnyilatkozó igényeket csak művelés útján szabad kielégíteni. A művelés „az emberek szabad kapcsolata, amelynek alapja az egyiknek az ismeretszerzésre, a másiknak a már megszerzett ismeretek közlésére irányuló szükséglete”.²⁶¹ Tolsztoj a nevelést csak a művelés fogalmának alárendelve, mint a művelés folyamatában kényszerítés nélkül, önként létrejövő eredményt ismeri el.

A gyermeknek ismeretei megszerzésében és

²⁶⁰ «Кому у кого учиться писать...» (1862). *Пед. соч.* 334–336.

²⁶¹ «Воспитание и образование.» *Пед. соч.* 242–243. Meg kell itt jegyeznünk, hogy újabb szakirodalmunk az «образование», a „Bildung” fogalmának megfelelőjeként a „képzés” szót használja.

nevelődésében teljes szabadságot kell biztosítani. Tolsztoj e tekintetben semmiféle különbséget nem ismer gyermek és felnőtt között. Szerinte ugyanis a tudásbeli gyarapodás és az erkölcsi tökéletesedés szükséglete az ember belső, fejlődési igényéből fakad. Az egyén az öntökéletesedés folyamatában mindig a neki való táplálékot veszi fel. Ebben áll haladása. A haladás nem is más, mint az egyén szerves belső fejlődése. „A haladás, vagyis tökéletesedés törvénye minden egyes ember lelkébe van írva.”²⁶² Erre kell hagyatkoznunk a gyermeknél is.

Bíráló szemmel tekintve Tolsztoj nézeteit, meg kell állapítani a következőket.

1. Bizalma az életben és az élet legközvetlenebb képviselőjében, a gyermekben, határtalan. Rousseau-val együtt helytelenül felteszi, hogy a gyermek természete az igaz, jó és szép veleszületett harmóniája folytán önmagától, ösztönszerűen a helyes irányba fejlődik, mert a tökéletesedési törekvés mindenkinek a lelkébe van írva. Ez utóbbi megállapítása elméletileg azért fontos, mert vele igazolja a gyermek művelődési igényeinek jóságát és feltétlenségét. A művelődési szükségletek kibontakozását egyszerű biológiai folyamatnak gondolja. A biológista számára – és Tolsztoj egész életében az volt – valóban nincs értelme külső eszmények, cselekvési normák és célok felállításának. Az élet nem téved, a világot

²⁶² «Прогресс и определение образования» (1862).
Пед. соч. 296.

majd a szervesen művelt ember teszi jobbbá, erőszakkal alakítani rajta nem is kell.²⁶³

2. Az ösztön tisztelete egyúttal értelemellenességet jelent. Mikor Tolsztoj az élet ösztönös biztonságára alapozza pedagógiáját, s a külső célok, eszmények ellen fordul, ebben egyszersmind a tudás iránti nagy bizalmatlansága fejeződik ki.²⁶⁴ A tudás illetéktelen és képtelen arra, hogy a fejlődő életnek megszabja, mit tegyen, mit ne. Az életet hagyjuk haladni a maga útján. Ne analízissel és definíciókkal, hanem életszerűvel tápláljuk, a konkrétot adjuk akkor is, ha az bonyolult. Engedjünk a gyermek ösztönének, hiszen nem ismerhetjük szükségleteit.

Kizárja az ösztönösség a tudat és akarat szerepét is, hogy az érdeklődést, az érzelmet, a szeretetet stb. tegye uralkodóvá. A lélekben tapasztalt természetes „összhang” öntudatlan, gyermeki formáját Tolsztoj éppoly kevésbé hajlandó tudatos beavatkozás útján formára átváltani, mint Rousseau. Szerinte nemcsak hogy ne a mi akaratunk legyen a nevelésben a döntő, de a gyermek érdeklődése és igényei is tisztán ösztönösek, biológiaiak legyenek: ne a jutalom vagy a jövőbeli előnyökre való kilátás indítsa a tanulásban. A tanító szintén legyen független minden külső indítéktól, csak a szeretet legyen lelkesítője. Ugyanis ez hozza létre a legtermészetesebb –

²⁶³ A „biologista” alkatból eredő felfogás jellemzőit l. *Rickert*, 132–138.

²⁶⁴ Nem ok nélkül veti össze *Baudouin* Bergsonnal: Tolsztojt „... az életnek ez a mélységes érzéke [jellemezi], amelyben számára, mint Bergson számára is, valami az értelemről alapvetően idegen fejeződik ki.” (184.)

mert kényszermentes – emberi viszonyt a tanító és a tanuló között.

Tolsztoj itt tehát a nevelés (vagy művelés) néhány valóban helyes, többnyire módszertani követelményét – mint például a tárgy életszerű bemutatása, az érdeklődés fenntartása – kizárólagos érvényre emeli, másokat megtagad, ilyen a jutalmazás és büntetés s főleg a jövőbeli előnyökre való kilátás. A tanítótól pedig, a saját rajongását rá is átvive, kissé túlzott, eszményi magatartást vár el. Világos azonban, hogy módszertani követelmények még abszolutizálva sem alkotnak teljes nevelést, az ösztönhöz vagy a szeretethez nem lehet az egész pedagógiát hozzáigazítani, az életszerű nem zárhatja ki az értelemszerűt.

3. Bár a haladást ebben a korban a „haladás vallásával” szembefordulva belső jelenségnek értelmezni Tolsztoj részéről kétségtelenül erkölcsi hőstett volt, de csak belső jelenségnek tartani s a külsőt megtagadni, az értelem, tudat és akarat szerepét ösztönösséggel pótolni, a pedagógia mértékévé a belső igényeket és szükségleteket tenni – a XIX. századi Európában anakronizmus, és csak úgy érthető, ha az ilyen eszmék hirdetője teljesen elkülöníti magát az egyetemes pedagógiai világtól, és a saját előfeltevéseit nem veszi komolyan fontolóra.

Valóban feltűnő, hogy Tolsztoj éppen egy évszázaddal Rousseau művének megjelenése után („Émile”, 1762) képvisel ilyen naturalista álláspontot, amikor a pedagógia már egészen új utakon jár. És az is igen jellemző, hogy a gyermeki természettel szemben vallott optimizmus az ő

számára érinthetetlen és non discutabile. Nem hajlandó belemenni a gyermek igényeinek közelebbi megvizsgálásába. „De hiszen a gyerekek nem mindig tudják, mi kell nekik, tévednek stb. – hallom. Nem megyek bele az ilyen vitába. Ez a vita ahhoz a kérdéshez vezetne: igaza van-e az emberi természetnek az ember bírói fóruma előtt? Én ezt nem tudom, erre a területre nem lépek ...”²⁶⁵ Itt ütközik ki az életben, a természetben, a belső haladásban való bizalom negatív oldala. A természetes igények ellenőrzése, szabályozása, a jók fejlesztése, a rosszak visszaszorítása olyan pedagógiai feladat, amelyről az élet kizárólagos jogait hangsúlyozó szubjektivistá gondolkodónak mindenkor le kell mondania.

4. Az ember önmagát tökéletesítő törekvése, az „erkölcs” Tolsztoj számára mindig ugyanolyan belső kényszer, mint az ábrázolás szükséglete, a „művészet”. Kettős erővel hajtja őt a formáló ösztön, őt, aki a természettel egy, és mélyen érzi igazát. Hol volna itt külső beavatkozásra lehetőség? Az erőszak a teremtő léleknek mindig ellentmond, mert neki belső szükségszerűség szabja meg, mit cselekedjék.²⁶⁶ Tolsztoj a művész és önnevelő kozmikus szabadságigényét viszi át pedagógiájába, mikor a gyermekben ha-

²⁶⁵ «Воспитание и образование». *Пед. соч.* 270.

²⁶⁶ Gundolf Goethével kapcsolatban írja: „Az ananké, a külső kényszerítés ellentmond magának az alkotó teremtés elvének, amely belső szükségszerűség.” („Goethe”, 16.)

tékony önalakító törekvésnek feltétlen jogot ad a szabad kibontakozásra.²⁶⁷

A szabadság-kényszerítés ellentétes fogalom-párja tulajdonképpen a gyermek és a művész – úgy tetszik azonos vagy legalábbis egymással igen rokon – életérzetének pszichikai sajátosságaiból ered. Életérzetüket csak az önkéntes cselekvés növeli, mert ez a teljes egyéniséget és felelősséget igénybe véve, a teremtés aktusának élményét nyújtja nekik, míg a kötelességből végzett munka az ilyen személyes motívumok hiányában számukra az életérzet csökkenésével jár. Vagy mindnyájunkban van ennyi gyermeki és művészi? Tolsztojban mindenesetre jellemzőnek látszik a cselekvésnek ez a mélyen biológiai, „hominikus” átélése. Mint teremtő művész és művész pedagógus természetesen egész szívével érzi a gyermeki lélek eredeti művészi meghatározottságát, játszi teremtőkedvét, aktivitását. Tehát mindent, ami kötelesség, kiiktat iskolájából.

Azonban az életérzet éppoly kevésbé határozhatja meg az oktatás alakját, mint az önkibontakozás az oktatás tartalmát. A szabadság és az önkéntes teremtő munka csak módszeres elv, amellyel az iskola a gyermek kötelességeinek végzését megkönnyíti. De még a tanítás „lehető legnagyobb megkönnyítése” címén sem teheti magát teljesen kényszermentessé, amit pedig

²⁶⁷ „Az a pedagógia, amely az emberi természet eredeti jóságát tételezi fel, ezzel szükségesnek tételezi fel egyszersmind a fejlődés szabadságát is” – írja Herbartra hivatkozva Prox (119.).

Tolsztoj a jó vagy rossz oktatás mértékének tart.²⁶⁸

5. Elvi túlzása még jobban megmutatkozik a szabadság–kényszer pszichológiai fogalmának általa felállított pedagógiai megfelelőjében: a nevelés–művelés ellentétében. Nem tekintve azt, hogy a nevelést és művelést éppen az iskolában lehetetlen, sőt káros szétválasztani és egymással szembeállítani, az a meghatározás, amely szerint a nevelés mindig kényszerrel jár, a művelés pedig szabad, helytelenül tesz különbséget a két jelenség között. Ha a nevelést és művelést emberformáló célzatosságában alkalmazzuk, akkor mindkettő kényszerrel jár. Ha viszont az iskolától függetlenül, bölcsőtől a sírig tartónak, „nevelődésnek” és „művelődésnek” fogjuk fel, akkor mindkettő teljesen szabad.

Minden céltudatos tevékenység érték megvalósítására irányul, az érték megvalósítása pedig az ember mint természeti egyed számára kényszerrel jár. Tolsztoj az értékeséget magába a természeti egyedbe helyezi vissza, mikor a gyermek eredeti jóságát, igaz, jó és szép iránti érzékét és belső harmóniáját tűzi ki a pedagógia eszményéül. Eszerint aligha van szükség iskolára, hiszen az életben szerzett ismeretek osztályozásával, rendezésével iskola nélkül is növekszik a tanuló tudása, értékesebb egyeddé válik. Hogyan lehetséges ez? Tolsztoj valóban nem válaszol arra az önként felmerülő kérdésre, hogy mi szüksége van az amúgy is tökéletes gyermeknek még egyáltalán művelésre. Pedig a művelésre

²⁶⁸ «О народном образовании» (1874). *Пед. соч.* 377.

irányuló igényeket erősen hangsúlyozta. De nem okolta meg, miért és hogyan jelentkezhetnek ezek az igények. Továbbá: a művelést a szabadság korrelatív párjának tünteti fel, holott az mint céltudatos tevékenység magában foglalja a tanuló kényszerítésének fogalmát is. Ha viszont önkéntesnek, művelődésnek értelmezzük, akkor valójában még csak rendezhetőnek sem szabad tartanunk. Az abszolútnak képzelt szabadság ugyanis elvileg tesz lehetetlenné minden, nem a személy legtökéletesebb autonómiájából származó, hanem kívülről, másoktól, tanítókból eredő heteronóm művelési tevékenységet. Tolsztoj tehát azzal, hogy az értékességet a természeti egyedbe helyezi vissza, illetve már neki biztosítja azt a szabadságot, amely csak az erkölcsi személyiség autonómiájával járhat, csupa ellentmondásba jut. Az elvi tisztázatlanság ellenére azonban a kényszernek és szabadságnak s a szabadság fogalmával egybekapcsolt művelésnek ez a gyermek túlértékeléséből származó téves értelmezése mindvégig jellemző maradt felfogására.

6. Hiába tiltakozik ellene, mégis mindig a nevelés az igazi sarkpontja pedagógiai élményeinek, gyakorlatának és gondolkodásának. Csak ideig-óráig, az iskolai „neveléssel” való azonosítás és a saját erkölcsi bizonytalansága, keresgélése idején (1857–1877) válhatott ennyire rossz fogalomná benne. A név mit sem számít: nevelő volt ő gyakorlatilag mindig. Elméletében azonban csak a harmadik pedagógiai korszak hozta meg a nevelés rehabilitálását, amikor az etikai „kell” álláspontja lett uralkodóvá gondolkodásában. A „kényszert” ekkor a szuggesztiónak a

nevelést és a művelést is magába ölelő fogalma váltja fel, a szabadságot azonban ennek ellenére továbbra is védi, megvédi még önmagával szemben is. „A nevelésben egyáltalában – mind a fizikaiban, mind az értelmiben – szerintem az a fő, hogy semmit se kényszerítsünk rá erővel a gyermekekre, hanem várjuk ki a bennük keletkező igényeket és ezekre feleljünk; annál inkább így kell tenni a nevelés fő tárgyában, a vallásban.”²⁶⁹ A katekizmus oktatásáról írja: „Az e tárggyal kapcsolatban meglevő határozott nézeteim ellenére, ha tanító volnék, még most sem szuggerálnám ezeket a gyermekeknek, az ő szabadságuk és a szülők szabadsága iránti tiszteletből, akik ezt a hazugságot szent dolognak tartják.”²⁷⁰

Művelés. Iskola

A művelés tehát szabad, de szabadnak is kell lennie, mert nem látunk bele a művelődő egyén szükségleteibe. „Nem tudjuk, miben álljon a művelés és nevelés”, nem tudjuk, mire tanítsunk, mit kell tudnia az embernek, mi kell tökéletesítéséhez. De még ha megvolna ez a tudásunk, akkor sem tudnánk vele művelni a fiatalabb nemzedéket. Tolsztoj egyébként a művelést, minden közelebbi megokolás nélkül, a „jó és rossz tudásának” közvetítésével azonosítja.²⁷¹ A jó és

²⁶⁹ 1903. évi nyilatkozata. Л. Н. Толстой. Педаг. сочинения (Венгеров-Фомин), 354.

²⁷⁰ Id. Baudouin, 144.

²⁷¹ «О народном образовании» (1862). Пед. соч. 81.

rossz tudását, mely az egész emberiség sajátja – mondja –, és tudattalanul, a történelemmel együtt fejlődik ki, az egyes nemzedékek nem adhatják át egymásnak. Mégpedig azért nem, mert a fiatalabb nemzedék történelmileg egy fokkal már túl van rajtunk, és megvan ez az ismerete. Minden következő nemzedék tudata magában foglalja az előzők tudását is. „A jó és rossz törvényeinek általunk képzelt tudása és e törvények alapján az ifjú nemzedékre való ráhatásunk legnagyobbbrészt a mi nemzedékünk által még nem kialakított, de a fiatal nemzedékben most alakuló új tudat kifejlődése ellen való cselekvés, akadály, nem pedig elősegítése a művelődésnek.”²⁷²

A művelés – és benne a nevelés – azonban történeti tény, folytonos emberi tevékenység. Mi ennek az alapja? Miért tanítja egyik ember a másikat? – teszi fel a kérdést. Olyan meghatározást keres, amely felfedi a tevékenység okát, függetlenül a művelés korhoz, helyhez, személyekhez stb. kötött konkrét megvalósulásától. Természetesen itt is pszichológista alapon okoskodik. „A művelődő tevékenysége – bárhogyan, bárhol és bármit is tanuljon (akkor is, ha csak egymagában könyveket olvas) – mindig csak abban áll, hogy elsajátítsa annak az embernek vagy azoknak az embereknek a gondolkodási módját, formáját vagy tartalmát, akikről azt tartja, hogy nála többet tudnak.”²⁷³ Mihelyt

²⁷² Уо.

²⁷³ «Прогресс и определение образования». Пед. соч. 311.

tudásban kiegyenlítődött velük, önkéntelenül abbamarad a tanulás. A művelő tevékenysége ugyancsak arra irányul, hogy saját ismereteit átadja a művelődőnek. Így tehát felállítható a művelés alaptörvénye: „A legáltalánosabb értelemben vett művelés, mely a nevelést is magában foglalja, meggyőződésünk szerint az embernek az a tevékenysége, amelynek alapja az egyenlőség szükséglete és a műveltség előrehaladásának változhatatlan törvénye. Az anya csak azért tanítja beszélni gyermekét, hogy megértsék egymást. Igyekszik ösztönével leszállni a gyermeknek a dolgokról való nézetéhez és nyelvéhez, a műveltség előrehaladásának törvénye azonban nem engedi meg, hogy egészen leszálljon hozzá, hanem a gyermeket készíti arra, hogy anyja tudásához felemelkedjék. Ugyanez a viszony áll fenn az író és az olvasó, az iskola és a tanuló, a kormány, illetve a társadalom és a nép között.”²⁷⁴ Tolsztoj a „műveltség előrehaladásának” törvényét nem fejtette ki sehol sem egészen világosan. Körülbelül azt értette rajta, hogy a tanítvány, miután tanítója tudásfokát és gondolkodásmódját elsajátította, túl is megy rajta, s őt meghaladva, az övét is magában foglaló új tudásra, illetve gondolkodásmódra tesz szert. S ugyanez érvényes az egyes nemzedékek viszonylatában is.²⁷⁵

Tolsztoj elméleti állásfoglalása a művelésről és az iskoláról szintén kihívja maga ellen a bírálatot.

²⁷⁴ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 81–82.

²⁷⁵ Vö. *Пед. соч.* 315.

1. Ő a fiatal élet formálását művelésnek, a művelést pedig a szellemi igények kielégítésének, illetve objektív oldalról nézve, csupán a művelődő számára való „anyag” nyújtásának fogja fel. Ebből kifolyólag nincsen, de nem is lehet nála a művelésnek tartalmi kánona, és valóban nem tudjuk, de nem is tudhatjuk, mire és hogyan kell tanítani – hiszen mindent az igények fognak meghatározni, és mindent a tapasztalat mutat meg. A következtetés logikus – az eredmény abszurd. Hogyan vallhatott Tolsztoj, a nagy realista, ilyen elveket a pedagógiában?

Kétségtelen, hogy ez az ellentmondás megvan, és igen mélyen Tolsztoj alapélményeiben gyökeredzik. Ő maga eredetileg nem alkalmazkodó természet, nem vetette alá magát semminek, nem engedte át magát teljesen a korabeli kultúrának sem. Rendszeres iskolázottságon nem ment át, mindig csak azt szívta fel, ami szellemi organizmusának megfelelt, a tőle idegent élesen elutasította.²⁷⁶ Ezt a mélyen szubjektív művelődésményét vitte át mások és a nép művelődésének egész inenetére is, anélkül, hogy szükségesnek tartotta volna a művelődés kérdését először objektíven megvizsgálni. Tudományos téren egyébként tartalmilag sem lehet nála mindig reális vagy ésszerű, kifogástalan elgondolásokat ke-

²⁷⁶ Feleségének közlése: „Rosszul tanult, mindig nehéz volt neki a mások által rákényszerített művelődés, és mindent, amit az életben tanult, magától sajátított el, hirtelen, gyorsan, megerőltető munkával.” (*Гыес-Мунун-Помыноу*, I. 49.) Csernisevskij jól megérezte Tolsztoiban, hogy „nincs tudományos műveltsége”.

resni. Valami irracionális szenvedély tör benne felszínre, amely minden realizmust elsöpör.

A fővárosi írók képviselte intellektualista tetszelgésből és a közönség gondolkodását lebilincselő „haladás vallásából” kiábrándulva, 1857 körül, mint tudjuk, ismét első, eredeti sugalmazójához, az élet ösztönös biztonságához tért vissza. Éppen a megtérés ereje folytán lett ő az élet igényeit a tárgyi kultúra fölé emelő pedagógussá. Nem pusztá eredetieskedés, nem is a kultúra és az iskola követelményeinek nem ismerése vagy félreismerése indítja, hanem – főleg eleinte – az a magasztos cél lelkesíti, hogy az orosz nép és az orosz gyermek sajátosságainak legmegfelelőbb szerves-kultúra és iskola alakuljon ki. Ez a szenvedély formálja az aktuális pedagógiai helyzet tagadójává és egyszersmind agnosztikussá. A nem tudás nem ok nála, hanem az élet eredeti forrásaival – egyrészt az igazi „van”-nal, a természettel, a gyermekkel, a néppel, másrészt ezek jelentkező igényeivel, vagyis az igazi „kell”-lel – szemben elismert tudatlanságunk következménye. Tehát a nagyobb és több, a mélyebb igénye teszi őt kételkedővé, nem pedig valami lapos tudatlanság vagy lelki bizonytalanság.²⁷⁷

És Tolsztoj, aki bármivel foglalkozott, mindent egész egyéniségének latbavetésével, a legteljesebb meggyőződéssel tett, egyszerűen és bátran kimondja, amit a szerves orosz élet vágya sugall, és komolyan hiszi, amit mond. Az örök jelenben él, mások gondolataiban és a történelemben az

²⁷⁷ Az első Csernisevszkij vetette Tolsztoj szemére, a másodikra Baudouin gyanakszik (90.).

időtlen emberit keresi, műveiben az érzékletes „van”-t ábrázolja, s ugyanezt segíti világra pedagógiájában – a múlttal vagy a jövővel éppoly kevésbé törődik, mint a gyermek.²⁷⁸ Belső igaza azonban a tudomány előtt nem igazolja. Elvont világban él, számára úgy tűnik, hogy a gyermek és a nép igényei abszolút érvényűek, s pusztá kielégítésük révén valódi orosz pedagógia jöhet létre. Saját naturalista elgondolását mintha soha nem vizsgálta volna kritikus szemmel. Nincs nyoma annak, hogy tudatosan számot vetett volna azzal, mit jelentenek neki – és a pedagógiának – Rousseau nézetei. Másrészt könyörtelen racionalista, aki a történelmi helyzet „kell”-jével az élet időtlen „van”-ját állítja szembe.²⁷⁹ Agnosztikus, akinek csak a „nem tudás” tudatlansága a biztos tudás. S ráadásul ezt a filozófiai álláspontot ott képviseli, ahol a legkevésbé helyénvaló – a „kell” és a „tudás” legsajátlagosabb területén: a pedagógiában.

2. A pedagógia lényegét első két pedagógiai korszakában Tolsztoj a művelésben határozza meg. Arra az alapkérdésre, hogy miért tanítja egyik ember a másikat, a művelés „első alaptörvényével” felel: azért, mert egyenlőségre törek-szenek. Ha minden egyéb külső indítóoktól eltekintünk – amiket Tolsztoj is elvet –, feltehető-e, hogy a tanulás és tanítás alapja valóban a tudásbeli kiegyenlítődésre törekvés? Aligha. A műve-

²⁷⁸ „A gyermek – sokkal inkább, mint mi – a jelenben él. A múlt álom, és jövő nincs.” (Baudouin, 51.)

²⁷⁹ Tolsztoj racionalizmusára helyes és erős hangsúlyt mutat rá Lazicius Gyula.

lő és a művelődő közti viszonyoknak ez a sejtek közti ozmózisra²⁸⁰ emlékeztető felfogása a tanulást és tanítást az anyagok „cseréjének” és – legjobb esetben – a vélemények „kicserélésének” folyamata mellé sorolja, és ezzel pusztán technikai szempontok alá rendeli. A tanulás és tanítás azonban, lényege szerint, a tanuló „énjének” tárgyiasítására irányul, és ilyen személyi okokra („én is tudni akarom, amit te tudsz”, „elmondok neked mindent, amit tudok”) még akkor sem lehetne mindenestül visszavezetni, ha egyébként ez a törekvés általában igaz lenne. De nem az. Talán a parasztgyermek azért tanultak Tolsztojnál, hogy tudásuk az övével kiegyenlítődjék?

Még az erkölcsi formálódás, nevelődés területén – amelyet szintén beleértett a művelésbe – inkább lehetne valamilyen kiegyenlítődésre törekvéstről beszélni, mivel az erkölcsi formálódás, különösen a gyermekkorban, főleg az élő példát jelentő személyek utánzásához kötődik. De Tolsztoj határozottan „tudásbeli” kiegyenlítődésre gondolt, s így is egészítette ki eredetileg csak „egyenlőségre” vonatkozó állítását.²⁸¹

A műveltség „második alaptörvénye” értelmében az egyén, illetve az egyes nemzedékek előbbre vannak a műveltségben, mint azok, akik őket megelőzik. Ez részben művelődésszociológiai, részben filozófiai kérdés, s eldöntése nem egészen a pedagógia dolga. De úgy tűnik, hogy Tolsztojnak itt csak félig van igaza. A technikai ismeretek, a természetről való tudásunk valóban

²⁸⁰ Baudouin szava, 93.

²⁸¹ Vö. *Пед. соч.* 81. é.

felhalmozódik, s nemzedékről nemzedékre többet tudunk; de ez a civilizációs „haladásnak” köszönhető, melyet Tolsztoj megtagad. Viszont kételkedni kell abban, hogy akár a formális műveltség (a neohumanista értelemben vett belső formáltság), akár az erkölcs terén – amelyek Tolsztoj műveltségfogalmába beleértendők – ma is nem ugyanazok előtt a problémák előtt állnánk, mint a bennünket megelőző nemzedékek. Mégpedig annak ellenére, hogy valóban ismerjük „gondolkodásuk módját”, amire Tolsztoj hivatkozik. Itt nem halmozódik fel semmi, az autonóm erkölcsi személyiség, a valóban művelt ember viszonylag ma sem gyakori jelenség.

Tolsztoj válaszai arra a kérdésre, miért tanítja egyik ember a másikat, végeredményben azért nem kielégítőek, mert az ismeretszerzés és -közlés okául a jelenség pszichikai lefolyásának automatikáját tünteti fel. Mintha arra a kérdésre: miért eszünk? az lenne a válasz: hogy emésszünk. A művelődő aligha kívánná „annyit” vagy „többet” tudni annál, aki tanítja, ha erre – amennyiben minden egyéb külső okot kikapcsolunk – nem belső hiányérzet, a művelődés ösztönös vagy tudatos vágya készítené. Ez viszont a gyermekben még nincsen kifejlődve, erre építeni nem lehet. A tanítás, az ismeretközlés oka szintén belső: talán leggyakrabban az alakítás, formálás esztétikai vagy a szellemi segítségnyújtás etikai kényszere. Tolsztoj mechanikus törvényei semmi esetre sem az okokra, hanem legjobb esetben a jelenség lefolyásának mechanizmusára világítanak rá.

3. A művelést tartalmilag a jó és rossz nagy

történelmi megismerési folyamatának fogja fel, de az egyének vagy az egyes nemzedékek jóról és rosszról való tudatát a művelés útján nem tartja átszarmaztathatónak. Ez a tudat szerinte mindannyiszor újra és újra belülről bontakozik ki az egyénben, illetve az egész nemzedékben. A művelés tartalmának etikumként való értelmezése azonban nem más, mint a felvilágosodásnak az ő biologizmusába ágyazott, egyébként eléggé elkésett doktríner terméke. Harmadik pedagógiai korszakában megfordult a helyzet: az erkölcsi tudat átszarmaztatása lett számára a legfontosabb, és a művelés is csak ennek a célnak szolgált. Tolsztoj racionalizmusa nem változott, csupán ellenkező előjelet kapott.²⁸²

4. Az aktuális történeti helyzet és kultúra megtagadásával párhuzamosan Tolsztoj gyermekfogalmát, szabadságfogalmát és művelésfogalmát egyaránt az orosz művelődés újrakezdésének a perspektívája határozza meg. Újítása azonban lényegében csak az iskolára szorítkozik. S ha reális és objektív mértéket alkalmazunk, nevelői sikereinek ez a színhelye szemlélteti elméleti tételeinek fonákját is leginkább.

a) A gyermekek szabad önkifejlésének helyévé, illetve eszközévé avatott iskola csak egyetlen – bár igen nagy – didaktikai előnyt biztosít, azt, hogy benne a tanulók kényszerítetlen figyelme és érdeklődése uralkodhat. Tehát megvannak a ta-

²⁸² Tolsztoj teológusnak is racionalista volt (vö. *Bartuskievič* véleményével) és agnosztikus: [Tolsztoj vallása] „agnosztikus; bevallja tudatlanságát, s ezzel beéri”. *Baudouin*, 14.)

nulás legkedvezőbb pszichológiai előfeltételei. De ezek csak előfeltételek. Hogy az iskola valóban a tanulás helye legyen, ahhoz még a Tolsztoj iskolájába igazán önkéntesen bejáró tanulók számára is egy nevelő egyéniség erős, vonzó hatása és az iskola „jó szelleme” kellett. Tolsztoj érdeklődésfogalma mögött azonban az orosz gyermek és az orosz nép művelődési igényeibe és kultúrát teremtő képességeibe vetett akkora hit áll, hogy miatta még a pedagógus művészetének nála egyébként oly nagy fontosságú tényezőjét sem volt érkezése kellően kidomborítani. Pedig az érdeklődéspedagógia művész pedagógusok nélkül teljesen megbukik. Sem a gyermek, sem a nép érdeklődése nem hoz létre számba vehető, az elemi ismereteket meghaladó művelődést vagy iskolát. Hiszen éppen Tolsztoj mutat rá, hogy az azbuki, a számolás és az egyházi szláv olvasás elsajátításával és esetleg a szentírási történetek megismerésével a nép művelődési igényei kimerülnek.²⁸³ Ő maga is megpróbálta pedig igényeiket a maga tizenkét tantárgyas iskolájában növelni!

A természeti ember nem magától, önkibontakozás útján válik kultúremberré. A gyermek nincsen tisztában céljaival, nem tudja a szükséges eszközöket kitalálni, nem képes saját érdekeit önmagával szemben képviselni. Az értékeket és normákat kész megvalósítani, de nem tudja ezeket magától meghatározni. Vezetés híján a maga igényeivel szűk körben mozog. Önállósá-

²⁸³ «Прогресс и определение образования». *Пед. соч.* 374.

gának a kultuszát ő maga is üresnek, értelmetlennek érzi, mert benne a felnőttel szemben a saját egyéniségét felülmúló tárgyi összefüggések elsajátítására irányuló természetes várakozás él, igényli a vezetést. A korán neki tulajdonított önállóság gyakran éppen nem könnyebbség, hanem inkább akadály fejlődésében.²⁸⁴ De a gyermeki emlékezet hajlékonysága, óriási befogadóképessége sincs így kihasználva. Idealizált gyermekfogalmával Tolsztoj messze túllőtt minden reális célon, még orosz viszonylatban is. Népfogalma ugyanilyen téves előfeltevésén bukik meg. Már Markov jól látta Tolsztojnak ezt a gyengeségét: a népet misztikus erőnek tartja és túlbecsüli, mikor belőle, igényeiből akarja levezetni a pedagógiát.

Az érdeklődés és az önkibontakozás szabadsága az iskolában valójában nem cél, hanem csak didaktikai eszköz. Egyébként a XX. század, a „Jahrhundert des Kindes” érdeme, hogy az iskola igyekszik a gyermekek pedagógiai érdekeinek képviselőitén túl spontán érdeklődésüket is lehetőleg minden irányban kielégíteni, s Tolsztojnak a nyugati és általában a korabeli iskolát ért jogos kritikája erről az oldalról már tárgytalannak tekinthető.

b) Nézzük az iskolai szabadság kérdését. A gyermekek szabadsága Tolsztojnál az önkéntes óralátogatásban és a rend önkéntes megtar-

²⁸⁴ „Éppen ezzel az önállóságeszmével a gyermektől túl korán valami nehezét várunk el, személyes lényének túl korai elviségére kényszerítjük, és lelki fejlődését talán örökre megzavarjuk.” (Wichmann, 161.)

tásában jelentkezik. Az utóbbinak a tanulók erkölcsi felelősségérzetre nevelésében valóban jó hatása van, az előbbi azonban lényegében minden rendszeres munkát lehetetlenné tesz. Ez pedig az iskola alapvető céljainak elérését hiúsítja meg. Tolsztoj irreálissá teszi az iskolát, mikor kiszakítja az élet kényszerítő jellegű egyéb intézményei közül, az új művelődést létrehozó igények megnyilvánulása érdekében abszolút szabadsággal ruházza fel. Nem számol azzal sem, hogy a műveltséget teremtő abszolút szabadság fogalma önmagának mond ellent. A műveltség ugyanis nem természeti fogalom, a kultúra – tárgyasult alakjában – természeti mivoltunk tökéletes ellentéte. A teljes, természeti szabadság elve alapján, a természetünkkel való szembenállás intézményes biztosítása nélkül sem műveltség, sem kultúra létrejötte nek a feltételei nincsenek biztosítva.

A gyermekek szabadsága a valóságban mindenkor csak igen relatív: egyrészt ösztönös indulataik, másrészt környezetük és nevelőik befolyása alatt állnak. Az iskolában érvényesülő szabadság, amelynek határait mindenkor a tanító egyénisége és a tanítás tárgya együttesen szabja meg, logikailag csupán a tanulási kényszer dialektikus ellentéte, a valóságban módszeres elv. Maga Tolsztoj sem tudott volna tanítani, ha a gyermekek szabadságát nem így értelmezte volna, mint ahogy nem is tudott tanítani, amikor túlzottan értelmezte, és a gyermekek, az iskola jó szelleme ellenére, de a szükséges kényszerítő fegyelem híján, hetenként egyszer-kétszer, egé-

szen ösztönösen otthagyták – otthagyhatták – az órát, és valamennyien hazarohantak.²⁸⁵

A hetvenes években, második pedagógiai korszakában már kissé engedett az iskolai szabadság merev kezeléséből: annál jobb a módszer, mennél kevésbé szorul rá a kényszerítésre – írja. Az órákon uralkodó szabadság fokát a tanító tudása, tehetsége határozza meg, erre szabályt felállítani nem lehet. „Az az iskola, amelyben kevesebb a kényszer, jobb annál, amelyikben több a kényszer. Az a módszer, amely az iskolába való bevezetésénél nem kívánja meg a fegyelem erősítését, az jó; az viszont, amely nagyobb szigorúságot követel, biztosan rossz.”²⁸⁶ A gyermekek szabadságának helyébe most a szülők, a nép elhatározási joga kerül: „... nincs más kritérium, mint a tanuló szabadsága, s a tanuló gyermekek helyére a népiskola vonatkozásában szüleik, azaz a nép követelései lépnek.”²⁸⁷

Tolsztoj a kényszer alkalmazását alapélményétől függetlenül, tárgyilag azért tartja helytelennek, mert az aktuális nevelés lényegének nézi, amelyet viszont rossznak lát. Jó nevelés szerint csak az lehet, amelyből hiányzik mindenfajta kényszerítés. A kettő között számára nincsen középút, mert nincsen az aktuális állapotoktól elvonatkoztatott nevelésfogalma. Ezért nem

²⁸⁵ Vö. «Яснополянская школа...». *Пед. соч.* 164–165.

²⁸⁶ «О народном образовании» (1874). *Пед. соч.* 376–377.

²⁸⁷ Uo. 374.

tudja a kényszer–szabadság kérdését sem objektíven szemlélni.

c) Tolsztoj iskolája végül a művelés helye és eszköze. A művelést azonban mind tartalmában, mind módjában csak a gyermek, illetve a nép igényei határozzák meg. Szándékosan áll szemben Tolsztoj a régi iskolával, amelyben a társadalom a civilizáció („haladás”) nevében követelményeket támaszt és kényszert alkalmaz. Hangsúlyozni kell azonban, hogy nevelésfogalma eredetileg nem negatív és nem passzív: nem visszavetést hirdet, nem a primitivitás kultusza a cél, hanem az újrakezdés és szerves felépítés vágya hajtja – ha nem is fejezi ezt ki lépten-nyomon minden cikkében. Persze valóban „nem politikai ember”, mikor az iskolát az élettől elkülönítve szinte kultúraalapító jelentőséggel ruházza fel, s önellentmondásba jut, mikor a művelés normáinak létrejöttét a gyermektől várja. A műveltség és kultúra a maga megvalósulásában a szubjektummal szemben mint objektív követelmény érvényesül, amelyet a gyermek önmagával szemben nem tud képviselni.

A követelményeket a kultúra szolgáltatja, de a társadalom határozza meg. Tolsztoj, aki a jó iskolát csak a rossz iskola abszolút ellenpontjaként, az objektív követelmények teljes kiiktatásával tudja elképzelni, a kultúráról és a társadalomról is fekete-fehér alapon gondolkodik. A kultúra (melyet a hatvanas években még „civilizáció” néven említ) szerinte csak az elrontott, haszonleső, önző társadalmi rétegek igényeiből fakad: azért „fejlesztik” a gyermeket, hogy saját utánpótlásukról gondoskodjanak, céljuk egyéb-

ként a nép kizsákmányolása. A haladás hitét valló kiváltságos felső osztályoknak – mondja – azért tűnik a nevelés jogosnak, mert számukra hasznos, éppúgy, mint a földesúri „jog” is az volt.²⁸⁸ Később már látszólag hajlandó volna elismerni a művelt társadalom nevelési – „művelési” – jogát, ha ebben a társadalomban egységes lenne a felfogás arra nézve, mit kell tanítani. De a társadalom erősen megoszlik, más és más szellemenben tanítana például az egyház és a „progresszisták”. Amíg nincs egységes felfogás, addig a szabadság az egyetlen kritériuma az oktatásnak.

Az orosz társadalom ebben a korban sem gazdasági, sem politikai, sem erkölcsi téren nem volt egységes. A kapitalizmus nevelési elvei és iskolapolitikája olyan jelekben mutatkozott, amelyek iránt Tolsztojnak, az orosz „hominitás”-etosz törőlmetszett képviselőjének igen éles érzéke volt. Persze kezdtek kialakulni az ellentétes erők is, egyelőre még csak a forradalmi demokraták gondolataiban, nézeteiben. Mást kívántak az iskolától a klasszikus oktatás hívei, mást a realisták. Az eszmék forrongásának légkörében a társadalom valóban nem képviselt olyan egyértelmű nevelési követelményeket, mint a család, az egyház, az állam. Ezeknek a nevelő hatalmaknak Tolsztoj – saját elvének, a „nincs nevelési jog”-nak ellentmondva – első és második pedagógiai korszakában mégis megadja a nevelés jogát, viszont a társadalomnak nem.

²⁸⁸ «Прогресс и определение образования». *Пед. соч.* 309.

Természetesen történetietlen dolog volna Tolsztoj szemére vetni, hogy nem élt át legalább gondolatban egy önmagában egységes, erkölcsi alapon álló és követelő társadalmat. De az már jogosan feltehető kérdés, miért nem létezik számára a nevelő közösség fogalma, miért mindent az egyén-nép fogalmi párja határoz meg nála, holott az általa elismert családi és vallásos nevelés is elébe állíthatta volna a közösség mint nevelő tényező gondolatát. Objektív kultúra és közösség eszméje nélkül a pedagógiának menthetetlenül a szubjektivizmus zsákmányává kell válnia.

Egyetlen modern közösség érdekei sem engedhetik meg azonban az iskola elszubjektivizálását. Az objektív követelményeket és az azokhoz való alkalmazkodás kényszerét az iskolából – és csak az iskolából – kiiktatni felelőtlenség az adott társadalommal szemben, és közveszélyes vállalkozás. Felelőtlenség azért, mert egy kialakult gazdasági, politikai és erkölcsi intézményekkel rendelkező állam oktatásügyét vagy éppen kultúráját újramegteremtés teljesen utópista gondolat, amelynek a megvalósítására semmiféle lehetőség nincsen. És közveszélyes, mert a gyermekek általános és kötelező iskolázásának megvalósításáról lemondó társadalom nem tudna továbbfejlődni. Viszont a gyermekek nagy többségét a társadalmi munka etoszára, kötelességtudatra és felelősségérzetre nevelni objektív követelmények és az erkölcsi vagy fizikai kényszer valamelyik fájának alkalmazása nélkül nem lehet.

Ha a XIX. század közepén az orosz iskola az

az intézmény volt, ahol a „nevelés rabjai”²⁸⁹ ültek és magoltak, azzal viszont, hogy Tolsztoj az iskolát műkedvelők klubjává alakította, aligha került volna közelebb az igazi iskola eszményéhez. Az igazi iskola a gyermekek és a kultúra találkozásának színhelye, az élet értékekkel való telítésének intézménye, ahol a kitűzött feladatokat lehetőleg alkotó és szabad módon oldják meg, de ahol egyébként az erők megfeszítése és a kötelességek teljesítése a legfontosabb.²⁹⁰

5. Tolsztoj harmadik pedagógiai korszakában a műveléssel szemben már a nevelést tartja a legfontosabbnak, és a megszerzendő ismereteket ennek rendeli alá. De a nevelés eszközeit, az engedelmeskedést, a kötelességet, a jutalmazást, a büntetést most is elveti, minden kényszerítést erkölcstelennek tart: a nevelő jó példájával és erkölcsi oktatásával a növendék szabad akarata-ra hatva érjen el eredményt.

A nevelésnek a pedagógus erkölcsi szuggesztivitására korlátozott fogalmával Tolsztoj figyelmen kívül hagyja a tanuló gondolkodási készségének és különösen akarati megedzésének sajátlagos iskolai feladatát. A szabadságot még mindig abszolút feltételnek, eszköznek és módszernek fogja fel, ahelyett hogy célként állítaná,

²⁸⁹ Herzen szavai.

²⁹⁰ Csak az érdekes összevetés kedvéért: aligha lehetne nagyobb különbséget elképzelni, mint ami a nevelés követelményjellegetel teljesen szembehelyezkedő Tolsztoj és az éppen ezt hangsúlyozó Makarenko között – részben merőben különböző társadalmukból kifolyólag – fennáll.

amelynek elérése végett a nevelés rászorul a kényszer alkalmazására is.²⁹¹

Tolsztoj nézete szerint a nevelés nehézségeit nem a gyermek okozza, ezek a felnőttek erkölcstelen, rossz életéből adódnak. A pedagógus legyen önmagát tökéletesítő, gyermekszerető ember. Nem a gyermekben múlik a nevelés sikere. Ifjúkori nézeteivel szemben Tolsztoj most a „természet” helyett az „erkölcsre” veti a hangsúlyt. Ennek meglétét feltételezi a gyermekben, és ennek kifejlésétől vár minden eredményt. A művelésnek szintén az erkölcsi tökéletesítést kell szolgálnia. Az ismeretek kiválasztásának elvi alapjait az általa elképzelt egyetemes vallás erkölcsi tanból lehet majd levezetni. Szerinte éppoly önkény és kényszer lenne a művelés tartalmát és feladatait világi szempontok szerint meghatározni, mint a meglevő vallásokat tanítani vagy ezeket a pedagógiai tevékenység alapjául megtenni.²⁹² Ezek szerint a hatvanas években vallott negatív állásfoglalását („nem tudjuk, mire kell tanítani”) pozitív célkitűzések váltották fel. Látjuk, hogy most ezeket teszi kizárólagossá: az „erkölcs” a tananyag kényszerű tartalmi meghatározójává lett. Mégis hű maradt önmagához. A keresztény erkölcs, a „szeretet” szabadságában újra a neki megfelelő kozmikus lehetőségre talált. Voltaképp most ez válik pedagógiájának középpontjává. Nem a gyermek tökéletes „természetében”, hanem a benne élő „isten szikrában” kell bizakodni.

²⁹¹ Erre helyesen mutat rá Kienitz, 139.

²⁹² Uo. 141.

Neveléstudomány

Tolsztoj külföldi útján ismerkedett meg a pedagógia tudományos irodalmával. Aránylag széles körű tájékozottságot szerzett mind a gyakorlati, mind az elméleti irodalomban, sőt a pedagógiatörténet területén is. Tartalmilag azonban semmi sem elégítette ki. A filozófusok a művelés feladatát és célját az etikában jelölik meg – írja. Szerintük a pedagógiának az erényes embert kell kialakítania. De egyetlen filozófiai elmélet sem ad arra pozitív választ, hogy mire és hogyan kell tanítani a népet. „Ezernyi különböző, igen furcsa, semmire sem alapozott elmélet jelentkezik, mint a Rousseau-é, Pestalozzié, Fröbelé stb., sorban jelentkeznek az összes létező iskolák – reáliskolák, klasszikus és teológiai intézetek. Mind elégedetlenek azzal, ami van, és nem tudják, hogy valójában mi az az új, ami kell és lehetséges.”²⁹³

Az úgynevezett pedagógiai tudomány – mondja – csak a neveléssel foglalkozik, és a művelést is ennek szempontjai alá rendeli. Azonban az ember formálódása, művelődése az egész életen át folyik, hát a gyermekre például az otthon, a környezet, a táplálék, a háziállatok. A pedagógiának és a pedagógia történetének mind ezt figyelembe kell vennie. „Ennek az új pedagógiatörténetnek kell az egész pedagógia alapját képeznie. Ebben a tudományban vázolni kell, hogyan tanult meg beszélni az ember ezer évvel ezelőtt, és hogyan tanul meg most, hogyan ta-

²⁹³ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 68.

nulta meg a dolgokat megnevezni, hogyan tanult különböző nyelveket, hogyan tanulta a mestersegeket, hogyan tanulta az etikát; hogyan tanulta megkülönböztetni a társadalmi rendeket és a velük való érintkezést, hogyan tanult meg gondolkozni és gondolatait kifejezni.”²⁹⁴ (Ő maga meg is akarta írni az orosz paraszt ilyen értelemben vett pedagógiájának rövid történetét!²⁹⁵)

A pedagógia tárgya nem a nevelés, mely „az erkölcsi zsarnokságra törekvés elvi megalapozása”, hanem csakis a művelés lehet, amely – említett legáltalánosabb értelmében – magában foglalja a nevelést is. A művelés konkrét tartalma nem ismeretes, előre nem tudjuk és nem is tudhatjuk, miben álljon a nép művelése. Ezért nincs is még a pedagógiának tudománya. „Nemcsak hogy nem létezik semmiféle művelési és nevelési tudomány – pedagógia, hanem még első alapköve sincsen lerakva.” Tolsztoj nem tudja elfogadni a filozófiai pedagógiát, amely folyton a művelés végcéljait akarja meghatározni. A művelés – vagyis a jóról és rosszról való tudásunk fejlődése – maga történelem, és nincsen végcélja. Ezért „a pedagógiának és céljának filozófiai értelemben való meghatározása lehetetlen, haszontalan és káros”.²⁹⁶

A pedagógia alapténye az – mondja –, hogy az egyik ember hat a másikra. E hatás törvényeit kell a pedagógia tudományának felkutatnia. A művelő és a művelődő egyetlen közös célra

²⁹⁴ Полн. собр. соч. 8: 382.

²⁹⁵ Вейкшан I. т. 40.

²⁹⁶ «О народном образовании» (1862). Пед. соч. 81.

törekszik. „A művelés tudományának feladata csupán ez egyetlen, közös célra irányuló két törekvés egybevágási feltételeinek tanulmányozása, rámutatni azokra a feltételekre, melyek ezt az egybevágást megakadályozzák.” Csak számtalan tény összegyűjtése útján lehet a műveléstudomány kérdéseinek megoldásához eljutni.²⁹⁷

Mivel magában a népben, az ifjú-nemzedék szükségleteiben rejlik az útmutatás arra nézve, hogy mit tanítsunk, meg kell ismernünk, tanulmányoznunk kell ezeket a szükségleteket. A pedagógia tehát tapasztalati, kísérletező tudományként fog kialakulni. „Nem filozófiai kinyilatkoztatásokkal juthat előbbre a mi korunkban a pedagógiai tudomány, hanem általános, türelmes és kitartó kísérletezésekkel. Nem nevelő filozófusnak és új pedagógiai elmélet kinyilatkoztatójának kell lennie minden tanárnak, hanem lelkiismeretes és szorgos megfigyelőnek, aki bizonyos mértékig képes rá, hogy közkinccsá tegye megfigyeléseit.”²⁹⁸ Tolsztoj a pedagógiát teljesen a természettudományok mintájára tervezi meg. „Csak akkor, ha a kísérlet lesz az iskola alapja, csak akkor, mikor minden iskola úgyszólván pedagógiai laboratóriummá lesz, csak akkor nem marad majd el az iskola az általános haladástól, és a kísérlet alkalmas lesz arra, hogy a művelés tudományának szilárd alapot szolgáltatson.”²⁹⁹

²⁹⁷ Uo. 81–82.

²⁹⁸ Id. Вейкман i. m. 45.

²⁹⁹ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 73–74.

Tolsztoj szeretett volna orosz pedagógiai közvéleményt kifejleszteni maga körül. A „Jasznaja Poljana” szerkesztőjeként a pedagógus olvasók táborához fordult, kérte, vegyenek részt a közös munkában, küldjék be hozzá saját megfigyeléseiket, tapasztalataik leírását. Az eredményeket közzé fogja tenni. Ez értékes lesz az oktatás és a pedagógia mint tudomány számára is.

Harmadik pedagógiai korszakában egy kidolgozandó vallásos tanításból akarta levezetni a pedagógiát. „Azt tartom, hogy a műveléssel foglalkozó emberek legfőbb és egyetlen gondja mindenekelőtt csak az lehet és annak kell lennie, hogy kidolgozzák a mi korunknak megfelelő vallásos és erkölcsi tant, és ezt állítsák a művelés élére.”³⁰⁰

Vegyük szemügyre közelebbről Tolsztoj állásfoglalását.

1. Szerinte a pedagógiai tudomány hibája az, hogy a művelést a nevelés szempontjai alá rendeli, holott a nevelés az egész életen át folyó művelődés eredménye. Számára ez a gondolat fontos, mert vele akarja igazolni azt a szándékát, hogy a művelést – szabadabb, életszerűbb mivolta alapján – az iskolában a nevelés helyébe állítsa. A művelés és nevelés ilyen szembeállítására mélyén azonban ismét az élet elsőbbségének a hangsúlyozása rejlik. Az a tétel továbbá, hogy a művelés a legfontosabb, és a nevelés az egész életen át bennünket érő művelő hatásoknak csak a következménye, a nevelést rendkívül passzív szerepre

³⁰⁰ Id. *Бейкуан* i. m. 49–50.

kárhoztatja. Az élet különböző hatásaiból adódó eredmény még nem nevelés, legfeljebb önkéntelen vagy önkéntes művelődés, amely azonban sohasem azonos az iskolában folyó neveléssel. A nevelést minden életbeli szabad művelő hatástól élesen megkülönbözteti az, hogy céltudatos és szándékos hatás. Ennek elismerése – logikai előfeltevésként – művelés és nevelés megkülönböztetésében Tolsztojnál is megvan. Csak ő a nevelést szeretné az élettel nem szembenállásként, nem követelmények képviselőjeként értelmezni, hanem az életben feloldani. Ámde éppen ez lehetetlen, mert az az emberformáló hatás, amelyik céltudatos és szándékos – nevezzük ezt akár nevelésnek, akár művelésnek –, jogosan választhatja meg a célja eléréséhez legalkalmasabb eszközöket, s ennél fogva joga van az összes többi formáló hatást az objektív kultúrából levezetett saját céljainak megfelelően értelmezni, sűríteni, átalakítani, felhasználni, vagyis virtuálisan önmaga alá rendelni. Tolsztoj saját pedagógiai gyakorlata sem volt mentes a céltudattól és szándékosságtól, nevelést űzött ő maga is, annak ellenére, hogy ezt a tevékenységét „művelésnek” nevezte. Az iskola mindig a nevelés intézménye, bár a nevelés tartalmában a művelő anyag és ennek szempontjai koronként hol kisebb, hol nagyobb szerepet kapnak. Az iskolába behozott mindenfajta művelés neveléssé válik – s annál inkább, mennél alsóbb fokú iskoláról van szó –, legfeljebb nem törik bele azonnal a nevelés klasszikus formáiba, ami azonban csak idő kérdése. S ez az, amin Tolsztoj sem tudott változtatni.

2. Az élet nem filozofál, nem töpreng, nem okoskodik, az élet filozófusa nem szereti a spekulációt, inkább csak az intuícióna hallgat. Hogyan lehetne a pedagógiában mindent tudni és filozófiát alkotni, mikor még azt sem tudjuk, mit akar e téren a gyermek és a nép – tartja Tolsztoj. Ő természetesen a filozófusoknál is a saját szemléletének igazolását kereste: a mire és hogyan neveljünk? nem tudásának bizonyosságát. Ezért van mersze ahhoz, hogy már legelső benyomásai alapján kurtán-furcsán elintézzze a filozófusok pedagógiai tudományát.³⁰¹ Negatív elméleti állásfoglalásának okait életélményén kívül nem is annyira az általa ismert filozófusok pedagógiai gondolatainak tökéletlenségeiben kell keresnünk, mint inkább Tolsztojnak minden metafizikai spekulációtól való ösztönös irtózásában.³⁰² Ez az utóbbi vonás nemcsak reá jellemző: az orosz pedagógiai gondolkodás egyik fő hagyománya.³⁰³ Tolsztojnal azonban, erősebb aktív életélménye következtében, ez igen élesen mutatkozik, és agnoszticizmusát valósággal tudományos pedagógiai nihilizmussá fokozza: „Nem tudjuk, mi legyen a művelés és nevelés, nem ismerjük el az egész filozófiai pedagógiát, mert

³⁰¹ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 67–68. Másfél oldal

³⁰² Tolsztoj metafizika-ellenességére az evangéliummagyarázatokkal kapcsolatban hangsúlyozottan utal Baudouin, 12–13.

³⁰³ Az orosz nevelési elmélkedőket a nevelés egész története folyamán kimutathatóan a konkrét tapasztalat érdekli s ennek általánosítása. A nevelés kérdéseinek spekulatív, filozófiai tárgyalásmódja ellen mindig tiltakoznak.

nem ismerjük el annak a lehetőségét, hogy az ember tudná, mit kell tudnia az embernek.”³⁰⁴

A Tolsztoj által közvetlenül vagy kivonatokból ismert filozófus pedagógusok (Platon, Montaigne, Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher) valóban nem a művelődők szükségleteiből, nem is a nevelés tényeinek összegyűjtéséből és objektív elemzéséből indultak ki. Elméleteik nem bizonyultak örök érvényűnek, ámde ez legfeljebb őellenük, nem pedig az elmélet mint ilyen ellen bizonyít. A nevelés legegységesebb határozmányait, előfeltételeit és alapelveit megállapítani, a nevelés célját és módszereit levezetni pusztán tapasztalati úton, a nevelési tevékenység vizsgálatával nem lehet. Erre csak a nevelési valóság egészének, végső összefüggéseinek elvi tárgyalása s magát a nevelési tevékenységet is objektív tárgyi alapon igazoló neveléselmélet képes.

Tolsztoj szélsőséges formában kifejeződő agnoszticizmusa nemcsak gyakorlatilag elfogadhatatlan, de elvileg is képtelenség, mivel – megokolás nélkül – kirekeszti az ember „mindent” tudási vágyára épülő kultúrájából azt az alapfeltevést, amelyre a kultúra felépül, ti. hogy az ember tudja, mit kell tudnia. Egyébként, ha senki más,

³⁰⁴ «О народном образовании» (1862). *Пед. соч.* 81. Az idézett gondolatok közvetlenül bátyja halála után, 1860 őszén, Hières-ben írt legelső cikkéből valók. Ekkor érezte át a lét bizonytalanságát, a „nem tudjuk” kérdését a maga egész döbbenetében. A Gorgiasra emlékeztető „nem tudás”-komplexus egyébként annál hevesebbé lett; mennél határozottabb „mindentudást” tapasztalt a nyugati pedagógia világában.

ő mégiscsak tudja, mire és hogyan kell nevelni: a népnek szükséges anyagot kell nyújtanunk és úgy, ahogyan a nép kívánja. Tételeinek elvi támadhatósága különben mellékes volt neki. Ő mélyebbről merítette igazát, s az élet igényei iránti érzéke elfoglaltta tette minden teória iránt.

3. Ebben a korban a pedagógia mint tudomány már kezdett elválni a filozófiától, bár igazi önállósodása csak a XX. század elején következett be. Tolsztoj jogosan hánytorgatja a pedagógia mint önálló tudomány hiányát. (Usinszkij „Az ember mint a nevelés tárgya” című kötelező elméleti műve 1868-ban, illetve 1869-ben jelent csak meg.) Azzal viszont, hogy a jövő pedagógia alapjává a tények, megfigyelések gyűjtését, a tapasztalatot tette, nemcsak idősebbé, hanem örök érvényű követelést állított a pedagógia gyakorlati oldalával foglalkozó elmélet, a didaktika és módszertan elé. Legértékesebbnek a tudatos kísérletezésből eredő tapasztalatot tartotta. „A kísérlet őszinte leírása az összes ingadozásokkal, változtatásokkal, sikertelenségekkel és hibákkal sokkal tanulságosabb és drágább a tudomány számára, mint egy állítólag tévedhetetlen módszer leírása.”³⁰⁵

Azzal az elképzelésével azonban már túlzásba ment, hogy a pedagógiát a laboratóriumi mintára végzett kísérlet alkalmazásával kellene kidolgozni. A kísérlet ugyanis lényegénél, a megismételhetőségnél fogva nem jut közel a nevelés voltaképpen megismételhetetlen legbenső aktusaihoz. Még a gyakorlati pedagógia számára sem

³⁰⁵ *Полн. собр. соч.* 8: 359.

tud egyszer s mindenkorra érvényes egzakt eljárási szabályokat, normákat szolgáltatni, s mint természettudományos eljárás mindig csak a nevelés számára legmegfelelőbb körülmények, feltételek biztosításának segédeszköze marad.³⁰⁶

A korabeli biológia és fiziológia eredményeitől Tolsztoj – Usinszkijjal ellentétben – a pedagógia számára nem remélt semmit. Ez teljesen érthető: az ő számára az ilyen „segédtudományok” éppoly kevésbé tudnák megmondani, hogy mire és hogyan kell tanítani, mint a filozófia. Hogy mi kell az embernek, arra szerinte csak maga a bontakozó élet felelhet, s csak ezekből a feleletekből alakulhat majd ki a pedagógia tudománya.

Tolsztoj tudományelméletével az orosz pedagógiának abba a „tudomány előtti” – tehát Usinszkij előtti – korszakába tartozik, amikor a nevelés még sem az elméleti kutatás, sem az egzakt vizsgálat szempontjából nem számított önálló munkaterületnek. Szerepe az ébresztőé, aki finom érzékével mélyen átélte a jövőnek ezt a szükségletét, és – bár egyoldalú módon – hathatós követelésként a maga lírai rendíthetetlenségével képviselte.

³⁰⁶ A szigorúan tudományos módszerekkel, megfigyeléssel és kísérletekkel dolgozó experimentális pedagógia, amely csak a századfordulón, tehát kb. negyven évvel Tolsztoj első cikkei után kezdett kialakulni, ma már csak a nevelési folyamat technikai oldalaival, a nevelés eszközeivel foglalkozik: a gyermek képességeinek megállapításával, a munka ésszerű megszervezésével, a tanítás eredményeinek ellenőrzésével stb., de nem emel igényt arra, hogy valamiféle pedagógiai elmélet alapja legyen.

4. Harmadik korszakában a pedagógiának egy általa elgondolt vallásos tanra való alapozását hirdette. Ez egy minden konfesszionális alakzattól megfosztott erkölcsi tanításból indult volna ki, s az összes tantárgyakat Tolsztoj világnézetének szellemében egyesítette volna.

A nevelés világnézeti egységének és az erkölcsi elveknek mint a nevelés alapjainak a meghatározásával Tolsztoj fontos és nagy jelentőségű lépést tett előre korábbi felfogásával szemben. Viszont most már, úgy látszik, hajlandó ezeket az elveket a tudás terhére is érvényesíteni, például amikor a tárgy kiválasztásról van szó. A vallásos világnézetnek az oktatás és művelés területén előre meghatározó elvként történő érvényesítése azonban mindig meg szokta bosszulni magát. Erre éppen az orosz nevelés története nem egy példát szolgáltat. A nevelés akkor hathatós, ha alapja az erkölcsi nevelés, amely határozott világnézetből fakad, de a művelés csak akkor támogathatja a nevelést, az erkölcsi elveket és a világnézetet, ha teljesen tárgyszerű.

Tolsztoj a nevelésen túl a „vallásról és erkölcsről való tan” nála rendszeresen összekapcsolt fogalmát a kultúra etikai megalapozásának egyetemes kategóriájává tette. A kérdés történeti és filozófiai horderejét lemérni, illetve bírálni nem ide tartozik. De a nevelés és a kultúra általános összefüggése talán jogot ad két megjegyzésre.

Hogy kultúránk etikai megalapozása az embernek valóban életszükséglete, arra a kapitalizmus korát jellemző etikai liberalizmus csődje megtanította az emberiséget. Erre Tolsztoj kul-

túrkritikája igen korán figyelmeztetett, ami határozott érdeme. A nevelést és a kultúrát emberi-
vé erkölcsi jellege teszi. De az a kultúra, amely-
ben ezeket az erkölcsi elveket a művelés és tudomá-
mány tárgyi világának mintegy világnézeti elő-
feltevéseivé teszik, a szubjektív cselekvésnek és
az objektív megismerésnek az emberi kultúra
haladásában oly nélkülözhetetlen dialektikus fe-
szültségét feloldják, aligha volna modern kultú-
rának nevezhető. Tolsztoj ezt a veszélyt nem
vette eléggé figyelembe, mikor az erkölcsi elvek
általános kulturális érvényesítését hirdette.

Ami pedig az etikai alapok vallásos vagy val-
lástan tartalmát illeti, az hit kérdése. A hit
– bármilyen általános tan formáját öltse – pola-
rizálja az ellentéteket. Itt is az erkölcsi elvek
helytelen általánosításával kapcsolatban mon-
dottak érvényesek. A hit tudományos világnéze-
ti előfeltevésként való alkalmazása a szubjektív
cselekvés normáit kizárólagossá teszi, érvényesi-
ti az objektív megismerés területén is. Az a kul-
túra, amelyben hit és tudomány kategóriái szán-
dékosan vagy szándéktalanul összekeverednek,
belső önellentmondásánál fogva ugyanúgy hite-
lét veszti a hitnek, mint a tudományoknak, és
csak az alapelv képtelenségét igazolja. Tolsztoj
jót akart, de racionalizmusa nem engedte észre-
vennie, hogy az ilyen kultúrát csak az erőszak
tartaná uralmon.

V.

Tolsztoj pedagógiájának értéke

„Annyira igaz akar lenni, hogy végül csak karikírozza az igazságot.” (A. A. Tolsz-taja: „Visszaemlékezések”, *Гусев-Митин-Ломунов*, I. 64.)

Az élet igényeinek hirdetője

Tolsztoj gyűlölte a hazugságot, s őszintén kereste az igazat. De mi az ő számára igaz, és mi a hamis? Tudatát a pedagógia területén a szabadon és szervesen fejlődő élet élménye határozta meg. Alapélményének kíváncsiainhoz rendkívül szívósan ragaszkodott, nem tudott más lenni, mint éppen az élet igényeinek gyakorlati valóra váltója és elméleti hirdetője. Turgenyev „több szellemi szabadságot” kívánt neki egyik levelében. Tolsztojt valóban a saját világa kötötte le, akkor is, mikor a külsőt ábrázolta vagy értelmezte pedagógiai cikkeiben. Azért mestere a pszichológiai folyamatok leírásának, mert mindig a saját igen gazdag, próteuszi, konkrét valóságát éli át másokban is. Számára az objektív, a tárgyilagos nemcsak az „én”-től való „szellemi szabadságot”, hanem az elerőtlenedés veszélyét is jelenti. Ezért hazug neki az, ami az élettől idegen, ezért kell ifjúkorától folyton önmagával foglalkoznia – és pedagógusként ezért nem jut el

minden realizmusa ellenére sem a nevelési valóság objektív fogalmi felfogásához.³⁰⁷

Bár gondolkodásában az orosz főnemesi családok nevelésében szokásos felvilágosodás kori francia racionalizmus és Darwin, Spencer, Comte korszakának természettudományos pozitivizmusa egyesült, ez pedagógiájának csak formáit, tudományos alakját befolyásolta, egyéniségének etikai alapja azonban a patriarkális orosz erkölcsiség, az élet vallásos igazolásának és alakításának szüksége volt, s ez határozta meg nála a nevelés erkölcsi tartalmát.

A gyermek és a tanító személyének – a nevelés szubjektív tényezőinek – szerepét és jelentőségét kizárólagossá tette az iskolával és a módszerrel – az objektív, személytelen tényezőkkel – szemben, amivel csupa logikai önellentmondásba jut. A nevelés szubjektív irányú eltorzítása legsúlyosabban éppen a növendéket érinti, mert a kultúrához és társadalomhoz vezető utakat, módokat, követelményeket és eszközöket nem látja világosan maga előtt. A naturalizmus természetes következménye, hogy a nevelés személyi tényezőinek ilyen túlhangsúlyozása ellenére Tolsztoznak nincsen pozitív személyiségfogalma. De nem is lehet, mivel szétszakította mind a személy

³⁰⁷ Tolsztoj művész: sohasem fényképezi a valóságot. Regényeiben is szubjektív, de szubjektivitása az ábrázolt tárgyi világnak az emberi hősök sorsában való jelentősége mögé rejtőzik, mintegy epikai háttér. „A tárgyak teljességéből kiragadott és ábrázolt rész: egy vagy több hős belső fejlődésének szükséges alkatrésze.” (*Lukács György*, 193.) A hősök viszont – ha szabad így mondanunk – Tolsztoj alkatrészei.

és a kultúra, mind a személy és a társadalom szoros egymást feltételezőségét, korrelációját.³⁰⁸

Mint gyakorlati pedagógus szemben áll minden sablonnal, rutinnal, didakticizmussal. Az életszerűt követeli. Igen finom beleélő, intuitív érzékkel rendelkezik, a gyermekek megfigyelése és velük való bánásmódja mintaszerű. Mindent érdeklődésükre és alkotó kedvükre épít. Szuggeratív egyéniségével nevelte őket, bár a szuggeráció szerepét eleinte nem ismerte el. Számára legfontosabbak a gyermek saját igényei, a tanítás művészete, a művelés életszerű megoldása – nem az elvont célok, merev követelmények, idegen módszerek. Iskolaszervezési törekvései is a praktikus, olcsó, egyszerű, a nép számára hasznos, önkéntesen keletkező intézmények létrehozására irányulnak.

Mint elméleti pedagógust szintén a gyakorlat határozza meg, az igények „kell”-je és kielégítésük módszere. Auerbachhoz hasonlóan ő is megtagad minden elvontságot, elméletet és rendszert.³⁰⁹ Nem akar tudni semmiféle filozófiai pedagógiáról. A tapasztalati tények gyűjtésének és a kísérletezésnek nagy fontosságát hangoztatja. Szerinte az empiria alapján kell a pedagógia elméletét létrehozni. Majd a tények tárják fel a nevelésben érvényesülő örök – lényegében pszichológiai – törvényszerűségeket.

³⁰⁸ Vö. *Hessen: Tolstoi als Pädagoge*, 20–21.

³⁰⁹ „Az elvont metodika mind csak rendszerimádó szemfényvesztés; a legjobb, amit egy tanító az iskolájában művel, az személyesen belőle származik, a tiszta természeti ösztönből.” (*Auerbach*, I. 21.)

Tolsztojt nagy ösztönös ereje és eredeti gondolkodása nemcsak arra készítette, hogy egyedül és úgy álljon szembe a nevelés tényeivel, mintha előtte ezt még soha senki meg nem tette volna – ami minden zsenialitás előfeltétele –, hanem arra is, hogy úgy írjon róluk, mintha soha senki más ezekhez nem értett volna – ami minden igazi művészre jellemző. De nem a tudósra. Tolsztoj nem tudós alkatú, hanem művész.

Nem tudja objektíven szemlélni a nevelést. Már fiatalkorában utálja a világot, amelynek nem az élet és az erkölcs az első.³¹⁰ Saját neveltetésével sincs kibékülve. Neki is megvan a maga ressentiment-ja, akárcsak Rousseau-nak. Pedagógiai cikkeinek lendületes hangja mögül gyakran naív okoskodások, erőltetett, szubjektív gondolatmenetek, a valósággal való nyugodt, természetes kapcsolat hiánya révedez fel.³¹¹ Téves, egyoldalú állításait egészen komolyan fenn tartja és védelmezi. Képes a bírálatként általa megrajzolt karikatúrát a józan észre hivatkozva valóságnak feltüntetni, ami – még ha a nevelés vagy az iskolák akkori állapotát le is számítjuk – olyan művelt embernél, mint ő, már az elvakultsággal határos. Mélységesen hisz önmagában – ő nem „tudja”: érzi a maga igazát. Ezért áll szemben a kész fogalmakkal s az elfogadott nézetekkel éppúgy, mint a kialakult intézményekkel. A kész eredmények átvétele helyett

³¹⁰ Vö. «Воспитание и образование». *Пед. соч.* 250.

³¹¹ Túlhangsúlyozott magabiztosság, ellentmondást nem tűrő kijelentések, de a végső előfeltevések színe előtti megtorpanás jellemzi kiváltképp „Nevelés és művelés” című cikkét. («Воспитание и образование». *Пед. соч.* 238–270.)

mindent előlről akar kezdeni vagy legalábbis maga ellenőrizni. A maga látását teszi meg a dolgok mértékének. Ő az, aki mindig „a maga módján élt s ösztönösen irtózott a járt utaktól”.³¹² Tudományos téren az autodidakta bizalma jellemzi önmaga és bizalmatlansága mások értelmi képességeivel szemben. Gúnyolódik, néha az ellentmondás paroxizmusáig jut.³¹³ Valami neurotikus izgatottság vibrál valahol a mélyben, öngyilkossági gondolatokkal többször foglalkozott.

Ezek a Tolsztoj egyéniségéből eredő személyi hibák. A tárgyiak alapja ugyanez. A pedagógiában nem ismeri fel saját korlátait, azt, hogy csak a módszer területén van otthon, de az elméletben illetéktelen. A szeme előtt levő valóságból elvont, igazán objektív fogalmai sem az iskoláról, sem a kultúráról, sem a társadalomról nincsenek, terminológiája tisztázatlan, állításai gyakran önellentmondók, következtetései rövidzáratosak. A pedagógiai tényekkel kapcsolatban eljárásmódja nem elég konkrét, nem megy bele a részletek tárgyalásába, a példák filozófiai és történeti elemzésébe, mert nem az adott tény vizsgálata, hanem saját meggyőződésének szenvedélyes kifejtése irányítja. Nem hagyomány-

³¹² Ezt Olenyinről írja, a „Kozákok” hősről (XXIII. fej. *Lev Tolsztoj Művei*, 2. k. 98.). Nem csoda, hogy sokan – különösen Tolsztoj fiatal éveiben – folytonos kérdésfeltevései, éles, gyakran kellemetlen vitatkozókodva s a közkeletű értékelések ledorongolása miatt önhittségére következtettek, az ellentmondás és eredetieskedés szellemétől megszállottnak látták.

³¹³ «Воспитание и образование». *Пед. соч.* 251.

tisztelő, mindenben csak a „van” időtlen valóságát tiszteli. Ennek köszönhetjük egyes pedagógiai cikkeinek művészi ábrázoló realizmusát éppúgy, mint elméleti téren az élet igényeibe való be nem avatkozás pedagógiáját – a „nem ellenállás” politikai s a rajtunk keresztül megvalósuló sors történetfilozófiai elveivel együtt. Másrészt a meglevő intézményeknek vagy mások elméleti tételeinek az élet igényeit sértő gyakorlati hibáit kitűnő érzékkel bírálja, de már a visszaéléseket tévesen általánosítva, magukat az intézményeket és az elveket ítéli rossznak, anélkül, hogy szükségüket vagy sürgősségüket elvileg igazolná. Mivel tudományos eljárása nem eléggé konkrét és nem igazán elvi, bírálata nemegyszer szatírává, javaslatai utópiává válnak. Igazságtalanul karikírozza nemcsak a nevelést és az intézményeket, iskolát, egyetemet, hanem a nevelőket is, akiket azzal vádol, hogy a gyermek tisztaságára irigyek, s a neveléssel csak a saját romlottságukat akarják rákényszeríteni.³¹⁴

Amit ír, az kétségtelenül mindig eredeti és komoly meggyőződést takar. Pedagógiai fogalmai kialakításában és összekapcsolásukban teljesen önállóan, csak a saját feje szerint jár el. Önmaga pedagógiai sugallataiból él. Mindig teremtet, nagy gondolatokat görget, s a részletek szemléletes gazdagságával gyönyörködtet, viszont kielégítetlenül hagyja a fogalmak pontos értelmezésére, magasabb egységbe foglalására és

³¹⁴ Nőtzel ennek az állításnak „beteges” voltára utal: a Tolsztoj elképzelte irigység „egyáltalán csak Tolsztoj beteges agyában létezik”. (Tolstois Meisterjahre, 165.)

a levezetések szoros következetességére törekvő tudományos gondolkodást.

Mint író a létezők, a valóság gazdag, érzékletes világának életteljes szemünk elé állítása köti le, ennek utolérhetetlen művésze. A nevelés azonban a leendő világ, nem az ábrázolás, hanem az élet alakításának birodalma. Az iskola az a hely, ahol a növendék életének szubjektív művelődési igényei a kultúra objektív tárgyi követelményeivel találkoznak. Tolsztoj organikus életszemléletéből és igényeiből származó kérdéseivel: mit?, milyen jogon?, hogyan? és rájuk adott antiintellektuális, agnosztikus feleleteivel: nem tudunk semmit, nevelési jog nincsen, a művelés oka a kiegyenlítődés törvénye stb., tehát amolyan félfilozófiai jellegű pozitivista tételekkel akart szaktudományt, pedagógiát csinálni. Ezzel a pedagógia, miközben láthatára rendkívül kitágult, elszakadt saját fogalmaitól és talajától. Másrészt a gyermek életéből és ennek igényeiből, ami mindig csak része az egész pedagógiai valóságnak, mindent magába ölelő valóságot akart formálni. Ezzel szűkítette a pedagógiát, és kiszakította a kultúra nagyobb összefüggéseiből.

Pedig a kultúra számára éppen ő akart a pedagógia területén törvényt szabni. Fő tévedése, hogy saját egyéni tapasztalatát egyetemes érvényű eszménnyé avatja, és közben pedagógiája legfontosabb előfeltételét – önmagát – teljesen kihagyja a számításból.³¹⁵ Sőt mi több: a tanító

³¹⁵ *Prox* megállapítja: „Tolsztoj azt hiszi, hogy egyedi tapasztalatából általános érvényű pedagógiát állíthat fel.” „Teljesen kifelejtette szabadságpedagógiájának egyetlen nagy feltételét, önmagát.” (149.)

művészetét nem is lehet szerinte rendszeres képzéssel biztosítani, igazi tanítók képzéséről éppoly kevéssé lehet szó – mondja –, mint festők vagy költők kiképzéséről.³¹⁶

Tolsztoj jót akart tenni és igazat akart szólni a pedagógiában. A nevelés igazzá tétele érdekében az életet a dolgok fölé, az embert az intézmények fölé, a „van”-t a hagyományok fölé akarta emelni – és végeredményben csak önmagát emelte a valóság fölé: igaz a valósággal szemben maga előtt csak ő lett, igazat a mi szemünkben nem mindig az igazságról, hanem többnyire csak önmagáról szolt.

Rousseau és mások

Rousseau és Tolsztoj nevét szokás összekapcsolni. Kétségtelenül van köztük rokonság. De ez egy közös harmadik forrásra megy vissza: az „én” és a tárgyi világ dialektikus feszültségét az „én” javára megoldani vágyó életérzésre. Ennek nem Rousseau a feltalálója, és nem Tolsztoj az utolsó képviselője. Valamennyi naturalista irányzat belőle táplálkozott a cinikusoktól a sztoán át a reneszánszig, a XVI–XVII. századi „természetes” tudományok bölcséletén át korunk irracionális áramlataiig. Az „én” jogait mindig művészek, a szubjektív életérzés költői igyekeztek és igyekeznek kizárólagossá emelni. És a nevelésügy, amelynek művészi eleme a mindennapi gyakorlatban oly könnyen esik áldozat-

³¹⁶ *Иед. соу.* 132.

tul a kényszernek, a tárgyinak, a tudományosnak, mindenkor leghálásabb területe volt a művészi oldalról jövő rehabilitálásnak – és túllícitálásnak. Rousseau: nagy stilisztája az „én” kizárólagos érvényesülését joggá fogalmazó vágynak, Tolsztoj: gyakorlati megvalósítója.

Tolsztoj szerette Rousseau-t; ahogy írja, ifjúkorában „istenítette” őt. „Sok lapja oly közeli nekem, hogy úgy tűnik, én magam írtam.”³¹⁷ Tizenöt éves kora óta „tanítója” volt, „erős és jótékony hatását” dicséri. 1905-ben írta: „Rousseau nem évül el. Nemrég olvastam át néhány művét, és ugyanazt a lelkesültséget és elragadtatást éreztem, amelyet akkor éltem át, mikor egész fiatalon olvastam őt.”³¹⁸ A hatás főleg a francia filozófus utópizmusának és szentimentalizmusának – negatív vonásainak – orosz tükröződésében áll,³¹⁹ pedagógiai vonalon elsősorban közös eszméjükben, a gyermek természeti jóságába vetett hitükben és szabad kibontakoztatásának gondolatában rejlik. De Tolsztoj a gyermek saját egyéniségét jobban tisztelte, mint Rousseau.³²⁰ Egész pedagógiájának sarkköve nem a rousseau-i „természet”, hanem az élet és az életszerű. Rousseau minden civilizációt tagadó álláspontjával szemben Tolsztoj – saját közlése szerint – csak az álkeresztény civilizációt tagadta.³²¹ Olyan eszmét, mint a rossznak nem erőszakkal ellenállni, Rousseau nem hirdetett,

³¹⁷ 1901. Id. *Гycee* i. m. II. 383.

³¹⁸ Uo. 508.

³¹⁹ *Gourfinkel*, 181.

³²⁰ *Markovitch*, 344–345.

³²¹ *Вейкшан: Жан Жак Руссо...* 103.

viszont például a vallástan oktatását mindketten elítélték.³²²

Tolsztoj önálló és szembenálló, aki Rousseauban rokonra lelt, éppúgy mint Schopenhauerban, Pascalban, az evangéliumban vagy a buddhizmusban. De semminek és senkinek sem „követője”. Pedagógiai vonalon több joggal tekinthető a XIX. század végén megindult modern pedagógiai szubjektivizmus zseniális orosz előfutárának, mintsem a Rousseau névvel fémjelzett XVIII. századi pedagógiai naturalizmus elkésett alakjának. Iskolát nyit, ahol évekig tanít, de gondolkodásában is realisabb és módszereesebb, sőt tudományosabb Rousseau-nál, aki nem volt gyakorlati nevelő, az „Émile”-t csak „egy álmodozó fantáziáinak” nevezte, s a maga apriorista logicizmusával távol állt gondolatainak tapasztalati vagy kísérleti próbájától.³²³

Nagy különbség választja el Tolsztojt kortársaitól is a nevelési eszmények és elvek területén. Nagyobb különbséget nem is lehet elgondolni, mint ami a kor pestalozziánus és herbart-zilleriánus irányzatainak életellenes pedantizmusa és az őáltala képviselt szabad művelődés között fennáll. A nevelés célját illetően döntő az eltérés közte és a liberális orosz nevelők (Pirogov, Usinszkij) között, akik a keresztény emberesz-

³²² Markovitch, 361–363.

³²³ Vö. Baudouin, 7. Kornis Gyula nézetével szemben, aki Tolsztojt egyenest Rousseau-ból vezeti le (Tolsztoj művelődéelmélete, 332–334.), hangsúlyozni kell Hessennel, hogy Tolsztoj és a rá ható filozófusok között nem annyira befolyásról van szó, mint inkább lelki rokonságról, eredeti egyezésről, „találkozásról”. (Tolstoi als Denker, 147.)

mény, a humanitás nevében akarnak javítani. De még nagyobb közte és a forradalmi demokraták (Herzen, Dobroljubov, Csernisevskij) között, akik az aktív társadalmi harcos kinevelését propagálják. Tolsztojnak a kultúra és társadalom nevelési szerepét tagadó pedagógiai szubjektivizmusától végül valamennyi elmélkedőt mély szakadék választja el. Ők a neveléstudomány felfogása tekintetében is egészen mást valának. Ismerik Herbart, Fröbel, Diesterweg eszméit, a nyugati módszertanirók könyveit. Usinszkij már az ötvenes években tudományos módszerek bevezetését, tudományos közvélemény kialakítását sürgeti, és a pszichológia és fiziológia eredményeire támaszkodva teljesen korszerű pedagógiát művel.³²⁴

Tolsztoj kiemelkedik és elnéz mindeme törekvések fölött. A kísérletezésben éppoly önálló, mint a bírálatban vagy az elméletben. Nem tudományt művel, és nem személyiséget nevel. A társadalom és a kultúra követelményei helyébe a maga követelését teszi: a tárgyi világ alkalmazkodjék az „én” szükségleteihez, az élet szabja magához a kultúrát. Azt hiszi, hogy elgondolásaival az igazi orosz kultúra és társadalom alapjait rakja le. Természetesen már kortársai is érzik, hogy nézeteivel inkább minden igazi kultúra és társadalom alapjait ingatja meg. De nem erről az oldalról bírálják, hanem inkább csak az iskola felől. Ha nem dilettánsnak, akkor pedagógiai nihilistának vagy anarchistának nézték –

³²⁴ Vö. «О пользе педагогической литературы» c. cikkével (1857.). *Пед. соч.*

és nézik ma is. Pedig Tolsztojnak egyáltalában nem volt szándéka a pedagógiát megsemmisíteni vagy káoszba dönteni, ez teljesen igazságtalan feltételezés. Csak természetes pedagógiát és természetes rendet akart, s ennek gyakorlati megvalósítását be is mutatta iskolájában. Annyi azonban bizonyos – s ez kelti a zavart –, hogy a gyermeknevelés megszokott célja, a személyiség helyén nála a hominikus ember eszményé emelt típusát találjuk, aki a nép részeként létezik csupán (mint a „Háború és béke” Platon Karatajevje!).

A hominikus ember felé irányuló regresszív, aperszonális törekvései fejeződnek ki a parasztnak mint a nép, a differenciálatlan embermassza képviselőjének eszményítésében is. Első pedagógiai korszakában még csak alakulóban volt ez a felfogás. Iskoláját azzal a szándékkal szervezte meg, hogy ő és a hozzá hasonlók a népet majd „részesítik” abban, amit tudnak, de csakhamar belátja, hogy nem tudnak semmit, csak a paraszt tudja, mi kell neki. Második korszakában teljesen egyetért a parasztság igényeivel, ezeknek igyekszik megfelelni, ezeket igyekszik kifejezni „Azbuká”-jával és népi elbeszéléseivel. Harmadik korszaka ismét erősen egyéni: a szuggesztió elvének, az öntökéletesítés aszkézisének, a példamutató élet eszményének pedagógiailag a specifikusan parasztihoz nincsen köze, bár Tolsztoj éppen ekkor érkezik el ahhoz az etikai hitvalláshoz, mely szerint a személy csak annyiban

értékes, amennyiben a nagy életteremtő közösség, a nép életének részévé válik.³²⁵

Amint Tolsztoj pedagógiai törekvései lényegében mindig a saját erkölcsi és művészi igényeiből fakadnak, úgy mind a gyermek, mind a paraszt eszményében is erkölcsi és művészi önmagát, saját arisztokratikus felfogását tükrözi. A gyermek értékelése kezdettől végig ugyanaz nála, az orosz paraszt eszményítése viszont a kapitalista polgári társadalom erkölcsi elítélésével párhuzamosan erősödött benne. Arisztokratizmusa abban a mértékben keres és talál kifejeződést a patriarkális paraszt alakjának és gondolkodásmódjának eszményében, ahogyan a polgári életforma és a kapitalista szabad verseny szülte erkölcsi rossz az orosz magán- és közéletben felülkerekedik.

Folytonos szembenállása és erkölcsi pátosza azonban nem tette lehetővé, hogy ő maga objektíven szemlélje, ítélje meg saját elveit és életmódját. A tudományt és a művészetet, a zenét és a szépirodalmat, mely csak a kor romlott társadalmát gyönyörködteti – benne saját műveit is – elítélte, a maga erkölcsi perfekcionizmusát soha.³²⁶ Kétségtelen, hogy a kultúra felől tekintve racionális és szubjektív idealistaként leplezi le önmagát. A társadalom felől nézve pedig – amint arra Lenin Tolsztoj általános értékelésében rámutatott – a patriarkális orosz parasztság

³²⁵ Vö. Hessen i. m. 163.

³²⁶ Erre Thomas Mann is utal, aki Tolsztoj természeti biztonságával szemben „szellemi gyámoltalanságát” említi, pedagógiai eszméit Nyugat-ellenesnek, egész magatartását ázsiaiinak érzi (Goethe und Tolstoi).

nézeteinek és törekvéseinek tükrözője, aki átvette a muzsik szemléletmódját és ezzel együtt szűk látókörét, eszmei és politikai tájékozatlanságát.³²⁷

A pedagógus Tolsztoj összefoglaló értékelése

1. A külföldi oktatást érintő bírálata sok, friss szemmel meglátott hibára hívta fel a figyelmet (az élettől elszakadt, rutinszerű oktatás, pedantizmus, helytelen, kényszerítő módszerek), de a pozitívumokat és a bajok igazi gyökereit nem vizsgálta.

2. A korabeli orosz nevelésre vonatkozó bírálata jogos, de túlzott volt. Különösen az egyetemi oktatást elítélő kritikája igazságtalan karikatúra, melyet Lenin is visszautasított.

3. Iskolaszervező törekvéseiben az orosz nép és az orosz gyermek sajátosságainak megfelelő követelményeket tartotta szem előtt: az iskolák létesüléséhez teljes szabadságot és kötetlenséget kívánt, amivel lényegében a modern állam és az oktatásügy kapcsolatának kérdésébe szólt bele, kellő körültekintés nélkül. Makacsul védte a nép primitív iskoláit.

4. Rousseau-val együtt azt vallja, hogy a gyer-

³²⁷ «Л. Н. Толстой и современное рабочее движение». Соч. Ленина т. 16. Lenin Tolsztojnak 1908 és 1911 között több cikket szentelt, amelyekben az író politikai jelentőségével foglalkozott. A cikkek Lenin műveinek magyar kiadásában a 15., 16., 17. kötetben olvashatók, külön a Kossuth Kiadó 1960-ban jelentette meg őket.

mek természete jó és tökéletes, ezt a kényszerre épülő nevelés csak elrontja. Azonban a gyermek nem tökéletes lényként jön a világra. Fejlődését adottságai és környezete határozza meg. A szabad iskola, mely az ő kívánságaihoz alkalmazkodik, nem biztosítja fejlődését, hanem az élet kényszerítéseinek szolgáltatja ki. A szabadságot – mint emberi lény – a gyermek nem adottságként hozza magával, hanem meg kell küzdenie érte.³²⁸ Történetileg a szabad nevelés szélsőséges individualizmusra épülő visszahatás volt az iskola formalizmusára, gyakorlatilag irreálissá tette a nevelést, félrevezette a pedagógusokat, elvi állásfoglalásként pedig aláásta a pedagógia mint tudomány alapjait.³²⁹

5. Tolsztoj a tudat és akarat szerepét az érzelmek javára háttérbe szorítja. Az értelemszerű helyét nála az életszerű érvényesítése érdekében az ösztönszerű veszi át. Kötelesség az ő pedagógiájában nincsen, a tanítói tekintélynek való engedelmességgel együtt feleslegesnek, kényszernek minősül. Helytelenül ítélte el a jutalmazás és büntetés alkalmazását is. Az ő iskolájában nem alakulhattak ki az igazi lelki erők, a felelősségérzettel párosuló kötelességtudat, az elérendő célok érdekében tudatosan vállalt önuralom, önfelegyelem.

6. Az a feltevése, hogy a gyermek és a nép igényei majd megmutatják, mire és hogyan kell tanítani, az iskolának a történeti és társadalmi

³²⁸ Kováts: Tolsztoj mint pedagógus, 77.

³²⁹ Педагогический словарь II.: «Свободное воспитание».

meghatározottságokból való kiszakítását jelenti. A hagyomány és az adott társadalom kívánalmai nem hagyhatók figyelmen kívül.

7. Mint didakta és gyakorló pedagógus kiválót nyújtott: a gyermekeket alkotó munkára lelkesítette, s mindig le tudta kötni életszerű tanítói művészetével. De az iskolát kizárólag önmaga és a tanítványok közti szubjektív kapcsolatra építve az objektív követelményektől függetlenítette. Ezzel a gyermekeket és a társadalmat is tulajdonképpen megrövidítette, hiszen a tudás és jellem területén való felkészítéssel kapcsolatos jogos iskolai elvárások kielégítésére az „érdeklődéspedagógia” semmiféle biztosítékot nem tud nyújtani.

8. Helyesen ismerte fel és hangoztatta a kísérletezés és tapasztalat nagy szerepét az iskolai módszerek terén, bár ennek jelentőségét túlbecsülte, korlátait közelebbről nem vizsgálta. A pedagógia tudományának létrejöttét a maga teljes egészében az empiriától várta.

9. Kiválót alkotott két tankönyvével („Azbuka”, „Új Azbuka”), melyek számos kiadást mérve évtizedeken át tanúsították írójuk különleges pedagógiai érzékét. A hozzájuk szerkesztett kis történetek Tolsztoj remekművei közé tartoznak.

10. A neveléssel szemben eredetileg csak a művelés jogát ismerte el az iskolában. Később változtatott álláspontján: a nevelést is elfogadta, ezt egyetemes erkölcsi – valláserkölcsi – tan érvényesítésével kötötte össze, s a kor – és a mi korunk – általános iskolai intellektualizmusával szemben a művelést is az erkölcsi tudat átszár-

maztatásának rendelte alá. Az erkölcsi nevelés mindenképp elébe helyezésével a maga módján – nem tudós megállapítások, hanem átélte, kiharcolt meggyőződések révén – fontos pedagógiai követelményt hangsúlyozott, amely a jelenben sem veszítette el érvényét.

11. A mai szovjet értékelés a pedagógus Tolsztojban főleg pozitív emberi vonásait emeli ki. Ezek: a gyermek mély szeretete, a gyermekek személyiségének tisztelete, alkotókedvük felkelése és fejlesztése, sajátosságaik finom pszichológiai elemzése, az író szenvedélyes vonzódása a pedagógiai tevékenységhez, állandó, őszinte keresése gyakorlati és elméleti síkon, tüzes felhívása az alkotó munkára, nagy pedagógiai művészte, mely a tankönyvírásban is megnyilatkozott. Igen eredeti pedagógiai gondolkodó és újíto volt.³³⁰ „Azbuká”-jához szerkesztett kis történeteit a szovjet gyermekirodalom nagy becsben tartja ma is. Elismerik Tolsztoj matematikájának eredetiségét, a legújabb gépi módszerek szempontjából is értékelhető felfogását a matematikai gondolkodásra nevelés terén.³³¹

A tolsztojizmus

Tolsztoj élete utolsó harminc évében hévvel, lelkesen, nagy ékesszólással fejtette ki vallásos, erőszak- és háborúellenes erkölcsi elveit. Mindenfelől, külföldről is áradtak felé a levelek.

³³⁰ *Константинов-Медьинский-Шабалева*, 243.

³³¹ *Maroger*, 67., 275–276.

Lelki vezetőnek tekintették, tanácsot kértek tőle. Gondolataival, tanításaival sokkal szélesebb körű és nagyobb hatást ért el, semmint a szűkebb közönséghez szóló irodalmi műveivel.³³²

Sokan akadtak Tolsztoj hívei, tisztiek, hivatalnokok, akik rangjukat, állami állásukat feladták, hogy gyermekeiket a tolsztoji evangélium szellemében nevelhessék; tanítók, akik megtagadták az előírt eskü letételét, hogy az állami tantervet valósítják meg az oktatásban, s ezért fegyházban végezték vagy egyéb büntetéseket kaptak.³³³

A tolsztojisták a mester törekvése szerint a társadalmat öntökeletesítés útján akarták megújítani, általános szeretetet és a gonosznak nem erőszakkal való ellenállást hirdettek. „Szabad keresztények közössége” néven formális mozgalomba is akartak tömörülni. Az egyház megtagadása, a passzív ellenállás, a szektákhoz való közeledés azonban a hatóságok részéről elnyomó intézkedéseket váltott ki, s a mozgalmat 1897-ben „ártalmas szektának” nyilvánították.

Tolsztoj követői nemcsak szellemi közösségeket alakítottak. A nyolcvanas évek közepétől Tolsztoj-kolóniák, obscsinák keletkeztek Oroszország különböző helyein, később Angliában, Hollandiában, az Egyesült Államokban, Dél-Afrikában is. Tagjaik igyekeztek bűn nélkül élni, a tulajdonról lemondtak, és evangéliumi egyszerűséget valósítottak meg. Ezek a közösségek két-három évet bírtak ki, s a nem ellenállás olyan

³³² *Alexandre*, 193.

³³³ *Maroger*, 119.

anarchikus értelmezésén buktak meg, hogy nem szabad senkit erővel megakadályozni abban, hogy azt tegye, amit akar. Az 1905–1907-es forradalmi évektől a tolsztojizmus időszerűtlenné vált, kiélte magát.

Tolsztoj maga is sokallotta hívei buzgólkodását, és olyasmiket írt tanítványainak, hogy nem szabad új kolostorokat csinálni. A világ átalakításában reménykedett, de azt hitte, hogy ez az átalakulás azért megy majd végbe, mert ő „vagy az emberiség egy más tanítója meg fog győzni mindenkit arról, hogy a jót kell cselekedni”.³³⁴

A tolsztojizmus két vezető egyénisége Tolsztojnak utolsó éveiben legjobb barátja, *V. G. Csertkov* és életrajzírója, *P. I. Birjukov* volt – ők maradtak a mozgalom utolsó bátyái is.³³⁵

Tolsztojt életében sokféle nemzet fiai látogatták, franciák, angolok, amerikaiak, németek stb., köztük magyarok is, például *Pásztor Árpád*, aki „Tolsztoj tragédiája” címen könyvet is írt.

Tolsztoj hatása a pedagógiára

Tolsztojnak mint pedagógusnak a hatását Oroszországban a század eleji neonaturalizmusnak a nyugat-európai reformiskolákra támaszkodó iránya tartotta ébren. Először az ő műveit terjesztő, Csertkov alapította „Közvetítő” ki-

³³⁴ *Sklovszkij*, 416.

³³⁵ *Csertkov* (1854–1936) volt katonatiszt, Tolsztoj hű követője. *Birjukovra* l. a 167. jegyzetet.

adóvállalat (1884) kezdett nevelési szakirodalommal foglalkozni. 1898-ban megindult a „Gyermekek és ifjak könyvtára”. Az új nevelés hívei szervezkedtek, a mozgalom fejlődött, 1907-től „Szabad nevelés” címen folyóiratuk, majd 1911-től „Iskola és élet” címen megjelenő hetilapjuk is volt már. 1905-ben megjelent Ellen Key könyve, 1906-ban az „Émile”, 1911-ben Gurlitt egy műve orosz fordításban.

A mester híveinek toborzásában főleg a „Közvetítő”-nek Csertkovot felváltó kiadója, *I. I. Gorbunov-Poszadov* serénykedett.³³⁶ Pedagógiai elméletével („A szabad gyermek otthona”) *K. N. Ventzel* (1857–1947) bizonyult Tolsztoj legközelebbi szellemi rokonának. Az ő irányításával alakult egy moszkvai, *N. V.* és *M. A. Csehov* vezetésével egy szentpétervári kör 1906-ban Tolsztoj eszméinek terjesztésére. A pétervári kör tizenöt gyermekkertet is alapított, köztük munkások gyermekei számára is.³³⁷

Gyakorlatilag *Sz. T. Sackij* (1878–1934) próbálta Tolsztoj nevelési eszméit az amerikai settlement-mozgalom irányzatával egyesítve megvalósítani. Az 1917-es forradalom előtti időben tehát, majd főleg a Szovjetunió pedagógiájának kísérletező éveiben, a húszas évek folyamán, a szabad nevelés elmélete még egy ideig hívekre talált, de a szovjet nevelést jellemző pedagógiai realizmus érvényre jutásával, az 1930-as évektől kezdve az irányzat teljesen lezárult.

³³⁶ *Gorbunov-Poszadov* (1864–1940) pedagógus, publicista, kiadó volt.

³³⁷ *Maroger*, 268–269.

A Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban felvirágzó század eleji reformpedagógiai törekvések Tolsztoj eszméivel rokon gondolatokon alapultak ugyan, de jórészt az ő hatásától függetlenül bontakoztak ki.³³⁸ A tanártól óriási munkát és valóságos művészetet megkívánó teljes szabadság elve általában kevésbé hatott – Tolsztoj pedagógiai cikkeit különben is csak 1904 és 1915 között fordították nyugai nyelvekre, tehát ennél előbb nem ismerték –, így az Ellen Key, Montessori, Decroly, Dalton-terv, Dewey stb. nevek alatt ismert módszerek terjedtek el. Tolsztoj – ha a helyét keressük – a szabad iskolai törekvések előfutára inkább, semmint kezdeményezője.³³⁹

A „korszerűtlen” Tolsztoj

A pedagógiai naturalizmus eszméi természetesen csak egy önmagát nem komolyan vevő társadalomban valósulhatnak meg. Az a társadalom, amely önmagát komolyan veszi, mindenkor követelményeket állít nevelése elé, mert csak képzett utódoknak tudja átadni vívmányait.

Tolsztojt az adott társadalom nevelési igényei nem érdeklik. Ő mindig az életnek azokat a végső alapjait keresi, ahol megvetheti lábát. A lángész kozmikus függetlenségérzete él benne, könnyen nyúl át mindenre, amit az ember felhalmozott történelme folyamán. Az ő világa a

³³⁸ Kováts, uo. 108.

³³⁹ Maroger, 255.

még formálatlan természeti nyersanyag erkölcsben és művészetben. A mi? kérdését, a lét problémáját a dogmákkal nem szabályozható szív szeretetébe, hitébe oldja, a hogyan? kérdésére pedig a természet, a nép, a gyermek még nem formált, civilizáltság előtti világában találja meg a feleletet. Életet és alkotást, az erkölcs és művészet benső egyesülésének e két ikergyermekeit is a természet, a nép, a gyermek mintájára kell egyszerűvé, földközelivé, naivvá formálni, de magukhoz ez ősmintákhoz racionálisan közeledni nem szabad. Tolsztoj eredetileg a természet, a nép, a gyermek megszenteltségének érez minden erőszakot, civilizációt, első két korszakában a nevelést is, mert irányukban őbenne csak a művész áhítata él. Mélységesen elítéli a rájuk vagy velük való spekulálásnak minden alakját.

Életérzése arisztokratikus forrásból, a szétomló nemesi és paraszti társadalomnak a földbirtokban rejlő erőiből táplálkozik. Idegen neki a természetet és az embert kihasználó kapitalizmus a maga közepszerű polgári erkölcsével. Voltaképp mindig a paraszt és a földesúr, a vár és a kunyhó ellentéteiben gondolkodik. Nem ismer polgárságot, munkást és értelmiségit, kereskedőt és hivatalnokot. De idegen neki a népi tömegek megszervezése is: a proletárok felvonulása ellen szintén nem a cári hatalom szentségének, hanem a nép érinthetetlenségének erkölcsi-művészi szempontja készleti tiltakozásra. Az emberi rosszat lelkileg csak jóval lehet lebilincselni – mondatja vele a lélek –, s a nem visszaütés szelíd-ségével győzni nem a küzdelem egyetlen igazán

erkölcsös formája-e? Egyenes logikai következménye annak az erkölcsi elvnek, hogy „ne tedd azt másnak, amit magadnak nem kívánsz!”. Tolsztoj az erőszak nélküli szabadságharcot hirdető Gandhival, aki az ő hű tanítványának vallotta magát, tartós levelezésben állt.

Az ő világában a „törekvés”, a „harc”, a „haladás” nem civilizációs, hanem belső, lelki fogalmak. Haladni, törekedni, küzdeni – a lelki élet jelenségei. És Tolsztoj célja a keresztény ember életének, a lelki életnek megvalósítása. Eszménye az alázatra és szeretetre nevelés: „...az ideál benső élet, s lényege az, hogy az ember a legnagyobb alázatra s minden embertársa iránt a legnagyobb szeretetre neveli magát. ... Igen, így van ez: Testvéreim, szeressétek egymást!”³⁴⁰ Emberszeretetének életében nemegyszer szép, gyakorlati példáját adta.

Tolsztoj lelki ember, a világ dolgaiban nem igazán járatos. A társadalmi és civilizációs fejlődésről vallott elképzeléseiben is erkölcsi-esztétikai perfekcionizmusának a külső világ dolgaiban való illetéktelensége érzik, aminek gyakorlatilag a passzív rezisztencia hirdetése felelt meg – érthető, hogy ezt a kapitalizmus és az ipar fejlődéséből kiinduló, a régi rend ellen döntő harcot vívó és a társadalom teljes újszervezésére törekvő marxizmus Lenin megfogalmazásában „előítéletként”, a keleti elem túltengéseként elítéli benne.³⁴¹

³⁴⁰ Levele M. Sz. Popovnak, 1907. IV. 2. Id. *Fülöp-Miller*, 206.

³⁴¹ «Л. Н. Толстой и его эпоха». В. И. Ленин, Соч. т. 17. с. 29–33.

Tolsztojt az elnyomottak s a kicsinyek mellé nem kívülről, a körülményektől sugallt társadalmi filantrópia, nem is a parasztság, annál kevésbé az ipari munkásság politikai jövődjének ihletése állítja, hanem saját belső világának erkölcsi-esztétikai szükségletei. Természetesen nem is emelkedhetett politikai jövődjük magaslatára, mert hiszen éppen az ő jellegzetes életfelfogásuk elsajátítására törekedett. Abban, hogy ezt nemcsak saját problémái egyéni megoldásának, hanem egyetemes és aktuális gyógyszernek hitte, amelyről mindenkire szólnia kellett – a próféta tragikus sorsa rejlik. Nem volt tudós vagy rendszeralkotó. Szempontjait mindig közvetlenül maga az élet és az erkölcs, nem az elvek logikai összefüggése sugallta. Innen vannak ellentmondásai. De ezek mögött egyénisége teljességének egészen soha ki nem fejezhető belső következetessége, finom rendje áll. Amíg az élet területén marad, igen mély belátásokat mond ki, mihelyt kategóriáit a tárgyszerű, a racionális, a logikus világra kiterjeszti, elkerülhetetlenül pszichologizmusba jut.

A politikát nem szerette, a civilizáció megértésére nem tett kísérletet, a gazdasági fejlődés vagy a társadalmi formációk alakulásának törvényeiről nem voltak fogalmai. Nem látta, hogy a kapitalizmust és az általa megvalósuló erkölcsi visszasságokat Oroszországban sem lehet feltartóztatni. Naivan bízott az öntökéletesítő ember társadalmi megváltó szerepében. Mindig az emberrel s élete megjavításával foglalkozott.

Pedagógiája is az élet és az életszerűség foglya maradt. Korlátait a pedagógia hagyományos

követelményrendszerének elutasításával vonta maga köré. De értett az emberi lélekhez. A gyermekekkel – ezzel a legfinomabb nyersanyaggal – igen közvetlen, bensőséges együttesben találkozott, belőlük mestermunkát remekelt. Nem volt „úri dilettáns” a pedagógiában, aminek legelőször nézték. Dilettáns csak a kontárkodó laikus. Tolsztoj sem kontár, sem laikus nem volt. A nevelésben való elmerülés életének annyira szerves része volt, amilyenre példát találni csak a nevelés igazi világnagyságai között lehet. Jól ismerte a korabeli pedagógia irodalmát. De a tárgyyszerűség apriori követelményeinek megtagadása, a történelmileg adott társadalmi feltételek semmibe vevése itt is pszichologizmusba vitte.

Mégis: Tolsztoj több volt hibáinál, s mint pedagógus többet hagyott ránk. E munka fejezteiben szembesítettük őt és gondolatait a pedagógiai világ, a nevelési valóság saját törvényszerűségeivel. De vessük fel a kérdést: kimerítettük-e mindezzel a zseni pedagógiai eroszának titkát? Nem, érezhetően nem. S el kell ismerni, hogy e titok nagyszerű belső ragyogása áttör minden kritikán. Nem tudjuk kellőképp érzékelteni ennek a monumentális szellemnek a nagyságát, eredetiségét, pedagógiai gondolatainak és törekvéseinek mélységes humanizmusát, cikkei stílusából kisugárzó erejét, egész nevelői világának csodálatos színpompáját. A művész Tolsztoj pedagógiai nagyságának titka ihletettségében, érzelmeiben, a sablonok és megkötöttségek elvetésében – nem pedig tudományos rendsze-

rességében van. Abban, amivel ma is, cikkeinek rég megsárgult lapjain át is magával ragad.

Pedagógiai lelkesedése, humanitása minden igazi nevelői lélekben mély visszhangra talál. Álljon itt *N. K. Krupszkaja* véleménye jellemzőül: „Különbözőképpen lehet értékelni Tolsztoj általános világnézetét, lehet vele egyetérteni és nem egyetérteni, de minden pedagógus számára, bármily nézetet is valljon, Tolsztoj pedagógiai cikkei a gondolkodás és a lelki élvezet kimeríthetetlen kincsestára. ... És annyi poézis van Tolsztoj pedagógiai cikkeiben, annyi szenvedély, hogy annak, aki ezeket a cikkeket átélte, a pedagógiai tevékenység már nem lehet unalmas mesterség, hanem teremtő, mélységes izgalommal és örömmel teljes tevékenységgé válik.”³⁴²

Tolsztoj magatartását a pedagógiának nem iskolai és nem is tanulókra alkalmazható felfogása jellemzi, hanem az emberformálásnak az önneveléssel érintkező vagy vele azonos művészete: a még érintetlen lélek erkölcsi és művészi sugallatai maguk szabják meg, hogy mi akar kiformalódni, tehát csupán a gyermek ősi, szabad, kötetlen művelődési, illetve – későbbi felfogása szerint – nevelődési szükségleteire válaszoljon a pedagógus, és ne lépjen fel a maga heterogén kényszerítő-alakító szándékaival. Ezt az önnevelő, organikusan művelődő, művészi tapintatú s Tolsztoj életéből végeredményben annyira megérthető eljárást pusztán az iskola vagy a nevelésügy szükségletei felől megítélni nem mél-

³⁴² *Н. К. Крупская, Педагогические сочинения в десяти томах. М. 1957. I. 196–197.*

tányos, annál is kevésbé, mert ő sem az életben, sem az iskolában soha semmiféle szakma embere nem volt. Bíráói viszont csak az író és az annál megbotránkoztatóbb naiv apolitikust látták benne, és csupán írásain keresztül ítélkeztek felette – természetesen, hogy sem kultúrpeszimizmusának, sem nevelő működésének mélyebb indítóokait nem látták. Csoda-e, ha a pedagógiai gyakorlatot meghökkentő, descartes-i kétségeit – „nem tudjuk és nem is tudhatjuk, mire kell tanítani” – Csernisevszkij lapos tudatlanságként gúnyolta ki?

A pedagógus Tolsztoj a társadalom és a tudomány világában valóban nem volt körültekintő. A művész szerelmével, szuggesztív irracionálisaital tört be a nevelés területére, oda, ahol a vihkeltőket általában nem szokták szívesen fogadni. De talán éppen ez marad fő érdeme. A nevelés mindig hálás lehet neki azért, hogy az iskola könnyen megáporodó levegőjét elszánt szavaival felkavarta, a látóhatárt határtalanná tágította, és szárnyakat adott a nevelésben rejtkező művészi emberformálás erosának.

Irodalomjegyzék

1.

A pedagógus Tolsztojjal foglalkozó magyar szakirodalom:

Kornis Gyula: Tolsztoj mint paedagógus. Magyar Paedagógia, 1911. 1–10., 77–83. „Tolsztoj művelődéselmélete” c. újra kiadva Kornis „Kultúra és politika” c. kötetében. Bp., 1928.

Kováts Gyula: Tolsztoj mint pedagógus. „Usinszkij, Tolsztoj és a korukbeli orosz nevelés” c. kötetben. Tankönyvkiadó, Bp., 1960, 1978².

Kováts Gyula: Tolsztoj szellemi öröksége. Pedagógiai Szemle, 1960/11.

Szabó Miklós: Tolsztoj mint pedagógus értékeléséhez. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” c. kötetben. Akadémiai Kiadó, 1958.

Vihar Béla: A pedagógus Tolsztoj. Embernevelés, 1948. 471–474.

2.

Igen szerteágazó orosz és külföldi irodalom tárgyalja a pedagógus Tolsztoj gyakorlatával és nézeteivel összefüggő kérdéseket. Teljes pedagógiai szakbibliográfia mind ez ideig nem áll rendelkezésre. Orosz nyelven és csak az idevágó szovjet művekre kiterjedően jelentek meg összefoglalások. Ezek közül a *B. A. Вейкман* szerkesztette *Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения. Учпедгиз, М. 1953²* nyújtott részletesebb felsorolást. Az általános pedagógiai szakbibliográfiák közül *А. К. Пискунов: Советская историко-педагогическая литература. АПН РСФСР, М. 1960.* a Tolsztoj pedagógiai működésével kapcsolatos irodalomból 1918 és 1957 között 61 címet sorol fel. A legteljesebb szovjet Tolsztoj-irodalmat *Э. Д. Днепров: Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России 1918–1977. АПН СССР. М. 1979.* nyújtotta (327 cím és 11 disszertáció). Az azóta megjelent irodalomról folyamatos eligazítást adnak a *Советская Педагогика* havonta megjelenő számai.

3.

Az általam felhasznált irodalom (az 1. és 2. alatt felsoroltakon kívül):

Л. Н. Толстой: Азбука, книги I–XII. СПб, 1874².

Л. Н. Толстой: Новая Азбука. М. 1905²⁶.

Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения (ред. Венгеров, С. А.—Фомин, А. Г.). СПб, 1912.

Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения (сост. Вейкшан, В. А.). Учпедгиз, М. 1953². (Röv.: *Пед. соч.*)

Л. Н. Толстой, Полное собрание художественных произведений I–XV. М.-Л. 1928–1960.

Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений (ред. Чертков, В. Г.) 1–91. Гослитиздат, М. 1928–1958. (Röv.: *Полн. собр. соч.*)

Leo N. Tolstoj, Pädagogische Schriften (hgg. Löwenfeld, R.) I–II. Jena, 1907.

Leo Tolstoi, Briefe 1848–1910 (hgg. Sergejenko, P. A.). Berlin, 1911.

Tolsztoj Leó: Gyónás (ford. Makai Imre). Lev Tolsztoj Művei 9. k., Magyar Helikon, Bp. 1967.

Tolsztoj Leó: Mit tegyünk tehát? (ford. Kulcsár Aurél). Lev Tolsztoj Művei 9. k., Magyar Helikon, Bp. 1967.

Tolsztoj Leó, Regények és elbeszélések (ford. Áprily Lajos, Gellért György stb.) I–II. Új Magyar Könyvkiadó, Bp. 1956.

Tolsztoj Leó: Eszméljetek (ford. Tábor Béla). Lev Tolsztoj Művei 9. k., Magyar Helikon, Bp. 1967.

Tolsztoj Leó, Elbeszélések, levelek, napló. Lev

Tolsztoj Művei 2., 10. k. Magyar Helikon, Bp. 1965, 1967.

Tolsztoj Leó, Tudomány és művészet (ford. Rózsashegyi Zoltán). Phönix, Bp. 1942, 1947².

Tolsztoj Leó: Háború és béke (ford. Makai Imre) I–II. Új Magyar Könyvkiadó, Bp. 1954.

L. N. Tolsztojról szóló munkák

Бирюков, П.: Лев Николаевич Толстой I–IV. 1908–1923. Német: P. Birukof: Leo N. Tolstois Biographie und Memoiren I–II. Wien und Leipzig, 1906–1909.

Благой, Д. Д. (ред.): Л. Н. Толстой. Сб. статей. М. 1955.

Бондаревский, В. Б.: Проблема интереса в педагогическом творчестве Л. Н. Толстого. Советская Педагогика, 1968/12.

Бычков, С. (сост.): Л. Н. Толстой в русской критике. Сб. статей. Гослитиздат, 1952², 1960³.

Бычков, С.: Л. Н. Толстой. М. 1954.

Вейкшан, В. А.: Л. Н. Толстой о немецкой педагогике. Сов. Пед. 1945/3.

Вейкшан, В. А.: Личность ребенка и развитие его творчества в педагогике Л. Н. Толстого. АПН РСФСР, 1945. 5.

Вейкшан, В. А.: Вопросы дидактики в педагогической системе Л. Н. Толстого. Сов. Пед. 1945/11.

Вейкшан, В. А.: Яснополянская школа Л. Н. Толстого. Сов. Пед. 1948/9.

Вейкшан, В. А.: Л. Н. Толстой о свободном воспитании. Сов. Пед. 1950/11.

- Вейкшан, В. А.:* Л. Н. Толстой о воспитании и обучении. М. 1953.
- Вейкшан, В. А.:* Лев Толстой как педагог (вступ. статья к Л. Н. Толстой, Пед. соч. 1953²).
- Вейкшан, В. А.:* Л. Н. Толстой о задачах педагогики как науки. Сов. Пед. 1953/8.
- Вейкшан, В. А.:* Зарубежные педагоги о Толстом. Сов. Пед. 1958/9.
- Вейкшан, В. А.:* Педагогические взгляды Л. Н. Толстого в оценке русских педагогов в 60–70-х годах XIX в. Сов. Пед. 1960/11.
- Вейкшан, В. А.:* Педагогический журнал Л. Н. Толстого «Ясная Поляна». Сов. Пед. 1962/3.
- Вейкшан, В. А.:* Жан Жак Руссо и Лев Толстой. Сов. Пед. 1962/6.
- Вейкшан, В. А.—Левченко, И. И.:* Столетний путь Яснополянской школы. Сов. Пед. 1959/9.
- Гончаров, Н. К.:* Педагогические идеи и практика Л. Н. Толстого. Сов. Пед. 1962/3.
- Гончаров, Н. К.:* Л. Н. Толстой — педагог-гуманист. Сов. Пед. 1978/9.
- Гудзий, Н. К.:* Лев Толстой. М. 1944², 1960³. Magyarul: N. K. Gudzij: Tolsztoj (ford. Makai Imre). Dante Új Könyvtár [1949].
- Гусев, Н. Н.:* Летопись жизни и творчества Льва Николаевича Толстого I (1828–1890), II (1891–1910). Гослитиздат, М. 1958, 1960.
- Гусев, Н. Н.—Мишин, В. С.—Ломунов, К. Н. (сост.):* Л. Н. Толстой в воспоминаниях современников I–II. 1955.
- Зелинский, В. (сост.):* Русская критическая ли-

тература о произведениях Л. Н. Толстого, ч. VII. М. 1906².

Левченко, И. И.: Школа-памятник Л. Н. Толстому в Ясной Поляне. Сов. Пед. 1968/12.

Общее собрание, посвященное памяти Л. Н. Толстого. АПН РСФСР 1960. Сов. Пед. 1961/2.

Петров, К. А.: Л. Н. Толстой – теоретик и практик опытной педагогики. Сов. Пед. 1968/12.

Серебренников, А. П.: Л. Н. Толстой о курсах для подготовки народных учителей. Сов. Пед. 1938/12.

Спиридонов, В. С.: Л. Н. Толстой – педагог на суде цензуры и критики шестидесятых годов. Ученые записки IV. Ленингр. Гос. Пед. Инст-а им. Покровского. Л. 1940.

Спиридонов, В. С.: Л. Н. Толстой. Л. 1943.

Струминский, В. Я.: Л. Н. Толстой в истории русской педагогики. Сов. Пед. 1940/11–12.

Струминский, В. Я.: Журнал «Ясная Поляна» Л. Н. Толстого. Сов. Пед. 1942/1–2.

Сыркина, О. Е.: Л. Н. Толстой и «Свободное воспитание». Сов. Пед. 1938/12.

Тодоров, Л. В.: Л. Н. Толстой о руководстве детским чтением и творчеством. Сов. Пед. 1975/10.

Тулупов, Н. В.: Л. Н. Толстой как педагог. М. 1911.

Фотеева, А. И.: «Азбука» Л. Н. Толстого. Сов. Пед. 1937/1.

Alexandre, Aimée: Le Mythe de Tolstoï. Éditions Jupiter, Paris, 1960.

Bartuškievič, Vinzenz: Metaphysische Grundlage der Moral Tolstois. Freiburg, 1912.

Baudouin, Charles: Tolstoï éducateur. Neuchâtel-Paris, 1921.

Bubnoff, Nicolai: Tolstoj als religiöser Denker und Sozialethiker. Neue Jahrb. f. Wissenschaft u. Jugendbildung, Jahrg. 6. 1930.

Fülöp-Miller, René: Ismeretlen Tolsztoj (ford. Benedek Marcell és Havas József). Révai, Bp. [é. n.]

Gesemann, G.: Tolstoj und Auerbach. Archiv f. slawische Philologie, Bd. 40. H. 3/4. Berlin, 1926.

Gorkij, Maxim: Visszaemlékezések, elbeszélések (1913–1926). Gorkij Művei 12. k. Európa, Bp. 1962.

Gourfinkel, Nina: Tolstoï sans tolstoïsme. Éditions du Seuil, Paris, 1946.

Gudzij I. Gydzui

Hessen, Sergius: Tolstoj als Pädagoge. Die Erziehung, Jahrg. 4. H. 1. 1928.

Hessen, Sergius: Tolstoj als Denker. Logos, Bd. XIX. H. 2. 1930.

Kallinikov, Josef: Leo Tolstoi. Die Tragödie seiner Ehe. H. Haessel Verlag, Leipzig, 1931.

Kienitz, Werner: Leo Tolstoi als Pädagoge. Volk u. Wissen Verlag, Berlin, 1959.

Kmoskó Mihály: Tolsztoj isteneszméje. Hittudományi Folyóirat, 1911.

Kocsis Lénárd: Tolsztoj. Katholikus Szemle, 1908.

Kortársak Lev Tolsztojról. Progressz, Moszkva – Gondolat, Budapest, 1982.

- Költő és próféta.* A magyar sajtó Tolsztojról. Magvető, Bp. 1978.
- Lavrin, Janko:* Lev Tolstoj in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1961.
- Lazicius Gyula:* A bölcselő Tolsztoj. Nyugat, 1928. II.
- Lenin, V. I.,* Lev Nyikolajevics Tolsztojról. Cikkgyűjtemény. Kossuth, Bp. 1960.
- Löwenfeld, Raphael:* Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung I. Leipzig, 1901².
- Lukács György:* Tolsztoj és a realizmus fejlődése. – Tolsztoj és a nyugati irodalom. „Nagy orosz realisták” c. kötetben, Bp. 1951³.
- Mann, Thomas:* Goethe und Tolstoi. Berlin, 1932.
- Mann, Thomas:* Tolsztoj (1928). „Válogatott tanulmányok” c. kötetben. Európa, Bp. 1963.
- Markovitch, Milan, I.:* Jean-Jacques Rousseau et Tolstoï. Librairie Ancienne Honoré Champion, Paris, 1928.
- Maroger, Louise-Dominique:* Les idées pédagogiques de Tolstoï. Service de reproduction des thèses, Université de Lille, III. 1974.
- Maude, Aylmer:* The life of Tolstoy I–II. Oxford University Press, London, 1930.
- Meretskowszkij:* Tolsztoj és Dosztojevszkij (ford. Havas J.). Bp. é. n. [1925]
- Németh László:* Tolsztoj inasaként. Nagyvilág, 1956. 1. (A *Költő és próféta* c. kötetben is.)
- Nötzel, Karl:* Das heutige Russland. München u. Leipzig, 1915.

- Nötzel, Karl*: Tolstois Meisterjahre. München u. Leipzig, 1918.
- Ossip-Lourié*: La philosophie de Tolstoï. Paris, 1922⁴.
- Pásztor Árpád*: Tolsztoj tragédiája. Athenaeum, Bp. é. n. [1924]
- Pewsner, Golda*: Leo Tolstoi als Pädagoge und der pädagogische Naturalismus. Bern, 1909.
- Prox, Gerhard*: Tolstoi als Pädagoge und seine Bildungsphilosophie, Breslau, 1926.
- Rolland, Romain*: Das Leben Tolstois (hgg. W. Herzog). Frankfurt/M. 1922.
- Roy, Claude*: Descriptions critiques I. Gallimard, 1949⁷.
- Simmons, Ernest, J.*: Leo Tolstoy. I–II. Vintage Books, New York, 1960.
- Sklovszkij, Viktor*: Tolsztoj (ford. Soproni András). Progressz, Moszkva – Gondolat, Budapest, 1978.
- Staub, K. I.*: Graf L. N. Tolstois Leben und Werke. Kempten-München, 1908.
- Szémán István*: Tolsztoj lelke. Katholikus Szemle, 1929.
- Tóbiás Áron* (szerk.): Tolsztoj Emlékkönyv. Föv. Szabó Ervin Kt., Bp. 1962.
- Troyat, Henri*: Tolsztoj élete (ford. Réz Ádám). Gondolat, Bp. 1967.
- Troyat, Henri-Lafitte, Sophie etc.*: Tolstoï. Hachette, 1965.
- Weisbein, Nicolas*: L'évolution religieuse de Tolstoï. Librairie des Cinq Continents, Paris, [1960].
- Wendland, Joh.*: Die Gedankenwelt Leo Tolstois. Deutsche Rundschau, Bd. 142. 1910.

Zweig, Stefan: Baumeister der Welt. Tolstoi.
Wien-Leipzig, 1936.

Általános művek, egyéb

Большая Советская Энциклопедия. М.
1970–1978³.

Ганелин, Ш. И.–Голант, Е. Я.: История педаго-
гоики, М. 1940.

Демков, М. И.: История русской педагогики
I–III. М. 1909–1913.

Каптерев, П. Ф.: История русской педагогики.
СПб. 1915.

Константинов, Н. А.–Медынский, Е. Н.–Ша-
баева, М. Ф.: История педагогики. «Про-
свещение», М. 1982⁵.

Медынский, Е. Н.: История педагогики. М.
1947.

Педагогический словарь I–II. АПН РСФСР,
М. 1960.

Рождественский, С. В.: Исторический обзор
деятельности Министерства Народного
Просвещения 1802–1902. СПб, 1902.

Auerbach, Berthold: Neues Leben I–III. Stutt-
gart-Augsburg, 1858. (B. Auerbach's Ges.
Schriften, Bd. 14–15.)

Lexikon der Pädagogik in drei Bänden, hgg. A.
Francke AG., Bern, [1952].

Magyar Pedagógiai Lexikon I–II. Révai Irod.
Int., Bp. 1933–1934.

Pädagogisches Lexikon I–IV. hgg. H. Schwartz,
Bielefeld u. Leipzig 1928–1931.

- Pedagógiai Lexikon* (szerk. Nagy Sándor) I–IV.
Akadémiai Kiadó, Bp. 1976–1979.
- Prohászka Lajos*: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Bp. 1929.
- Rickert, Heinrich*: Die Philosophie des Lebens.
Tübingen, 1922.
- Wichmann, Ottomar*: Der pädagogische Subjektivismus und seine Überwindung. Neue Jahrbücher f. Wissenschaft u. Jugendbildung, Jahrg. 6. 1930.

Név- és tárgymutató

- ábécétanítás 88
 Abramov, F. A. 149
 „A dogmatikus teológia bírá-
 lata” 115
 „A földesúr reggele” 32
 „A három testőr” 194
 „Albert” 28
 Alexandre, A. 37
 „Anabasis” 194
 ananké 208
 anarchizmus 148
 „A népoktatásról” 45, 58,
 95
 Anglia 167, 258
 antialkoholista egyesület 141
 „Anyanyelvünk” 85, 86
 Assisi Szent Ferenc 150
 „A tanító” (folyóirat) 14
 Auerbach, Berth. 19, 31,
 34, 35, 37, 45, 80, 108,
 181, 185, 243
 azbuki 70, 83, 86, 96, 99,
 173, 182, 221
 „Az Isten országa bennetek
 van” 131
 Bacon 59
 Bakunyin 171
 Ballou, Adin 125
 Barth, P. 167
 Baumann, Eugen 34, 35,
 40, 43, 45
 Beethoven 55
 békebíró 46
 Belinszkij, V. G. 8, 9, 17,
 30, 172, 202
 Bergson 206
 Berlin 44, 45
 Bersz, Szófja Andrejevna
 77, 102, 111, 118, 130
 Bezuhov 161
 Biblia 185, 186
 biologista 158, 205, 206
 Birjukov, P. I. 135, 167,
 259
 Bondarev, T. M. 123
 Boriszov, I. P. 40
 Botkin, P. V. 28, 46, 48
 Brüsszel 45, 85
 Buddha 140
 Bulgakov, V. F. 132, 145

- Bunakov, N. F. 62, 95, 100, 101, 177
- Chevé, É. J.-M. 188
- Comte 242
- Csaadajev, P. Ja. 172
- „Családi boldogság” 28
- Csaszoszlov 83, 96
- Csehov, N. V. és M. A. 260
- Csernisevszkij, Ny. G. 17, 29, 62, 63, 65, 78, 85, 172, 202, 215, 216, 251, 267
- Csertkov, V. G. 259, 260
- Csicserin, V. N. 40, 41, 42
- Csopey László 39
- Dalton-terv 261
- Darwin 242
- Decroly 261
- dekadencia 122
- Dél-Afrika 258
- désillusion 154
- Dewey 261
- Dickens 22, 45, 156
- Diesterweg, Fr. Ad. Wilh. 45, 46, 85, 181, 251
- Dobroljubov, Ny. A. 17, 202, 251
- Dosztojevszkij 172
- Drezda 45
- Dudcsenko, M. Sz. 137
- „Du glaubst zu schieben und wirst geschoben” 78, 159
- duhoborok 130, 131
- egzisztencializmus 161
- Egyesült Államok 258, 261
- egyetem 11, 69, 148, 200, 246, 254
- „Egy örült naplója” 110
- élan vital 158
- „Émile” 207, 250, 260
- Epiktetosz 140
- epikureizmus 121
- etnográfia 147
- evangélium 20, 115, 122, 138, 140, 156, 250, 258
- experimentális pedagógia 238
- Ezópus 89
- Fegyka 56, 92, 139, 183
- „Feltámadás” 5, 129, 141
- Fet, A. A. 40, 42, 109
- „Fiatal Oroszország” 8
- Firenze 45
- földrajztanítás 186, 187
- Franciaország 167
- Franklin, Benjamin 22
- Fröbel, Fr. 44, 232, 251
- Fröbel, J. 44, 171, 172
- Gandhi 263
- Genf 45
- gimnázium 11, 148, 200
- Goethe 78, 81, 208
- Gogol, Ny. V. 150, 172
- Goncsarov, I. A. 9
- Gorbunov-Poszadov, I. I. 260
- Gorgias 236
- Gourfinkel, N. 37
- Granovszkij, Ty. Ny. 8
- „Grant kapitány gyermekei” 194
- Gró Lajos 151
- guillotine 27
- Gundolf, Fr. 208

- Gurlitt, L. 260
 Gyemigyics, Foka 23
 „Gyermekbölcsesség” 139
 „Gyermekkor” 24, 32
 „Gyermekvilág” 85, 86, 107
 „Gyónás” 37, 80, 81, 111, 113, 115, 161
 „Háború és béke” 5, 81, 86, 91, 100, 109, 153, 155, 161, 252
 „Hadzsi Murat” 141
 hallási módszer 88, 92
 III. ügyosztály I. ügyosztály
 „Három halál” 28, 32
 „Hazai feljegyzések” 95
 Hegel 9, 197
 Herbart 209, 236, 251
 herbartizmus 181
 Herzen, A. I. 8, 14, 17, 27, 45, 76, 172, 202, 203, 251
 Hières 45, 236
 Hollandia 258
 Homérosz 73
 Hugo, Victor 156
 „Húszezer mérföld a tenger alatt” 194
 „Ifjúkor” 32
 Iliász 89
 Iljin-Szegal 187
 Itália 167
 „Ivan Iljics halála” 141
 „Jahrhundert des Kindes” 222
 „Jasznaja Poljana” (folyóirat) 14, 48, 51, 58, 62, 63, 66, 78, 79, 88, 98, 141, 233
 „Jegyzetek” 117
 Jena 45
 Jevtusevszkij, V. A. 95, 100, 177
 jurogyivij 20, 112, 150
 Juzefovics, M. 13
 kadétkorpusz 11, 69, 197
 Kant 236
 Káratajev, Platon 252
 „Karenina Anna” 5, 102, 104, 112, 161
 Kárpáti Aurél 39
 Katalin, II. 21
 Katkov, M. N. 102
 Kazany 20
 kerületi iskola 11
 Key, Ellen 260, 261
 Kijev 113
 „Ki kitől tanuljon írni...” 56
 kísérleti pedagógia 44, 49, 97, 232, 237, 243
 Kissingen 44, 171
 „Kolokol” 203
 kommunizmus 148, 172
 Kornis Gyula 250
 „Kortárs” 9, 27, 28, 29, 63, 65
 Koszinszkij, M. O. 15, 35
 Kovalëvszkij, Je. P. 41, 172
 „Kozákok” 32, 43, 245
 kozmopolita tudományok 135
 kozmopolitizmus 124
 „Közvetítő” 174, 259, 260
 Krapivna 46, 104
 „Kreutzerszonáta” 141
 krími háború 7, 11, 26, 38
 Krupszkaja, N. K. 266

- kultúrpeszsimizmus 267
 kumiskúra 76
 Kutuzov 159

 Lao-ce 140
 Lautiermethode 52, 86,
 93, 94
 Lavrin, J. 39
 Lazicius Gyula 217
 Leibniz 172
 Lenin, V. I. 125, 253, 254,
 263
 Levin 161
 Lipcse 44
 Livorno 45
 Lomonoszov, M. V. 105
 London 45, 85
 Lukács György 244
 Luther 59
 Luzern 28
 „Luzern” 28

 Macaulay 74
 Makarenko, A. Sz. 228
 Mann, Thomas 253
 Marcus Aurelius 140
 Markov, Je. L. 71, 72, 74,
 101, 222
 Maroger, L.-D. 38
 Marseille 45, 61, 168
 materialisták 114, 115
 materializmus 121, 128
 marxizmus 263
 „Miért élünk bódítószerek-
 kel?” 142
 Miklós, I. 7, 11
 Miklós, II. 121
 „Mindennapra” 140
 Molière 78
 molokánok 131
 Montaigne 44, 236
 Montesquieu 20
 Montessori 261
 Moszkvai Konzervatórium
 31
 Moszkvai Népművelő Bi-
 zottság 95
 művészi nevelés 187, 188

 Napóleon 159
 Nápoly 45
 narodnyikok 14, 171, 203
 naturalizmus 242, 261
 Németh László 5, 39
 Népoktatási Társulat 41,
 173
 „Nevelés” (folyóirat) 66
 Nizza 45

 Nyekraszov, Ny. A. 9, 95
 nyelvtanítás 183
 „Nyílt levél” 94
 „Nyolcvan nap a föld kö-
 rül” 194
 nyugatosok 8, 202

 Odojevskij, V. F. 179,
 187
 Olenyin 245
 „Olvasmánytár” 140
 Optyina 113
 „Orosz olvasókönyv” 103
 orosz pedagógia 216, 217
 osztályfelügyelő 198
 Osztrovskij, A. N. 9

 panzió 11, 68, 69, 197, 200
 Párizs 45, 85
 Pascal 88, 140, 150, 156,
 250
 Pásztor Árpád 259

- pedagógiai laboratórium 61, 232, 237
- „Pedagógiai tanfolyam néptanítók képzésére” 106
- „pedagógiai tavasz” 15, 49, 65, 174, 198
- Pestalozzi 46, 52, 53, 54, 60, 64, 85, 167, 168, 169, 179, 230
- pestalozzianizmus 181
- Péter, I. 10, 12, 172
- Pheidiasz 73
- Philadelphia 85
- Pirogov, N. I. 12, 17, 199, 200, 202, 250
- Piszarev, D. I. 17, 200, 202
- Platon 236
- plébániai iskola 11
- Plehanov, G. V. 114
- Plutarkhosz 89
- Pobedonoszcev, K. P. 129
- Polevoj, P. N. 92
- Popov, M. Sz. 263
- Poroszország 167
- Port-Royal 88
- Proudhon 45, 76
- pszichologizmus 91, 264, 265
- Puskin 55, 105
- Raffael 73
- „Rajtaütés” 24
- Raumer, K. G. 44
- reformpedagógia 261
- „Regulative” 106
- reneszánsz 248
- Rezener, F. F. 15, 16, 35
- Rickert, H. 206
- Riehl, Wilh. 44, 45
- „Robinson” 89
- Róma 45
- Rousseau 22, 37, 53, 59, 64, 123, 154, 156, 157, 159, 177, 192, 203, 204, 205, 206, 207, 217, 230, 236, 244, 248, 249, 250, 254
- Sackij, Sz. T. 260
- Sándor, II. 10, 121
- Sándor, III. 121
- Sartre, I. P. 161
- Schleiermacher 236
- Schopenhauer 81, 110, 156, 250
- „Serdülőkör” 32
- settlement 260
- Sevitt, J. 149
- Shakespeare 78
- Sikunov, I. 150
- Simmons, E. J. 38
- Skyler, E. 86
- Spencer 242
- Sterne, L. 22, 156
- Stoy, V. 45
- „Szabad keresztények közössége” 258
- „Szabad nevelés” (folyóirat) 145, 260
- számstantanítás 184, 257
- szeminárium 11, 106
- „Szevasztopoli történetek” 32
- Szjomka 56, 139, 183
- Szjutajev, V. K. 123
- Szkovoroda, G. Sz. 203
- Szkvorcov 13
- szlavofilek 172, 202, 203
- szocializmus 148
- Szófja Andrejevna l. Bersz sztoa 248

- Sztrahov, N. N. 94, 112
- „Tavricseszkaja skola” 15
- Tolsztaja, A. A. 40, 42, 43, 82, 92, 102, 105, 112, 180, 241
- Tolsztaja, Sz. N. 137
- tolsztojizmus 128, 129, 259
- Tolsztoj-kolónia 258
- Tolsztoj, Ny. Ny. 44, 108, 161
- történelemtanítás 186
- troglodita 26
- Troice-Szergijevszkaja 113
- Tudományos Akadémia 101
- Turgenyev, I. Sz. 8, 9, 26, 27, 42, 201, 241
- Usinszkij, K. D. 17, 85, 86, 95, 98, 107, 190, 202, 237, 238, 250, 251
- „Útmutatás” 89
- ügyosztály, III. 10, 76
- „Vasziljeosztrovszkaja skola” 15
- Ventzel, K. N. 260
- Weimar 45
- Xenophon 82
- zemsztvó, zemsztvóiskola 84, 85, 98, 99, 100, 106, 176
- zenei nevelés 187, 188
- Zweig, Stefan 33
- Zsoltárok könyve 83, 96

Tartalomjegyzék

Előszó	5
Bevezetés	7

I.

Hogyan lett Tolsztoj pedagógussá?	19
Útkeresés	19
A nép és a gyermek	28
Miért lett Tolsztoj pedagógus?	37
Az első pedagógiai korszak (1859–1862) .	40
Jasznaja Poljana	40
Pedagógiai tanulmányút	44
Iskola és folyóirat	46
Fogalmazástanítás	56
„A népoktatásról”	58
Csernisevszkij bírálata	62
„Nevelés és művelés”	66
Markov bírálata, Tolsztoj felelete ...	71
Az iskola és a folyóirat végnapjai ...	75
A második pedagógiai korszak (1870–1877)	80
Alkotóereje teljében	80

„Szabad megegyezései” és zemsztvóiskolák	83
„Azbuka”	86
„A népoktatásról”	95
„Új Azbuka”	102
„Bocskoros egyetem”	104
A harmadik pedagógiai korszak (1898–1910)	108
Az arzamaszi iszonyat	108
Lelki válsága	111
A megtalált egyensúly	115
A próféta otthon	118
A századvég társadalma	120
Tolsztoj, a leleplező	122
„A vallásos nevelésről”	126
A szeretet elmélete és gyakorlata	129
Szuggesztív nevelés; iskolaügy	132
Cél: az emberek testvéri egysége	135
Tolsztoj nevelési gyakorlata	137
Morális irodalom	140
„Higgyetek magatoknak!”	142
„A nevelésről”	145
Tolsztoj utolsó évei	150

II.

Tolsztoj alapelménye	153
Biológiai biztonság	154
Hominitás	155
Az élet erői és igényei	156
A haladás belső jelenség	158
Az élet értelme	160
A pedagógus alapvonásai	164

III.

A gyakorlati pedagógus	167
A külföldi oktatás bírálata	167
Iskolaszervező gondolatai	171
Mint didaktikus	177
Iskolai gyakorlata	181
Didaktikájának és gyakorlatának bírálata	188
Tolsztoj mint családi nevelő	192

IV.

Az elméleti pedagógus	197
A korabeli orosz nevelés	197
A kor nevelését érintő bírálata	200
Gyermekfogalma. Szabadság – kényszer	203
Művelés. Iskola	212
Neveléstudomány	230

V.

Tolsztoj pedagógiájának értéke	241
Az élet igényeinek hirdetője	241
Rousseau és mások	248
A pedagógus Tolsztoj összefoglaló értékelése	254
A tolsztojizmus	257
Tolsztoj hatása a pedagógiára	259
A „korszerűtlen” Tolsztoj	261
Irodalomjegyzék	268
Név- és tárgymutató	279

Tankönyvkiadó Vállalat · A kiadásért felelős: Petró András
igazgató · Dabasi Nyomda (86-1396), Budapest-Dabas
Felelős vezető: Bálint Csaba igazgató · Raktári szám: 53019 ·
TA 4161-11/D-11-8789 · Felelős szerkesztő: Matisfalvy Ist-
vánné · Műszaki igazgatóhelyettes: Lojd Lajos · Grafikai
szerkesztő: Démuth Ágnes · Műszaki szerkesztő: Gaugecz
Istvánné · A kézirat nyomdába érkezett: 1986. június · Meg-
jelent: 1987. március · Példányszám: 1300 · Terjedelem:
14,22 (A/5) ív · Készült fényszedéssel, íves ofszetnyomással
az MSZ 5601-59 és az MSZ 5602-55 szabvány szerint



Tolsztojt mint a „pedagógiai erosz” jellegzetes képviselőjét nemigen ismeri a magyar olvasóközönség, sőt a pedagógusok is alig. A könyv szerzője – maga is pedagógus – ezt a hiányt igyekezett pótolni. Végigkíséri az író erkölcsi és öznevelési indításokban oly gazdag életét, s az eredeti források, elsősorban Tolsztoj már teljesen kiadott naplói, levelezése, valamint az idevágó orosz, szovjet és külföldi irodalom alapján igazolja, hogy ezekből a lélektani indítékokból szervesen következett az a pedagógiai magatartás, amely a nagy realista írói művészetének mintegy szükséges ellenpárját, önmaga erkölcsi-művészi kiteljesülését eredményezte.

A pedagógus Tolsztoj a mi korunk ifjúságával foglalkozó nevelőknek és a nevelés kérdései iránt érdeklődőknek sok értékes útmutatással szolgálhat.

Tankönyvkiadó