

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3d

Tolstoj over zijn
pedagogische en
didactische opvattingen

**Tolstoj over zijn
pedagogische en
didactische opvattingen**

Sinds de oprichting van de school en zelfs nu nog worden de vakken Bijbelse en Russische geschiedenis als volgt gegeven: de kinderen scharen zich om de leraar¹ en deze vertelt hun verhalen met het Oude Testament als enige leidraad en, voor de Russische geschiedenis, *De periode der Noormannen* van Pogodinen de verzamelbundel van Vodovosov. Daarna stelt hij vragen en iedereen begint dan tegelijk te praten. Wanneer er te veel herrie ontstaat, stopt de leraar het tumult door aan één het woord te geven. Zodra deze blijft steken, roept de leraar de overige leerlingen te hulp. Als de leraar merkt dat sommige kinderen hem niet begrepen hebben, laat hij een der beste leerlingen het verhaal herhalen.

Deze procedure is niet door ons bedacht, maar helemaal

1. In de andere artikelen van Tolstoj op deze website hebben we meestal gekozen voor ‘onderwijzer’ in plaats van ‘leraar’, omdat in de 19de eeuw in ons eigen lager onderwijs de naam onderwijzer gebruikelijk was.

In dit artikel kozen we toch voor ‘leraar’, omdat veel van wat Tolstoj hier schrijft zowel voor onze hedendaagse ‘leraren’ in het lager als het voortgezet onderwijs nuttig kan zijn.

vanzelf ontstaan en wordt met even groot succes toegepast bij vijf als bij dertig leerlingen, mits de leraar iedereen in de gaten houdt en ervoor zorgt dat er bij de herhaling van de stof niet geschreeuwd wordt. Verder moet hij erop letten dat het gebrul niet aanzwelt tot een orkaan maar dat deze uitbarsting van vrolijkheid, luidruchtigheid en gezonde wedijver voor zover nodig in banen wordt geleid.

In de zomer werd dit hele programma gewijzigd vanwege de vele bezoekers en het wisselen van leraar met als gevolg dat de geschiedenisles aanmerkelijk stroever verliep.

Voor de nieuwe leraar was al dat geschreeuw onbegrijpelijk. Volgens hem waren degenen die tijdens het geroezemoes hun zegje deden niet in staat om alléén hun verhaal te vertellen – volgens hem schreeuwden de leerlingen enkel om het lawaai – maar het belangrijkste bezwaar was dat hij het warm en benauwd kreeg te midden van die massa jongens die op zijn rug klommen of aan zijn lippen hingen. Voor een beter begrip van de stof is het namelijk noodzakelijk voor kinderen om heel dicht bij de verteller te zitten, zodat ze zijn mimiek en bewegingen goed kunnen volgen. Ik heb al dikwijls gezien dat kinderen zich vooral die passages herinneren waarbij de verteller zijn verhaal met een overtuigend gebaar wist te onderstrepen of de juiste intonatie wist mee te geven.

Van de nieuwe leraar moesten de kinderen in de banken zitten en één voor één antwoord geven. Degene die de beurt

kreeg, zweeg uit schaamte, terwijl de leraar opzij keek met een uitdrukking van berusting op zijn gezicht of met een toegeeflijk lachje zei: “Nu... en verder?” of: “Goed, zeer goed” – de ons allen zo bekende leraarstruc. Meer en meer heeft de ervaring mij geleerd dat er niets schadelijkers is voor de ontwikkeling van een kind dan deze manier van vragen stellen en de hieruit voortvloeiende relatie tussen leraar en leerling als van een superieur tot een ondergeschikte. Voor mij bestaat er niets ergers dan de aanblik van een volwassene die een kind kwelt zonder dat hij daar recht op heeft. De leraar weet dat het verschrikkelijk is voor de leerling om blozend, met het zweet in zijn handen voor de klas te staan. De leraar zelf verveelt zich en is teleurgesteld, maar hij wijkt niet af van zijn stelregel dat hij de leerling nu eenmaal zó moet leren om zelfstandig het woord te voeren.

Maar waarom een kind moet leren in zijn eentje te spreken, is voor iedereen een raadsel. Misschien om hem een fabel voor ‘Zijne Excellentie’ te laten voorlezen? U zult misschien aanvoeren dat je anders het niveau van zijn kennis niet kunt meten. Mijn antwoord hierop luidt dat het inderdaad voor een buitenstaander onmogelijk is om binnen een uur de kennis van een leerling te meten, maar dat een leraar geen examens of antwoorden nodig heeft om een maatstaf voor zijn inschatting te hebben. Het lijkt mij dat deze manier van vragen stellen een overblijfsel is van een oud bijgeloof. Vroeger, toen de leraar de kinderen nog alles van

buiten liet leren, kon hij de kennis van zijn leerlingen enkel en alleen vaststellen door hen te dwingen alles woord voor woord te herhalen. Later ontdekte men dat herhalen van uit het hoofd geleerde woorden nog geen Weten is en dus liet men de leerlingen het verhaal in eigen woorden navertellen. Maar het gebruik om één leerling voor de klas te roepen en van hem te eisen dat hij antwoord geeft als de leraar dat wil, is blijven bestaan. Wel eist men van een leerling dat hij alle bekende woorden van een psalm of fabel te allen tijde en onder alle omstandigheden kan herhalen, maar men vergeet voor het gemak dat een leerling in de juiste stemming moet zijn om de inhoud van een verhaal te vatten en in eigen woorden weer te geven.

Zowel op lagere scholen en gymnasia als op de universiteit ken ik geen andere examens dan die waarbij de vragen vereisen dat je woord voor woord of zin voor zin uit je hoofd leert. In mijn tijd – ik verliet de universiteit in 1845 – leerde ik voor examens de stof weliswaar niet woord voor woord, maar toch zin voor zin uit mijn hoofd en ik kreeg alleen een vijf – hoogste cijfer – bij de professoren, wier collegedictaten ik letterlijk van buiten kende.

De bezoekers, die het onderwijs op Jasnaja Poljana zoveel schade hebben berokkend, hebben mij aan de andere kant een grote dienst bewezen. Door hen ben ik definitief tot de overtuiging gekomen dat het opzeggen van lessen of examens een overblijfsel is van een bijgeloof uit de Middeleeuwen en dat bij de huidige gang van zaken op school dit

gebruik niet te handhaven is.

Ik heb mij vaak laten meeslepen door mijn kinderlijke gevoel van trots en wilde dan de door mij hooggeachte bezoeker in een uur tijds aantonen wat de kinderen al wisten, maar het liep er altijd op uit dat de bezoeker de indruk kreeg dat de kinderen dát kenden wat ze juist níét wisten of van mening was dat ze niet wisten wat ze juist heel goed kenden. En er ontstond in die tijd een gordiaanse knoop van misverstanden tussen mij en de bezoeker, zelfs wanneer deze een verstandig, begaafd en ter zake kundig man was en onze relatie ook geheel vrijblijvend was. Wat moet een inspectiebezoek van de directeur dan wel voor gevolgen hebben, nog afgezien van de verstoring van het lesprogramma en van de begripsverwarring die zulke examens bij de scholieren teweeg brengen?

Op dit moment ben ik de mening toegedaan dat het zowel voor een buitenstaander als voor een leraar een onmogelijke opgave is een optelsom te maken van alle kennis van een leerling, net zo min als het mogelijk is om uw en mijn kennis van een willekeurige tak van wetenschap kort samen te vatten. Het zou even dom en vreemd zijn om een veertigjarige ontwikkelde man een examen in de geografie af te nemen als een tienjarig kind.

De een zowel als de ander moeten wel uit het hoofd geleerde antwoorden geven, maar in een uur kun je niet ontdekken wat zij werkelijk weten. Je moet maanden met hen

samenleven om hun ware kennis aan de weet te komen. Op scholen waar examens zijn ingevoerd – onder ‘examen’ versta ik elke eis om vragen te beantwoorden – komt er nog één nutteloos vak bij, dat een extra inspanning vergt en een bijzondere aanleg vereist. Dit vak heet ‘voorbereiding voor examens en lessen’. Een leerling van het gymnasium krijgt les in geschiedenis, rekenen en wat het voornaamste is, in de kunst om op examens een goed antwoord te geven. Ik beschouw dit laatste als volkomen onnuttig. Als leraar taxeer ik het kennisniveau van mijn leerlingen even exact als het niveau van mijn eigen kennis, ook zonder examenvragen te stellen. Maar als een buitenstaander dit kennisniveau wil leren taxeren, dan moet hij maar een poosje met ons optrekken om de resultaten van deze kennis en haar toepassingen in het leven te bestuderen. Er is geen andere weg en alle pogingen om via examens deze kennis te meten zijn hypocriet, leugenachtig en obstakels voor het onderwijs. In het onderwijs is er slechts één onafhankelijke rechter en dat is de leraar die op zijn beurt alleen door zijn eigen leerlingen gecontroleerd kan worden.

Bij de geschiedenisles geven de leerlingen allen tegelijk antwoord, niet omdat zij zo nodig hun kennis ten toon moeten spreiden, maar gewoon omdat de leerlingen de behoefte voelen de opgedane indrukken door middel van woorden vast te leggen. Deze zomer hadden de nieuwe leraar noch ik dit door. Wij zagen in het vragen stellen nu eenmaal een

middel om hun kennis te controleren en daarom vonden wij het geschikter om de leerlingen ieder apart een beurt te geven. In plaats van hen door elkaar heen te laten praten.

Ik was er nog niet achter waarom de les zo vervelend was en zo slecht liep, maar mijn vertrouwen in de stelregel dat de leerlingen vrij zijn in hun doen en laten bracht uitkomst. Het grootste deel van de klas zat zich te vervelen en een stuk of drie brutaaltjes gaven me als enigen nog antwoord, maar de drie meest verlegen jongens hielden hun mond en huilden voortdurend en ze kregen allemaal een nul.

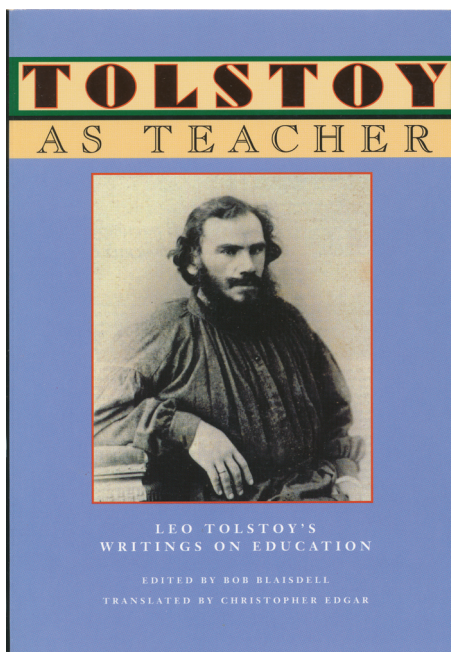
In de zomermaanden bekommerde ik me totaal niet om de lessen in Bijbelse geschiedenis, en de leraar, een voorstander van orde en gezag, had de vrije hand gehad om de kinderen aan de banken vast te ketenen, hen te kwellen door ze ieder apart een beurt te geven en te kankeren op hun ongeïnteresseerdheid.

Meermalen heb ik hem geadviseerd om de kinderen tijdens de les te laten opstaan, maar hij beschouwde mijn raad als een vriendelijke, zij het vergeeflijke eigenaardigheid – zoals trouwens mijn meeste collega's deze raad op zullen vatten – en zo bleef de oude orde gehandhaafd totdat de vroegere leraar weer terugkeerde.

In het klassenboek van de nieuwe leraar stonden alleen opmerkingen in de trant van: "Ik kan geen woord los krijgen uit Savin. Grisjin heeft weer niets gezegd. De koppigheid van Petjka verbaast mij: hij heeft zijn mond niet opengedaan. Met Savin gaat het nog slechter dan eerst" enzovoorts.

Savin is een blozende, mollige jongen met vettige oogjes en lange wimpers, zoon van een welvarende koopman. Hij draagt een gelooide pelsjas en laarzen die geen afdragertjes van zijn vader zijn, verder een Alexandrijns hemd en een broek. Het sympathieke karakter van deze jongen trof mij in het bijzonder door het feit dat hij zich tijdens de rekenles onderscheidde van de anderen door zijn vindingrijkheid en zijn uitgelaten vrolijkheid. Hij is ook niet slecht in lezen en schrijven. Maar zodra men hem vraagt een verhaal voor te lezen, laat hij zijn mooie krullenbol op zijn schouder hangen en springen de tranen hem in de ogen. Het lijkt wel of hij zich het liefst zou willen verstoppen voor iedereen en je ziet dat hij ondraaglijk lijdt.

Als je hem dwingt om iets uit zijn hoofd te leren, zal hij het wel opzeggen, maar een zin zelf formuleren kan of durft hij niet. Of het uit angst is, die zijn vroegere leraar hem heeft ingeboezemd – hij heeft vroeger van een geestelijke les gehad – of uit gebrek aan zelfvertrouwen, uit eerzucht of verlegenheid voor de andere jongens die in zijn ogen de mindere van hem zijn, uit een gevoel van superioriteit, of ergernis over het feit dat hij in dit ene vak achter is bij de rest, of omdat hij zich al een paar keer van zijn slechte kant heeft laten zien, mag Joost weten. Misschien is hij diep in zijn hart wel dodelijk beledigd door een onvriendelijk woord dat de leraar ontviel of misschien is het wel een combinatie van al deze factoren. We zullen 't nooit te weten komen. Deze plankenkoorts – een in het leven beperkende



*In 2000 in New York
verschenen bundel van
Tolstojs ideeën over
onderwijs.*

*De **Introduction** tot
dat boek staat op deze
website.*

karaktertrek – is onverbrekelijk verbonden met al het goede in zijn kinderziel. Je kunt deze plankenkoorts met dwangmiddelen te lijf gaan, maar dat is riskant omdat je dan tegelijkertijd alle waardevolle eigenschappen in hem aantast, die onontbeerlijk zijn voor een leraar, die deze jongen nog verder wil begeleiden.

De nieuwe leraar volgde toch mijn advies op, hij liet de leerlingen vrij om op te staan, om op tafels en banken en desnoods op zijn rug te klimmen en diezelfde les nog begonnen de leerlingen onvergelijkbaar veel beter te vertellen. En in het klassenboek van de leraar stond vermeld dat zelfs die stijfkop van een Savín enkele woorden gezegd had.

Er heerst op een school iets onbestemds, iets wat zich aan het gezag van de leraar onttrekt, een fenomeen dat volslagen onbekend is in de pedagogiek en dat tegelijkertijd het wezen uitmaakt van het welslagen van onderwijs – namelijk de sfeer op school. Deze sfeer is aan bepaalde wetten gebonden en afhankelijk van de negatieve invloed van de leraar, dat wil zeggen dat hij deze bepaalde zaken moet vermijden om deze sfeer niet te verstoren. Zo is de sfeer op school altijd omgekeerd evenredig aan de dwang en de discipline die er op die school heersen en aan de inmenging van de leraar in de denkwijze der leerlingen. Maar recht evenredig aan het aantal leerlingen en weer omgekeerd evenredig aan de lesduur enzovoort. Deze sfeer op school verspreidt zich zeer snel onder de leerlingen en deelt zich zelfs aan de leraar mee. Zij manifesteert zich overduidelijk in de stemhoogte, de ooguitdrukking, de gebaren en in de onderlinge wedijver. (...) Deze sfeer laat zich niet kunstmatig opwekken of bedenken. Je hoeft het ook niet te proberen, want zij ontstaat altijd vanzelf.

Toen onze school nog maar net bestond, maakte ik veel van dergelijke fouten. Zodra een jongen de les slecht kon volgen, of geen zin meer had, of wanneer de op school zo bekende dufheid hem overviel, dan zei ik tegen hem: "Ga maar wat springen!" De jongen begon lachend te springen; de anderen lachten met hem mee. En nadat de jongen wat had gesprongen, was het een ander kind geworden. Maar toen dit een paar keer gebeurd was, leek het wel of,

wanneer je hem zei wat te gaan springen, hij door een nog grotere dufheid bevangen werd. En huilend zag hij in dat zijn stemming niet was wat die wezen moest. Ook wilde hij zich daarbij beslist niet door een ander laten helpen. Kinderen zowel als volwassenen staan alleen open voor nieuwe indrukken bij een verhoogde staat van alertheid en spanning. Daarom is het een grove fout, die we maar al te gauw geneigd zijn te maken, om een vrolijke sfeer op een school te beschouwen als een vijand of een barrière.

Wanneer echter de levendige sfeer in een klas zó groot is dat het de leraar onmogelijk wordt gemaakt om les te geven en dat hij zich vanwege het helse kabaal niet meer verstaanbaar kan maken, moet je de kinderen dan geen schrobbering geven en deze levendige drukte een halt toeroepen? Als echter de les zelf deze drukte met zich meebrengt, dan kun je je niet beter wenssen. Maar als de drukte een andere oorzaak heeft, is het de fout van de leraar dat hij deze levendigheid niet in banen heeft geleid. Het is de taak van de leraar, die onbewust door elke goede leraar uitgevoerd wordt, om deze sfeer van levendige belangstelling voortdurend voedsel te geven en om haar geleidelijk de vrije teugel te laten.

Stel dat u bijvoorbeeld één jongen een vraag stelt, terwijl een ander zit te springen om een beurt, want hij weet het antwoord; hij kijkt u recht in de ogen, kan zijn mond bijna niet stil houden, volgt met gretige blik degene die de beurt heeft en geen fout ontgaat hem. Als u de jongen die op

zijn stoel te springen zit, dezelfde vraag stelt, zal hij u vol enthousiasme antwoorden en wat hij zal zeggen zal voor altijd in zijn geheugen gegrift staan. Laat u hem daarentegen te lang in spanning zitten wachten en geeft u hem een halfuur lang geen toestemming zijn kennis te spuien, dan zal hij al gauw zijn buurman gaan zitten pesten.

Een tweede voorbeeld: Als u op een provincieschooltje of een Duitse school² de klas uit loopt op een moment dat het zeer stil is en de kinderen opdraagt om gewoon door te gaan met hun werk en u luistert na een half uur aan de deur, dan zult u een groot tumult horen dat eerder veroorzaakt wordt door kattenkwaad dan door de aard van hun leeractiviteiten. Dit is een ervaring die we vaak op onze school hebben opgedaan. Maar als u midden onder de les, op een moment dat het al tamelijk lawaaiërig is, de klas uit loopt en terugsluip naar de deur om te luisteren, dan zult u merken dat de jongens gewoon verder vertellen, terwijl ze elkaar verbeteren en controleren, en het komt vaker voor dat zij tijdens onze afwezigheid hun mond houden dan dat zij keet beginnen te schoppen.

Ook deze manier van orde bewaren heeft, net als het oude

2. Tolstoj had juist een reis door West-Europa gemaakt waarbij hij onder meer lagere scholen had bezocht om zich op de hoogte te stellen hoe het daar toeging. Wat het lager onderwijs betreft was hij verontwaardigd over de autoritaire discipline, de leermiddelen en de onderwijsmethoden op de scholen in Duitsland en Frankrijk.

regime van in banken zitten en je mond houden zolang je niets gevraagd wordt, zijn eigen specifieke methoden. Die zijn niet zo moeilijk, maar je moet ze wel kennen, wil de eerste ervaring ermee geen mislukking worden. Je moet er wel op letten dat er geen schreeuwlelijkerds zijn die de laatst gesproken woorden alleen maar herhalen om lawaai te maken, want het plezier om herrie te schoppen mag niet hun voornaamste streven worden. Je moet sommige leerlingen testen of zij in staat zijn om in hun eentje alles te vertellen en of zij de zin van het verhaal wel begrepen hebben.

Als er een te groot aantal leerlingen is, moet je hen in groepjes opdelen en hen per groep het verhaal laten bespreken. Je moet je niet ongerust maken als een nieuwe leerling soms een maand lang zijn mond niet opendoet. Je moet er alleen wel op letten of hij met het verhaal bezig is of met heel andere zaken. Gewoonlijk kan een nieuwkomer in het begin slechts de uiterlijke kant van de lesmethode vatten en gaat hij geheel en al op in het observeren hoe de kinderen zitten en liggen of hoe de lippen van de leraar bewegen of hoe iedereen plotseling begint te schreeuwen. Hij gaat net zo zitten als de anderen en even zo dapper begint hij te schreeuwen zonder zich ook maar iets te herinneren, terwijl hij exact de woorden van zijn buurman nabauwt. De leraar en zijn klasgenootjes maken hem duidelijk dat er iets anders van hem verlangd wordt. Er zal enige tijd verstrijken, maar dan begint hij ook zelf iets te vertellen. Hoe en op

welk moment de knop van het begrip in hem is ontloken is moeilijk te constateren.

Kort geleden mocht ik getuige zijn van een dergelijke bewustwording bij een heel schuchter meisje dat al een maand lang niets had gezegd. Meneer Oe. was aan het woord; ik zat wat terzijde en sloeg het geheel gade. Toen het de beurt van de kinderen was om te vertellen, merkte ik dat Marfoetka – zo heet zij – uit haar bank gleed met een gebaar dat gewoonlijk aangeeft dat een kind uit de toestand van toehoorder overgaat naar die van verteller. Zij kwam wat dichterbij. Toen iedereen begon te praten, wierp ik een blik op haar: nauwelijks zichtbaar bewoog ze haar lippen en ze keek levendig en vol begrip uit haar ogen. Toen onze blikken elkaar kruisten, sloeg zij haar ogen neer. Na een minuut keek ik opnieuw en weer stond ze wat voor zich uit te mompelen. Toen ik haar uitnodigde om iets te vertellen, raakte ze totaal in de war. Twee dagen later kon ze het hele verhaal vlot vertellen.

Wat er blijft hangen van dergelijke verhalen bij de leerlingen kun je het beste toetsen aan de verhalen die ze zelf uit hun hoofd opschrijven, waarbij wij alleen wat spelfouten verbeteren.

