

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3b

Hoe Tolstoj probeerde
zijn leerlingen
aan het lezen te krijgen

Hoe Tolstoj probeerde
zijn leerlingen
aan het lezen te krijgen

Lezen is een onderdeel van het taalonderwijs. De bedoeling van het taalonderwijs is volgens ons de leerlingen zo ver te brengen dat ze boeken kunnen begrijpen die geschreven zijn in boekentaal. Goede boeken zijn immers nu eenmaal in boekentaal geschreven.

Vroeger, in het allerprilste begin van de school, maakten we nog geen onderscheid tussen technisch lezen en begrijpend lezen. De leerlingen lazen van meet af aan alleen tekstjes die iets voor hen betekenden. Eerst wat ze zelf geschreven hadden: woorden en zinnetjes, met krijt op het bord. Daarna de sprookjes van Choedjakov en Afanasjev, die ze al uit verhalen kenden. Volgens mij moest je kinderen allereerst leren om van lezen te gaan houden, wilde je hun de zin van lezen bijbrengen en daarvoor moest je hen iets laten lezen wat begrijpelijk en onderhoudend tegelijk was.

Deze schijnbaar zo rationele en logische gedachtegang bleek echter toch niet te kloppen. Allereerst moest je, voordat je kon overstappen van het lezen van het schoolbord op het lezen van de sprookjes, iedere leerling individueel de lettertekens en spellingsregels bijbrengen. Zolang we met maar

weinig leerlingen waren, was dit wel mogelijk en slaagde ik erin om de eerste leerlingen zonder al te veel moeite van het bord naar het boek te loodsen. Maar met de komst van nieuwe leerlingen werd dit een onmogelijke opgave. De jongsten waren zonder die begeleiding niet in staat om sprookjes tegelijkertijd te lezen en te begrijpen. Het kostte hun te veel inspanning om gelijktijdig het woordbeeld te vormen en de betekenis ervan te vatten. En hetzelfde gold voor de ouderen. Of we nu een leesboek voor het volk namen, soldatenvertellingen of de verhalen van Poesjkin, Gogol of Karamzin, telkens bleek weer dat de ouderen, net als de jongeren bij het lezen van sprookjes, niet in staat waren om tegelijkertijd te lezen en te begrijpen, hoewel ze er best iets van begrepen als wij de tekst voorlezen.

Aanvankelijk dachten wij dat de moeilijkheid er slechts in school dat ze niet vlót konden lezen en daardoor de inhoud niet tot hen doordrong. Dus bedachten we het ‘mechanisch lezen’ – lezen louter als leesproces. De onderwijzer en de leerlingen lazen nu om beurten een stukje, maar het probleem bleef, zelfs toen we Robinson Crusoe aan ‘t lezen waren. Ze konden niet volgen waar het verhaal over ging. In de zomer – een rustperiode voor de school – bedachten we een zeer eenvoudige en voor hand liggende verklaring. We moesten gewoon toegeven dat wij ons eigenlijk alleen maar schaamden tegenover bezoekers, omdat onze leerlingen aanmerkelijk slechter lazen dan de leerlingen die net zo lang van een kerkvoorzanger les hadden gekregen. De

nieuwe onderwijzer deed het voorstel om het hardop lezen in te voeren, waarbij iedereen hetzelfde boek voor zich had en wij gingen daarmee akkoord. Toen we eenmaal besloten hadden dat – hoe verkeerd dat idee ook was – onze leerlingen in ieder geval binnen een jaar vlot moesten lezen, veranderden we het lesrooster en maakten we het onderscheid tussen eerst ‘technisch’ lezen, en later ‘begrijpend’ lezen. Twee uur per dag waren de leerlingen verplicht om uit eenzelfde boekje te lezen. Voor ons kwam dat natuurlijk zeer goed uit. Maar als je eenmaal een uitzondering maakt op de grondregel dat iedere leerling vrij is om te doen en te laten wat hij wil, dan volgen er meer en al gauw vervalt je dan van kwaad tot erger.

We kochten een aantal van die kleine boekjes met verhalen van Poesjkin en Jersjov. We zetten de kinderen in de banken en eentje moest er dan hardop lezen, terwijl de anderen voor zichzelf moesten meelezen. Om te controleren of iedereen wel meelas, stelde de onderwijzer de leerlingen om de beurt een vraag. In het begin leek dit ons een zeer goede methode. Als je op school kwam zaten de leerlingen rustig in hun banken: eentje las voor, de rest las in het eigen boekje mee. Degene die de beurt had beklemtoonde¹: “èrbarm u over ons, Vrouwe Visje”; de onderwijzer of de overige kinderen verbeterden hem: “erbàrm u over ons....” “Ivanov,

1. Het accent op een andere lettergreep geeft een verschil in betekenis, zoals bij ons vóórkomen en voorkómen.

de beurt". Ivanov moet even zoeken waar ze gebleven zijn en leest dan verder. Iedereen is bezig, ze spreken elk woord duidelijk en met de juiste klemtoon uit en lezen vrij vlug. Het lijkt goed te gaan, maar als je een beetje nadenkt, besef je dat degene die de beurt heeft hetzelfde stuk voor de dertigste of veertigste keer leest. Iedere keer nieuwe boeken kopen is namelijk verschrikkelijk duur en bovendien zijn er maar twee boeken die een beetje begrijpelijk zijn voor boerenkinderen, namelijk de sprookjes van Afanesjev en Choedjakov. Daar komt nog bij dat als een boekje eenmaal door een klas gelezen is en door sommige leerlingen zelfs van buiten geleerd, dan kennen niet alleen de scholieren deze tekst uit den treure, maar ook hun huisgenoten, die er ook wel eens genoeg van krijgen.

Degene die de leesbeurt heeft wordt verlegen als hij zijn stem als enige door het stille lokaal hoort galmen, hij doet zijn uiterste best om op de leestekens en de accenten te letten en hij leert de gewoonte aan om een bladzijde te lezen zonder dat hij ook maar iets van de tekst probeert te begrijpen, omdat hij al veel te zwaar belast is door de technische eisen. Degenen die luisteren doen precies hetzelfde in de hoop dat ze altijd de juiste passage kunnen vinden als hun dat gevraagd wordt. Hun vingers glijden in een gelijkmatig tempo langs de regels, maar ze vervelen zich en zijn door de doodgewoonste zaken meteen afgeleid. Soms wordt de betekenis van de gelezen tekst ongewild als een soort bijzaak in hun hersenen geregistreerd, soms ook niet.

Maar de meeste schade wordt berokkend door de eeuwige strijd op school tussen de slimmigheden en de foefjes van de onderwijzer en die van de leerlingen – een strijd die vooral opbloeit bij een dergelijk systeem en die er voordien bij ons op school niet was. Het enige voordeel van deze leesmethode is dat leerlingen de woorden correct leren uitspreken, maar voor onze leerlingen had dat geen belang. Zij waren begonnen met het leren lezen vanaf het schoolbord met woorden en zinnen die ze zelf geschreven en uitgesproken hadden. En ze wisten allemaal dat je ‘kogo’ schrijft maar ‘kavo’ zegt².

Ik vind het dan ook volslagen nutteloos om kinderen uit hun hoofd te laten leren waar ze volgens de leestekens moeten pauzeren in een zin of van intonatie moeten veranderen, want iedere vijfjarige doet dat uit zichzelf als hij maar begrijpt wat hij leest. Het is dus een stuk eenvoudiger om hem te leren begrijpen wat hij opleest uit zijn boek – een stadium dat hij vroeg of laat toch moet bereiken – dan om hem te leren zingen volgens de leestekens alsof dat muzieknoten zijn.

Maar ja! Dit laatste is wel makkelijker voor de onderwijzer. Want een onderwijzer zal er onwillekeurig altijd naar streven om die onderwijsmethode te kiezen die hem de minste moeite kost. Maar hoe meer de methode is afgestemd op

2) Van wie. In het Russisch wordt de ‘o’ in de onbeklemtoonde positie als ‘a’ uitgesproken.

het gemak van de onderwijzer hoe minder de leerlingen ervan leren. Alleen die vorm van onderwijs is goed die de leerlingen van nature ligt.

Deze drie wetmatigheden werden op onze school speciaal bevestigd bij het technisch lezen. Dankzij de levenskracht van onze school viel deze vorm van lezen vanzelf af, vooral toen eenmaal de oudere leerlingen op school terugkwamen van hun werk op het land. Zij begonnen zich te vervelen, keet te maken, weg te blijven uit de lessen. Het voornaamste was evenwel dat het hardop lezen – wat juist gezien wordt als blijk van succes van deze leesmethode – maakte dat de leerlingen na vijf weken nog geen stap verder waren gekomen en dat velen zelfs achteruit gegaan waren. R., de beste rekenaar uit de derde klas³, die uit zijn hoofd de wortels van kwadraten kende, was het lezen in die tijd zo grondig verleerd, dat men hem apart moest nemen om hem de spellingsregels bij te brengen.

Na van de leesboekjes te zijn afgestapt, braken wij ons het hoofd over hoe een nieuwe methode voor het technisch lezen te bedenken. Pas kort geleden zijn we op de eenvoudige en vanzelfsprekende gedachte gekomen dat de tijd nog niet gekomen is voor een goede leesmethode, dat er op dit moment ook geen enkele behoefte aan bestaat en dat de

3. Op de school van Tolstoj waren de klassenummers omgekeerd: de eerste klas was de hoogste, de derde de laagste. Zoals bij de treinen van weleer. Om verwarring te voorkomen is in deze bewerking die nummering gemoderniseerd. De derde is dus de hoogste klas en de eerste de laagste.

leerlingen zelf wel zullen bedenken wat de beste methode is als de behoefte zich voordoet.

Tijdens het zoeken naar een oplossing werd als vanzelf het volgende plan geboren. Onder de leeslessen, die tot dan toe alleen in naam onderverdeeld waren in technisch en 'progressief' of begrijpend lezen, nemen de minst goede lezertjes met zijn tweeën één tekst (een sprookje, het Evangelie, een bundel liederen of een nummer van het *Volksblad*) en lezen gezamenlijk, uitsluitend om de routine van het lezen te pakken te krijgen. Als dit een verhaaltje is dat ze begrijpen, bijvoorbeeld een sprookje, dan vragen ze de onderwijzer of hij naar hen luistert, ook al is het eigenlijk nog alleen technisch lezen. Af en toe pakken zij een paar keer achtereen hetzelfde boekje, slaan het open op dezelfde bladzijde, lezen hetzelfde sprookje nog eens en leren het zo uit hun hoofd, niet in opdracht van de onderwijzer, maar juist tegen zijn uitdrukkelijk verbod in. Soms stappen deze zwakke broeders naar een onderwijzer toe en vragen of hij samen met hen het verhaaltje wil lezen.

De betere lezers uit de tweede klas houden er niet zo van om met anderen samen te lezen. Ze lezen ook nog maar zelden omwille van het leren lezen en als ze al wat van buiten leren dan zijn het gedichten en geen sprookjes. Bij de ouderen doet zich hetzelfde verschijnsel voor met een klein verschil dat mij al eerder was opgevallen. Als zij begrijpend lezen hebben, wordt er een willekeurig boekje uitgedeeld,

waaruit de leerlingen om beurten lezen. Daarna gaan ze de inhoud onderling bespreken. Deze herfst sloot zich een uitzonderlijk begaafde leerling bij hen aan, genaamd Tsj. Hij had al twee jaar van een pope les gehad en was daardoor iedereen in het lezen de baas. Hij leest net als wij, onderwijzers, en alleen wanneer deze Tsj leest, begrijpen de overige leerlingen iets van de inhoud, ook al is het nog lang niet alles, terwijl ze zelf ook willen meelezen. Maar zodra een beginnende lezer begint voor te lezen, spuit iedereen zijn ongenoegen, vooral wanneer het verhaal boeiend is. Ze lachen hem uit, worden boos en de arme lezer schaamt zich dood. Daarna ontspringen zich eindeloze discussies. Vorige maand verklaarde een van hen dat hij per se zou proberen om een week later net zo vlot als Tsj te lezen. De rest nam zich dit eveneens voor en plotseling werd het technisch lezen een zeer geliefd vak. Vanaf die dag zaten ze één à anderhalf uur onafgebroken te lezen, zonder op te kijken van hun boek, dat ze nauwelijks begrepen. Ze begonnen boeken mee naar huis te nemen en binnen drie weken hadden ze zulke vorderingen gemaakt als ik nooit voor mogelijk had gehouden.

Wat zij meemaakten was het omgekeerde van wat de meeste scholieren gewoonlijk meemaken. Meestal leert een mens lezen, terwijl hij nog niets hoeft te begrijpen. Maar in ons geval waren de leerlingen er van overtuigd dat er iets te lezen en te begrijpen viel, maar dat ze alleen nog de voldoende vaardigheid misten en daarom stelden zij zelf

alles in het werk om vlot te leren lezen.

Op dit moment zijn we volledig afgestapt van de technische leesmethode en verlopen de lessen zoals hierboven beschreven. Het staat iedere leerling vrij om alle methodes die hem geschikt lijken, te benutten en het is opmerkelijk dat ze allemaal gebruik maken van het totale aantal mij bekende methodes:

1. het lezen met de onderwijzer, 2. het lezen om de routine van het lezen, 3. het lezen in combinatie met het uit het hoofd leren, 4. het gezamenlijk lezen, 5. het lezen met begrip van de tekst.

De eerste methode, waar door moeders over de gehele wereld gebruik van wordt gemaakt, is meer een methode voor in het gezin dan voor op school. Deze methode werkt als volgt: de leerling stapt naar de onderwijzer met het verzoek of deze samen met hem wil lezen. De onderwijzer leest, waarbij hij elke lettergreep en ieder woord duidelijk uitspelt. Dit is de allereerste, rationele en onvervangbare methode, waaraan elk kind boven alles behoefte heeft. Ondanks alle hulpmiddelen die het onderwijs vereenvoudigen en die de taak van een onderwijzer met een grote klas verlichten, blijft dit de allerbeste methode om vlot te leren lezen voor een individueel kind.

De tweede methode is eveneens geliefd en ieder mens die vlot heeft leren lezen moet hem eens beoefend hebben. Deze

werkt zo: je geeft de leerling een boek en laat het verder geheel aan hem zelf over om de tekst uit te spellen en te begrijpen. Een leerling die zich het spellen in zo verre heeft meester gemaakt dat hij niet meer de behoefte voelt om een derde te vragen samen met hem te lezen, maar op zijn eigen kennis vertrouwt, vat altijd die passie voor het lezen op waarmee Gogol in zijn Petroesjka zo goed de draak gestoken heeft. En die passie stuwt hem voort. Wat er in hun hoofd omgaat bij een dergelijke manier van lezen, mag Joost weten, maar ze raken gewend aan de lettertekens, het spellingsprocedé, de uitspraak, en ontwikkelen zelfs enig begrip voor de tekst. En de ervaring heeft mij al vaak geleerd dat de koppige overtuiging dat een leerling pertinent moest begrijpen wat hij had gelezen, ons vaak parten heeft gespeeld. Er zijn veel autodidacten die met deze methode vlot hebben leren lezen, hoewel aan een ieder de onvolkomenheden van dit systeem duidelijk moeten zijn.

De derde methode richt zich op het van buiten leren van gebeden, gedichten, kortom van alles wat er zoal gedrukt is en op de uitspraak van het geleerde, terwijl je regel voor regel in het boek volgt.

De vierde methode is op onze school zomaar vanzelf ontstaan. In het begin waren er boeken te weinig zodat er op iedere twee leerlingen één boek beschikbaar was: de kinderen krijgen er allengs plezier in en wanneer er wordt gezegd: "Lees-

les!”, dan zoeken kameraadjes van gelijke sterkte elkaar op en gaan met zijn tweeën of drieën bijeen zitten met één boek. Eentje begint voor te lezen en de anderen lezen mee en verbeteren hem. En u zou alles in de war sturen als u hen zou indelen – zij weten het beste wie hun gelijke is en wie niet. T. zal altijd D. voor zichzelf opeisen: “Nou, kom je nu nog lezen en jij, ga jij maar bij je eigen soort zitten”. Sommigen houden helemaal niet van dit collectieve lezen, omdat ze het niet meer nodig hebben. Eén voordeel is echter dat er wat zorgvuldiger op de uitspraak wordt gelet en dat aan de kinderen die meelesen een grotere vrijheid wordt gelaten om de tekst te interpreteren. Maar alle voordelen van een dergelijke methode slaan om in nadelen, zodra zij als de enige juiste wordt toegepast op school. Maar dat geldt voor elke methode.

De vijfde, en laatste methode, namelijk het begrijpend lezen in oplopende graad van moeilijkheid, is zeer geliefd op onze school. Hieronder verstaan wij het met begrip lezen van steeds moeilijker boeken. Al deze methodes, zoals boven beschreven, hebben spontaan hun intrede op onze school gedaan en binnen een maand hebben wij aanzienlijke vorderingen gemaakt.

De enige taak van de onderwijzer is om een keuzepakket aan te bieden van alle bekende en onbekende methodes, die het leren voor een leerling kunnen veraangemen. Het is waar dat bij een bepaalde leesmethode, zoals het gezamen-

lijk lezen uit één en hetzelfde boekje, het lesgeven voor de onderwijzer een stuk eenvoudiger en aangenamer wordt en het de schijn wekt van een zekere orde en regelmaat. In ons systeem echter scheen deze methode velen niet alleen moeilijk, maar zelfs onmogelijk toe. Hoe kun je raden wat iedere leerling specifiek nodig heeft en hoe kun je beslissen of wat ieder voor zich wil, passend is of niet?

Hoe is het mogelijk dat de leerlingen niet de kluts kwijt-raken in deze bonte mengeling, die aan geen enkele regel is onderworpen? Mijn antwoord hierop luidt dat de moeilijkheid slechts schuilt in het feit dat wij niet kunnen afstappen van ons oude idee dat de school niets anders is dan een compagnie gedrilde soldaten, over wie vandaag de een, morgen een ander het commando voert. Voor een onderwijzer die gewend is aan een vrije school, is iedere leerling een individu met zijn eigen specifieke verlangens, die slechts bevredigd kunnen worden door vrijheid van keuze. Zonder deze vrijheid, of schijnbare wanorde, bij ons op school, waar sommigen zo vreemd tegenaan kijken, zouden we niet alleen nooit op deze vijf leesmethodes gekomen zijn, maar zouden we ze zelfs nooit in praktijk hebben kunnen brengen of kunnen veranderen naar de wensen van de leerlingen. En dan zouden we ook nooit die schitterende resultaten behaald hebben, die we afgelopen tijd hebben bereikt met het lezen. Hoe vaak hebben we niet de verbaasde gezichten gezien van de bezoekers, die in twee

uur tijds ons onderwijssysteem wilden bestuderen, terwijl ze zelf in die twee uur ons ook nog eens uitgebreid over hun eigen methodes wilden vertellen. Hoe vaak hebben wij niet de wijze raadgevingen van zulke bezoekers moeten aanhoren om een bepaalde methode te introduceren op onze school, die in feite onder hun neus in praktijk werd gebracht, zonder dat ze hem herkenden, alleen niet in de vorm van een autoritaire regel, waar een hele school naar moet handelen.

Het begrijpend lezen van literaire teksten. Hoewel we gezegd hebben dat het technisch en begrijpend lezen in de praktijk versmolten zijn tot één geheel, maken wij nog steeds wel een onderscheid tussen beide vakken op grond van hun verschillende doelstellingen. In onze ogen is het doel van het technisch lezen de kunst om uit bepaalde tekens vlot een woord te vormen. Het begrijpend lezen daarentegen heeft tot doel de taal te kunnen begrijpen waarin boeken geschreven worden. Om deze taal te leren bood zich als vanzelf een middel aan, dat op het eerste gezicht allereenvoudigst leek, maar in de praktijk zeer moeilijk was. Wij geloofden dat we de leerlingen na het lezen van door hen zelf op hun leien geschreven zinnnetjes, de sprookjes van Choedjakov en Afanasjev moesten geven, daarna iets wat enigszins gecompliceerder was qua taal, dan weer iets moeilijkers enzovoort totdat ze tenslotte Karamzin, Poesjkin en het wetboek konden lezen. Maar deze veronderstelling



Het schoolgebouw

kwam niet uit. Het lukte mij wel om hen de stap te laten maken van hun eigen geschreven zinnnetjes naar de taal waarin sprookjes geschreven worden, maar om hen van de sprookjestaal tot het hoogste literaire niveau te voeren was onmogelijk omdat er geen overgangsliteratuur bestond.

Onze poging met *Robinson Crusoe* liep op een mislukking uit. Sommige leerlingen huilden van ergernis, omdat ze het verhaal maar niet konden begrijpen of navertellen.

Ik begon hun in mijn eigen woorden het verhaal te vertellen en ze kregen weer hoop dat ze ooit zelf al lezend de inhoud zouden kunnen oppakken. En inderdaad, binnen een maand hadden ze *Robinson Crusoe* uit. Maar ze verveelden zich stierlijk en tegen het eind sloeg hun verveling om in

weezin. Deze inspanning vergde te veel van hen. Ze werkten meer met hun geheugen en omdat ze direct navertelden wat ze die avond gelezen hadden, kenden ze hele passages uit het hoofd; maar niemand begreep de tekst in zijn geheel. Ze onthielden, helaas, alleen wat voor hun onbegrijpelijke woorden waren, die ze vervolgens te pas en te onpas gebruikten, zoals ongeschoolde lieden dit plegen te doen. Ik zag wel in dat er iets niet in orde was, maar hoe ik dit euvel moest verhelpen, wist ik niet. Ik gaf hen verschillende volksverhalen zoals *Oompje Naumy* en *Tante Natalja* te lezen, hoewel ik van tevoren wist dat ze er niets aan zouden vinden. Dat vermoeden werd bevestigd. De kinderen vonden deze boekjes extra vervelend omdat ze ook nog eens de inhoud moesten navertellen. Na *Robinson Crusoë* probeerde ik toen *De doodgraver* van Poesjkin, maar zonder hulp waren zij nog minder in staat om dit na te vertellen en vonden zij het zo mogelijk nog saaier. Het beroep dat Poesjkin op het begrip van de lezer doet, de speelse relatie tussen auteur en personages, de komische karakteristieken en Poesjkins bondigheid van formuleren waren zozeer in strijd met hun behoeften dat ik tenslotte definitief van Poesjkin afzag, wiens verhalen mij vroeger zo glashelder van compositie en ook zo eenvoudig toeschenen. Ik probeerde het nog éénmaal met Gogol's *Kerstavond*. In eerste instantie vonden ze dat een leuk verhaal, vooral de ouderen, maar zodra ik hen zelf liet aanmodderen, begrepen ze er niets meer van en begonnen ze zich te vervelen. En zelfs als ik het verhaal

voordroeg, taalden ze niet naar het vervolg. De rijke kleurschakeringen, het fantastische, de grillige compositie, voldeden evenmin aan hun behoeften. Als laatste probeerde ik de *Ilias* in de vertaling van Gneditsj, maar deze lectuur wekte slechts verbijstering bij hun op. Zij meenden dat dit boek in het Frans geschreven was en begrepen er niets van, totdat ik hen de inhoud met eigen woorden vertelde. Maar zelfs toen wilde wat in dit dichtwerk eigenlijk wordt verteld, niet tot hen doordringen. De scepticus Sjomka, een gezonde, logische denker, werd getroffen door het plaatje van Phoebus die met zijn gonzende pijlen op zijn rug de Olympus kwam afvliegen, maar hij wist duidelijk niet waar hij dit beeld in het verhaal moest plaatsen. “Hoe kan hij nu van die berg afvliegen zonder te pletter te slaan?” vroeg hij aldor. “Maar zij beschouwen hem toch als een god,” zei ik hem. “Wat voor een god? Ze hebben er toch zo veel? Dan kan hij niet een echte God zijn. Het is niet niks, om van zo’n berg af te vliegen; daarom had hij ook te pletter moeten vallen,” toonde hij me zwaaiend met zijn armen aan. Mijn volgende poging betrof *Gribulja* van George Sand. Daarna een populair leesboek voor soldaten, maar opnieuw zonder succes.

We proberen alles uit wat ons maar in handen valt, en alles wat ons aan materiaal wordt toegezonden, maar onze pogingen lopen op niets uit. Als ik op school de post zit door te nemen en ik open een postpakketje, waarin een

schijnbaar populair boek zit, dat strekken verschillende leerlingen hun armen naar mij uit en roepen: “Vadertje geef mij dat boek te lezen, nee mij! Maar het moet wel een beetje makkelijk zijn!”

Sla je zo’n boek open dan lees je: “Het leven van de grote Aartsbisschop Alexis is een voorbeeld van innig geloven, vroomheid, een aanhoudende ijver en een vurige liefde voor zijn vaderland, wat deze heilige reeds vele belangrijke diensten heeft bewezen”. Of “Sinds geruime tijd ziet men in Rusland begaafde autodidacten ten tonele verschijnen; een verschijnsel dat niet door een ieder op dezelfde wijze verklaard wordt”. Of “Er zijn dertig jaar voorbij gegaan sinds de inlijving van Bohemen bij het Duitse Keizerrijk”. Of “Het dorpje Karatsjaravo met zijn her en der op de bergheiling verspreid liggende hutten, ligt in één van de meest vruchtbare gouvernementen van Rusland”. Of “Wijd strekte de weg zich voor ons uit”. Of er volgt nog een of andere wetenschappelijke uiteenzetting voor de leek op een bladzijde die voor de helft bedrukt is met strijkages aan het adres van de Russische boer.

Als je een dergelijk boekje één van de leerlingen in handen geeft, dan verliezen zijn ogen hun glans en begint hij te gapen. “Nee, Lev Nikolajevitsj, dit is een onbegrijpelijk boek” zal hij zeggen als hij het teruggeeft. Voor of door wie deze boeken geschreven worden, is ons een raadsel. Van alle boeken die we hebben gelezen in dit genre, is er geen één overgebleven met uitzondering van *Grootvader vertelt*

van Zolotov⁴, dat een groot succes had zowel op school als thuis.(....)

De enige boeken die het volk begrijpt en die aan zijn smaak beantwoorden, zijn boeken die niet voor het volk maar door schrijvers uit het volk zijn geschreven, zoals sprookjes, gezegdes, liederenbundels, legenden, gedichten, raadsels en recentelijk vooral de bundel van Vodovozov⁵, enzovoort. Als je niet zelf ervaren hebt hoe gretig al deze boeken keer op keer weer verslonden worden – zelfs de oudrussische volkssagen, liederen, spreekwoorden en kronieken – dan kan je je dat nauwelijks voorstellen. Ik heb gemerkt dat kinderen dit soort boeken met meer plezier lezen dan volwassenen. Ze lezen ze een paar keer over, leren ze uit het hoofd of nemen ze graag mee naar huis. In hun spelletjes en gesprekken geven ze elkaar bijnamen uit deze oude sagen of liederen. Volwassenen voelen zich minder aangetrokken tot dit soort boeken, deels omdat ze niet meer zo naïef zijn of omdat ze plezier scheppen in het pronken met hun boekentaal, deels omdat ze onbewust de behoefte aan kennis van de literaire taal voelen. Volwassenen geven de voorkeur aan boeken waarin ze de helft van de woorden,

4. Zolotov, W.A. (1804-1882): bekend pedagoog. Heeft zich zeer ingespannen voor de verlichting van het volk. Was directeur van een verzorgingshuis voor minderjarige armen, redacteur van de krant: *Nieuwrussische Telegraaf*, vertaler van een Franse grammatica; auteur van *Rekenen voor beginners* en *Vertellingen van grootvader Wasilij*.

5. V.I. Vodovozov (1825-1886) Een van de grondleggers van de Russische pedagogiek.

beelden of gedachten niet begrijpen.

Maar hoe geliefd dergelijke boeken ook zijn bij de leerlingen, toch hebben wij daarmee het doel dat ons voor ogen stond niet bereikt. Tussen de taal in deze boeken en de literaire taal blijft een kloof bestaan. En we zijn er tot nu toe nog steeds niet in geslaagd om een uitweg uit deze vicieuze cirkel te vinden, hoewel we van alles geprobeerd hebben en steeds van nieuwe veronderstellingen zijn uitgegaan – wat we overigens nog steeds doen. We proberen uit te vinden wat we fout doen en vragen een ieder die dit probleem echt ter harte gaat ons zijn of haar ervaringen, inzichten en oplossingen van dit probleem te laten weten.

Ons probleem is het volgende: voor de vorming van het volk is het noodzakelijk dat we het in staat stellen om goede boeken te lezen en dat we het de leeslust bijbrengen. Maar goede boeken zijn geschreven in een voor het volk onbegrijpelijke taal. Om te leren begrijpen moet je veel lezen en om plezier in het lezen te krijgen moet je op zijn minst begrijpen waarover het gaat. Waar ligt hier nu de fout en hoe redden we ons uit deze situatie?

Misschien bestaat er wel degelijk een overgangsliteratuur die wij uit gebrek aan kennis niet als zodanig herkennen. Misschien kan de bestudering van de boeken die onder het volk circuleren en van hun mening daarover ons de weg wijzen, waarlangs het volk kan komen tot begrip van de literaire taal.

In ons tijdschrift wijden wij een speciale rubriek aan deze vraagstelling en wij doen een beroep op al degenen die het belang van deze zaak inzien, om ons hun artikelen over dit onderwerp toe te zenden.

Misschien ligt de oorzaak wel bij onze vervreemding van het volk, bij de geforceerde vorming van de hogere standen en kan alleen de tijd uitkomst bieden, een tijd die niet alleen bloemlezingen zal voortbrengen, maar een hele overgangsliteratuur, samengesteld uit alle tot nu toe verschenen boeken en die zich vanzelf en organisch zal inpassen in ons leessysteem. Misschien wil en kan het volk onze literaire taal niet begrijpen, omdat er niets in zit dat voor het volk de moeite van het begrijpen waard is, omdat onze hele literatuur voor het volk ongeschikt is. Misschien moet het zijn eigen literatuur wel scheppen.

Een laatste veronderstelling tenslotte, die ons het meest waarschijnlijk lijkt, is dat de fout ligt in de hardnekkigheid waarmee we blijven vasthouden aan ons idee dat het leesonderwijs ten doel heeft de leerlingen te verheffen tot het niveau van de literaire taal en – wat het voornaamste is – de haast waarmee we dit doel willen bereiken. Het kan best zijn dat ons ideaal vanzelf verwezenlijkt zal worden en dat iedere leerling zich te zijner tijd spelenderwijs ook de literaire taal eigen zal maken, zoals wij dit voortdurend zien bij mensen die kriskras psalmen, romans en arresten door elkaar lezen zonder er iets van te begrijpen en die op deze manier toch de literaire taal leren. Deze veronderstel-

ling verklaart echter niet waarom alle boeken die heden ten dage verschijnen zo ontzettend slecht zijn en helemaal niet beantwoorden aan de smaak van het volk en ook, dat wij niet weten wat de scholen in die tussentijd moeten doen. Want alleen al de gedachte dat we, vanuit het idee dat het nuttig is om de literaire taal te kennen, het volk moeten dwingen om teksten van buiten te leren en te herhalen, kortom de literaire Russische taal te leren zoals hier het Frans geleerd wordt, is voor ons onverdraaglijk. We moeten toegeven dat we deze methode herhaaldelijk in de afgelopen maanden hebben uitgeprobeerd, maar dat we daarbij keer op keer gestuit zijn op een onoverwinnelijk verzet bij de leerlingen, wat de uitzichtloosheid van de door ons ingeslagen weg bewees.

Al deze ervaringen hebben mij geleerd hoe moeilijk het is om de betekenis van een woord of zin uit te leggen.(...) Als je de betekenis van een abstract woord moet uitleggen, bijvoorbeeld van het woord 'indruk', dan zal je dit door een even onbegrijpelijk synoniem vervangen of door een hele serie woorden, waarvan de onderlinge samenhang net zo onduidelijk is als het woord zelf.

Bijna altijd is het niet alleen het woord dat de leerling niet kent, maar is het hele begrip dat het woord wil uitdrukken, hem onbekend. (...) Bovendien is de verhouding tussen woord en gedachte en de vorming van nieuwe begrippen een zo complex, mysterieus en subtiel denkproces, dat ie-

dere inmenging van buitenaf een grove, ongerichte kracht lijkt, die het ontwikkelingsproces slechts remt. ‘Begrijpen’ is makkelijker gezegd dan gedaan, maar ieder kan bij zichzelf constateren hoeveel verschillende dingen je je tezelfdertijd kunt voorstellen als je een boek leest. Een leerling die twee à drie woorden in een zin mist, kan toch best een subtiële betekenisnuance of het verband met het voorafgaande begrijpen. U, als onderwijzer, haalt één facet van het begrip naar voren, maar de leerling heeft totaal geen behoefte aan uw uitleg. Soms heeft hij het wel begrepen, maar weet hij niet duidelijk te maken dat hij u begrepen heeft. Hij heeft wel een vaag vermoeden, maar tegelijkertijd haalt hij er toch iets heel anders uit, iets dat voor hemzelf nuttig en belangrijk is. U verlangt echter van hem een bepaalde betekenis; hij moet in woorden de indruk, die bepaalde woorden op hem gemaakt hebben, beschrijven. Maar hij zwijgt of begint onzin uit te kramen, fantaseert iets, draait er omheen en probeert erachter te komen wat u van hem wilt, om zo aan uw wensen tegemoet te komen.(...) Maar de totaalindruk die het boek op hem heeft gemaakt ligt in scherven en zijn intuïtie, die hem geholpen heeft de betekenis te gissen, is verstomd.

Wij hebben Gogols. spookverhaal *Vi* gelezen, waarbij we elke passage in eigen woorden herhaalden. Alles ging goed tot pagina drie – daar komt de volgende passage in voor: “Heel dat geleerde volkje van verschillende seminaries die al eeuwenlang met elkaar overhoop liggen, was verschrik-

kelijk arm zodat we niet konden voorzien in hun onderhoud. Ook waren zij buitengewoon gulzig zodat het een volkomen onmogelijke taak zou zijn om te tellen hoeveel noedels ieder van hen bij het avondeten verslond en daarom konden de welwillende gaven van rijke grootgrondbezitters nooit genoeg zijn.”

Onderwijzer: Wel, wat hebben jullie net gelezen? (Bijna al deze leerlingen zijn zeer ontwikkelde kinderen.)

De beste leerling: In het seminarium waren alle priesters veelvrat en arme donders, en bij het avondeten aten ze noedels.

Onderwijzer: Verder nog iets?

Leerling: (een schelm met een uitstekend geheugen, die altijd zegt wat er in zijn hoofd opkomt): Een onmogelijke taak... genereuze weldoeners...

Onderwijzer (geërgerd): Je moet wel nadenken. Hier klopt niets van. Wat is die ‘onmogelijke taak’ dan wel?

Stilte – Onderwijzer: Lezen jullie het nog maar eens!

Ze lezen dezelfde passage nog eens. Een jongen met een zeer goed visueel geheugen herinnert zich nog een paar woorden zoals: seminarium, genereuze gaven van welgestelde landheren, die nooit konden voldoen. Ze hadden er geen jota van begrepen. Ze kraamden de grootste onzin uit. En de onderwijzer bleef hen maar vervelen met zijn gevraag.

Onderwijzer: Wat is dus die ‘onmogelijke taak’?

Hij wilde graag van hen horen dat het onmogelijk was om de noedels te tellen.

Leerling: Het seminarium is een onmogelijke taak.

Een andere leerling: Arm zijn ook.

En opnieuw wordt de passage gelezen. Als naar een speld in een hooiberg zochten zij naar het woord dat de onderwijzer horen wilde. Zij kwamen op de gekste dingen maar niet op het woord 'tellen' en op het laatst werden ze helemaal wanhopig. Maar de onderwijzer in kwestie, namelijk ikzelf, gaf niet op en kreeg het tenslotte voor elkaar dat ze de hele passage ontleedden, maar hierna begrepen ze er nog minder van dan na de eerste herhaling.

Overigens viel er ook niet veel te begrijpen. Het is gewoon een slechtlopende, langgerekte passage, die de lezer niet meer informatie geeft dan dat een stel arme donders gulzig noedels zit te eten, wat direct van het begin af al zonneklaar was. En meer wilde de auteur niet zeggen. Ik bleef er alleen op doorhameren vanwege de slechte stijl en hierdoor verpestte ik de hele sfeer in de klas voor de rest van de middag en ik heb de vele bloemen van hun zo veelzijdig begripsvermogen nog in de knop gebroken.

Een andere keer beging ik een even grove fout door maar te blijven doorzeuren over de interpretatie van het woord 'gereedschap', met even weinig resultaat. (...) Je moet de leerlingen in de gelegenheid stellen om zichzelf nieuwe begrippen eigen te maken en om uit de algemene betekenis van een zin nieuwe woorden af te leiden. Als hij een onbegrijpelijk woord leest of hoort in een zin die hij toch wel begrijpt, zal hij zich een volgende keer een vage voorstel-

ling beginnen te vormen van dit nieuwe begrip en tenslotte zal hij de behoefte voelen om het eens toe te passen. En als hij het eenmaal gebruikt heeft, behoort het woord tot zijn vocabulaire. En zo zijn er nog duizend andere manieren. Maar het is volgens mij net zo onmogelijk en nutteloos om een kind bewust nieuwe begrippen en woordvormen bij te brengen als om hem te leren lopen volgens de wetten van het evenwicht. Elke poging in die richting zal het kind eerder verwijderen van het doel dan het er nader toe brengen, zoals wanneer men, om een bloem te helpen ontkiemen, bloemblaadje voor bloemblaadje zou openvouwen, en zo de knop totaal zou verfrommelen.

