

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

6

*Tolstojs
pedagogiek*

Jan Dirk Imelman

Tolstojs pedagogiek

Jan Dirk Imelman

Toen Tolstoj vijftien jaar was, droeg hij naar eigen zeggen een medaillon van Rousseau om zijn hals. Zijn verhouding toen en later tot Rousseau doet denken aan die van een moderne adolescent tot zijn idolen. Terugkijkend op zijn leven, vertelde hij zelf een keer dat hij eind 1840 niet alleen alles van Rousseau gelezen had, maar dat veel stukken tekst hem “zo na stonden dat het is of ik ze zelf geschreven heb” (K.van het Reve, p. 393). Het lijkt er op dat we kunnen aannemen dat niet alleen Rousseau’s maatschappij- en cultuuropvattingen maar ook diens gedachten over opvoeding en onderwijs Tolstoj bij de ontwikkeling van zijn eigen opvoedingsideeën hebben beïnvloed. Net als bij Rousseau is bij hem namelijk sprake van een ‘naturalistische pedagogiek’. Deze houdt in dat opvoeding de natuurlijke ontwikkeling van het kind moet volgen. En dat kan het beste door kinderen pedagogisch verantwoord te begeleiden, bijvoorbeeld door de omgeving qua ruimte en materiaal zo in te richten dat die ontwikkeling als vanzelf optimaal kan verlopen.

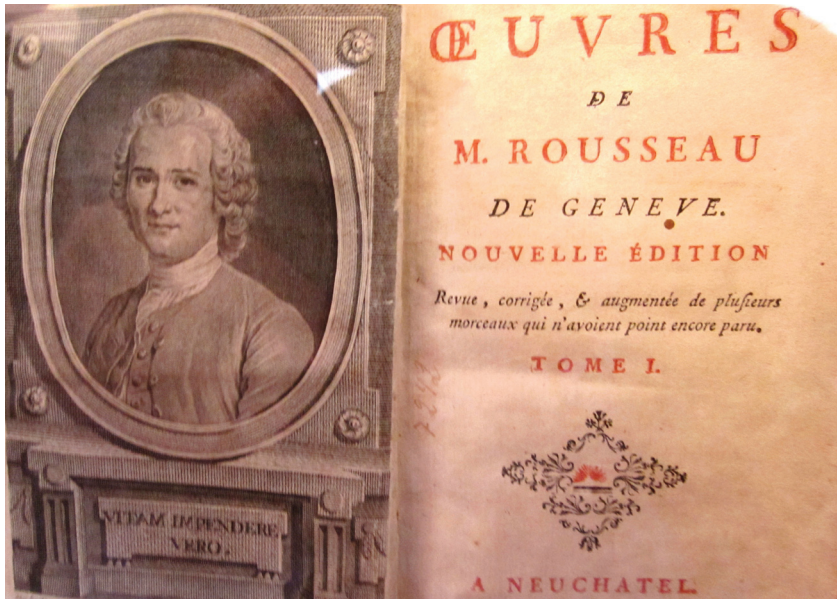
Tolstoj ontwikkelde zijn pedagogische ideeën niet alleen door teksten als die van Rousseau te lezen, maar ook

al dóende in de door hemzelf opgerichte schooltjes en al reizende langs scholen en schoolpedagogen in het buitenland.

De eigen schooltjes

Op verschillende momenten in zijn leven zette hij zich daadwerkelijk in voor praktisch lager onderwijs. Al in 1849 stichtte de door Rousseau bevangen jongeman op zijn landgoed Jasnaja Poljana zijn eerste schooltje voor boerenkinderen. Weliswaar werd dit experiment vrij kort daarna weer beëindigd, maar het geeft aan hoezeer Tolstoj al vroeg gegrepen was door de ‘pedagogische kwestie’, althans: door een bijzondere vorm van die kwestie. In zijn ogen ging het om het vraagstuk hoe je de nieuwe generatie, die anders grote kans liep analfabeet te blijven, kon brengen tot een zeker mate van geletterdheid: lees-, schrijf- en rekenvaardigheid, praktisch bruikbare kennis. Een op zich al revolutionaire gedachte, want destijds ging in Rusland nog geen één procent van de jeugd naar school.

Tien jaar later hernam hij zijn onderwijsactiviteiten. Overigens: nu eens actief, dan weer op afstand. Zelfs wist hij gedaan te krijgen dat gedurende korte tijd een dozijn scholen in de streek rond zijn landgoed Tolstoj-achtig onderwijs gaven. Dat gebeurde in een periode waarin hij een ambtelijke functie had die hem daartoe in de gelegenheid stelde. Ouders zowel als overheid vonden zijn onderwijsmethoden echter maar vreemd en raakten geïrriteerd. Daardoor



Rousseau was het idool van de jonge Tolstoj. Dit is zijn exemplaar van het verzameld werk.

werden de scholen al vrij snel weer gesloten. Die op Jasnaja Poljana heeft drie jaar bestaan en weer tien jaar later, in 1872, begon Tolstoj opnieuw een school aan huis.

Buitenlandse invloed

In het begin van de jaren zestig bezocht Tolstoj zijn ernstig zieke broer in Duitsland. Na diens dood begon hij rond te trekken en verdiepte hij zijn educatieve opvattingen door Duitse, Franse, Engelse, Belgische en Zwitserse scholen en denkers over opvoeding te bezoeken. Van de pedagogische opvattingen die hij zo leerde kennen, spraken vooral die

van Fröbel (1782-1852), wiens in het onderwijs werkzame neef hij leerde kennen, en Pestalozzi (1746-1826) hem aan. Hoewel beide auteurs destijds al waren overleden, waren ze in die jaren nog zonder meer te beschouwen als 'vernieuwingspedagogen' bij uitstek. Aan de destijds ook befaamde leer van Herbart, basis voor onderwijsmethodes die uitgaan van het stapsgewijs opbouwen van het voorstellingsleven van het kind, ging hij voorbij. Bewust? Of ontbrak het hem aan kennis van het Herbartianisme? Dat laatste is moeilijk voorstelbaar, populair als Herbarts pedagogiek was ten tijde van Tolstojs reizen.

Fröbel waardeerde hij vanwege diens overeenstemming met de naturalistische vrijheidsideologie van Rousseau.

Die ideologie vroeg om een schoolpraktijk die haaks stond op wat Tolstoj zelf in een van de Jasnaja-opstellen schreef over de praktijk van het toenmalige Russische onderwijs. Volgens hem vertoonde de Russische school in het algemeen trekken van het Bell-Lancastersysteem. Dat systeem staat ook bekend als het monitorstelsel. Daarbij ging het om supergrote klaslokalen, waarin soms wel 500 leerlingen konden zitten, die in groepen van tien les kregen van een uit de leerlingengroep gekozen 'monitor'. De monitoren kregen eerst onderwijs van de docent, en gaven wat zij geleerd hadden direct daarna door aan hun tiental van medeleerlingen. Een in moderne ogen wel heel extreme uitvergroting van klassikaal onderwijs! Of, voorzover er in Rusland onderwijs werd gegeven, de schoolpraktijk er inderdaad

zo uitzag, is de vraag. Maar duidelijk is dat Tolstoj zich in ieder geval tegen het frontale karakter van een lesgevende onderwijzer, staand voor een volgzame groep leerlingen, verzette.

Naast het individualisme van Rousseau nam Tolstoj in zijn pedagogische denken ongetwijfeld ook het sociaalpedagogisch gedachtegoed op van Pestalozzi over het belang van volksopvoeding. Pestalozzi's onderwijsmethode zal hem daarentegen niet hebben aangesproken, want die was uiterst frontaal-klassikaal met veel voor- en nazeggen en voorbijgaand aan de belevingswereld van de kinderen. Maar de volksopvoedingsgedachte van de Zwitserse pedagoog was goed te rijmen met ideeën daarover van o.a. Alexander Herzen (1812-1870). Herzen was een van de vele Russische, doch buiten Rusland verblijvende schrijvers. Tolstoj ontmoette hem in 1861 in Londen. Hij verdedigde, deels in overeenstemming met andere toenmalige Slavofielen, de idee dat de dorpsgemeenschap ('mir', wat ook 'vrede' betekent) beschouwd moest worden als de wezenlijke kern van de collectieve Russische geest. Herzen verwachtte dat het heil van het volk uit het volk zelf moest komen. Zo ook Tolstoj – met zijn groeiende afkeer van autoritair staatsgezag en overheidsingrijpen. Vanwege die volksopvoedingsgedachte kon de latere communistische pedagogiek, zij het mondjesmaat, wel eens op Tolstoj teruggrijpen. We komen daar nog op terug.

Overigens was er sinds ongeveer 1850 onder jonge Rus-

sische intellectuelen sprake van een epidemisch geloof in de vitaliteit van de Russische volksziel, in reactie op wat hun (voor)ouders in de tijd van het lijfeigenschap aan de boeren misdaan hadden. Tolstoj was dus niet de enige aristocraat die zich inzette voor de niet-geprivilegieerden in Rusland.

Individuele vrijheid

Tolstoj probeerde enkele keren aan een universitaire studie te beginnen. Hij behaalde weliswaar enige tentamens en examens, maar voltooide een universitaire opleiding nooit. Het kenmerkte zijn persoonlijkheid dat hij vaak vol enthousiasme nieuwe dingen ging leren. Zijn leven lang pakte hij de ene na de andere studie aan – van theoretische zowel als praktische aard: Grieks zowel als schoenmaken – en meestal op een autodidactische manier. Ook een dergelijke studie bracht hij lang niet altijd tot een goed einde. Maar in ieder geval was er bij hem zeker sprake van een *éducation permanente*. Deze op verwerving van kennis en kunde gerichte houding was er echter misschien ook de oorzaak van dat hij nauwelijks een consistente levensbeschouwing en idee over mens en maatschappij ontwikkelde. Hij sloeg daarvoor te vaak nieuwe wegen in, bijvoorbeeld op het terrein van geloof en inzake opvattingen over de wijze waarop individuen, samenleving en politiek zich zouden moeten ontwikkelen.

De grilligheid van zijn studiekeuzes en van wat hij aan-

vaardde dan wel verwierp, kleurde ook zijn pedagogische opvattingen. Misschien was hij de eerste schoolpedagoog in de geschiedenis die consequent ‘individuele vrijheid’ als alomvattend onderwijsprincipe hanteerde. Maar tegelijkertijd realiseerde hij zich onvoldoende dat, als het gaat om de persoonsvorming, ook leerstof en leerplan als onderdelen van de bovenindividuele cultuur hun eigen eisen stellen. De in *Jasnaja Poljana* – het door Tolstoj zelf opgerichte, uitgegeven en volgeschreven tijdschrift – verschenen artikelen laten duidelijk zien wat hem aan onderwijsvernieuwing voor ogen stond. [Cahiers 3] Men komt er ideeën in tegen die enerzijds verrassen door hun scherpzinnige kinder- en leerpsychologische intuïtie, anderzijds door de weinige waarde die hij hechtte aan leerplan, leerstof en lesmethoden. Als opvoeding en onderwijs niet alleen worden beschouwd als het volgen van de kinderlijke ontwikkeling (Fröbel: opvoeden = nachfolgen van ontwikkeling), maar óók als ‘inleiden in cultuur’, schieten Tolstojs opvattingen en schoolpraktijk op dit laatste punt tekort. We lichten dit oordeel over Tolstojs ‘gemankeerde pedagogiek’ even toe.

Gemankeerde pedagogiek

Dat een substantieel deel van de taak van de leerkracht bestaat uit pogingen belangstelling te wèkken waar de kinderlijke interesse nog ontbreekt, ontging Tolstoj niet. Het benadrukken daarvan maakt zijn pedagogiek waardevol, zeker als we de tijd en de toenmalige doorsnee-pedago-

gische opvattingen in ogenschouw nemen. Zijn verslagen van allerlei aardrijkskunde- en geschiedenislessen tonen bijvoorbeeld aan hoe scherpzinnig hij kinderlijk gedrag interpreteerde. Wat de belevingswereld van kinderen aangaat en hoe zij waarnemen, denken en voelen: daarvan ontging hem weinig. In vele opzichten liep hij in zijn analyses vooruit op even fijnzinnige opvoeders als Jan Ligthart (1850-1916) en diens jongere tijdgenoot Theo Thijssen (1879-1943), of de veel later optredende fenomenologische en verstehend-psychologische kindkenners, zoals wij in Duitsland tegenkomen tijdens het Interbellum (o.a. Hansen) en na 1945 in Nederland in de Utrechtse School (o.a. Langeveld).

En zijn conclusie dat kinderen aan het verkrijgen van historisch besef voor hun twaalfde, dertiende jaar eigenlijk nog niet toe zijn, is eenvoudigweg juist. Historische verhalen wekken bij kinderen interesse voorzover het om spannende en voor hen invoelbare situaties gaat – niet omdat het ene honderd, het andere duizend jaar geleden gebeurd zou zijn. Dat laat kinderen koud, omdat het hun voorstellingsvermogen inzake tijd en chronologie te boven gaat. Gegeven dit alles is het duidelijk dat Tolstoj een eminente kenner van de kinderlijke ziel was en dat zijn pedagogiek daarvan getuigt.

Hoe goed Tolstoj echter ook zag dat je kinderen moet laten leren wat ze aankunnen, en dat je ernstig rekening moet houden met hun belangstelling en belevingswereld, dit alles neemt niet weg dat hij een ander aspect van het peda-



*Eminente
kenner
van de
kinderziel*

goog-zijn miskende. Wat kinderen moeten leren is namelijk niet alleen maar afhankelijk van wat ze kunnen en waar hun oorspronkelijke belangstelling naar uit gaat, maar óók van een – duur gezegd – leerplanfilosofische beslissing. Dat is een beslissing die berust op doordenking van de vraag naar de verhouding tussen cultuur en opvoeding. Anders gezegd: tussen de rol van nieuwe generaties bij het continueren van cultuur en tussen de waarde van de cultuur in de persoonsvorming. In de doordenking van deze kruislingse verhouding tussen wát van de cultuur vormingsinhoud kan zijn en wat nieuwe generaties moeten leren om cultuur te kunnen continueren speelt de didactische vraag een belangrijke rol. Dat is de vraag hoe je bepaalde cultuur-inhouden – lees- en schrijfvaardigheden, taal-, natuur- en wereldken-

nis, logische vaardigheden – pedagogisch zodanig kunt bewerken dat ze, afhankelijk van leeftijd, leervermogen en talenten, goed te leren zijn door deze of gene kinderen. Dit leerplan- annex didactische vraagstuk werd niet uitdrukkelijk door Tolstoj doordacht. Wat niet wegneemt dat dit vraagstuk niet goed aan te vatten is zonder de soort kind-kennis waarin Tolstoj juist wèl uitblonk.

Tolstoj hield er soms bijzondere voorkeuren op na voor wat wel of niet het weten waard is. Zo bleken in zijn ogen oudtestamentische verhalen het goed te doen en weerde hij gangbare leerboeken op het terrein van aardrijkskunde en geschiedenis uit zijn school. Zeker waren de destijds bestaande leerboeken allesbehalve kindvriendelijk, maar dat zijn bijbelboeken ook. Waarom koos hij dan wel voor deze laatste en niet voor geografische en historische boeken?

Het is heel waarschijnlijk dat zijn literaire instelling hierbij een rol speelde. Immers, iedereen die zich ook maar enigermate verdiept in de psychologisch diepgravende verhalen uit het Oude Testament, kan vermoeden dat Tolstojs schets van het enthousiasme waarmee kinderen begrijpend leren lezen aan de hand van bijbelteksten vooral te maken heeft met zijn eigen waardering voor deze literatuur. Hij moet die bijbelse verhalen ook zelf verteld hebben. Alleen dan is het voorstelbaar dat kinderen gek waren op deze geschiedenissen.

In hoeverre Tolstoj zijn onderwijs-experimenten zag als passend in een omvattend vormingssysteem, is niet dui-

delijk. Nog in 1861, toen in Rusland de lijfeigenschap werd afgeschaft, kreeg immers minder dan één procent van de kinderen in Rusland onderwijs! Hoevelen van dat geringe aantal kinderen uiteindelijk inderdaad met beroeps- en universitair onderwijs te maken kreeg mag, gemeten naar het totale aantal kinderen, natuurlijk geen naam hebben. De Russische staat had nauwelijks besef van de *pedagogische kwestie* als een generationeel vormingsvraagstuk van aanvankelijk, voortgezet en beroepsonderwijs. Dat Rusland destijds voornamelijk een agrarische samenleving was, is hier mede debet aan. Voor Tolstoj leefde de pedagogische kwestie ook nog alleen als een betrekkelijk ongecompliceerd probleem. Kinderen die hij de gelegenheid bood om onderwijs te volgen, verkregen kennis en vaardigheden die een verrijking van de gezinsopvoeding waren. Zijn onderwijs was aanvankelijk en eindonderwijs in één. Hij probeerde met zijn schooltjes niet de weg te plaveien naar vervolgonderwijs.

Psychologische fijngevoeligheid

Wat de concrete praktijk van onderwijzen en leren betreft, ontdekte Tolstoj ver voor de officiële psychologie dat kinderen niet eerst enkelvoudige elementen waarnemen en daaruit pas een volledige voorstelling ontwikkelen. Zij nemen juist eerst het geheel waar en pas naderhand herkennen ze eventueel delen. Bij de gangbare manier van lesgeven, gebaseerd op de zogenaamde elementenpsychologie, werd



Enkele van de vele door Tolstoj geschreven leesboekjes met titels als

- *De leeuw en het hondje*
- *De vos en de kraanvogel*
- *De Duitse bulldog*
- *Het beleg van Sebastopol*
- *Leeuw en muis*
- *De goudgelokte Tsarendochter*

geprobeerd kinderen vanuit de kleinste delen tot inzicht te brengen in een geheel. Eerst de wortels, de stengel, het blad, de bloem, en ziedaar: de plant. Tolstoj zag dat dit onnatuurlijk was. Volwassenen en kinderen nemen juist altijd eerst de plant waar en denken over de plant als geheel en dan pas komen ze tot onderscheidingen van onderdelen daarvan. Hij wees erop dat leerboeken steeds maar beginnen met definities – wat is het onderwerp, gezegde – met wetten – wat is warmte, wat een cirkel – met periodes – Middeleeuwen, Renaissance. Hij had kritiek op deze didactiek die een tegennatuurlijke opbouw van les en leergang kende. In zijn tijd werd kinderen bijvoorbeeld opgedragen een verhaal te schrijven over ‘de bank’ (wat zie ik aan de

bank, hoeveel poten heeft de bank ...). Laat hen echter, aldus Tolstoj, mede op grond van hun gevoelsmatige beleving, verhalen schrijven over een vechtpartij buiten de klas, de geschiedenis van Jozef en zijn broers en je zult zien dat hun enthousiasme de kwaliteit van het verhaal, het opstel, het schrijven zelf ten goede komt.

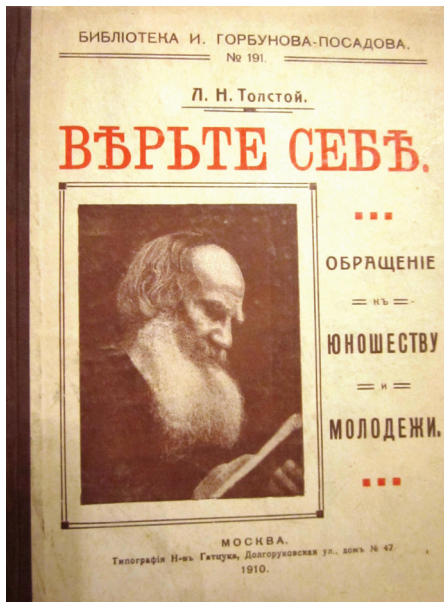
Overigens was Tolstoj niet de eerste die gestaltpsychologisch dacht vóór de Gestaltpsychologie zich als psychologische richting manifesteerde. Vergelijkbare gedachten komen we in de jaren dertig van de 19de eeuw al tegen bij, om een voorbeeld te noemen, de Nederlandse onderwijzman Berend Brugsma (1797-1868) (zie o.m. Van Essen & Imelman).

Even karakteristiek voor Tolstojs fijngevoeligheid in dit soort zaken was dat volgens hem veel te vroeg met (schoon)schrijven begonnen werd: de motoriek is bij de zes- à zevenjarige nog niet voldoende uitgerijpt en kleine kinderen zien de zin ervan niet in. Toen bij oudere kinderen de wens ontstond om hun opstelschriften aan hun ouders te laten zien, merkte hij dat zij die schriften ook graag 'mooi' wilden laten ogen. Conclusie: begin niet eerder dan op zó'n moment met schoonschrijven. Het zijn deze psychologische waarnemingen, die men met recht een vorm van fenomenologische en verstehende psychologie avant la lettre mag noemen, die Tolstojs gedachten over opvoeding de moeite waard maken.

Voorbeelden die verwant zijn aan Tolstojs pedagogiek van

de individuele vrijheid zijn Neills Summerhill (opgericht in 1921 door A.S. Neill, 1883-1973) en de huidige Ieder Wijscholen, die sinds enkele jaren hier en daar in ons land in praktijk gebracht worden. Mét Neill en Ieder Wijs-pedagogen verschilt Tolstoj van de evenzeer in kinderen geïnteresseerde en hen begrijpende vernieuwingspedagoog Jan Ligthart. Deze was zich zozeer bewust van het feit dat het er in het onderwijs om gaat “kinderen het leren aangenaam (te) maken om wat ze moeten leren” (De Keyser) dat hij onder meer een methode als die van *Het volle leven* ontwikkelde. Daarin gaat het erom kinderen te interesseren in wat hen omringt en wat verder de moeite waard is om geleerd te worden. Tot het uitbouwen van zo’n schoolpedagogiek, waarbij de vormende waarde van het leerplan op zich het vertrekpunt is van de vraag hoe je leerstof zó kunt bewerken dat hij ‘leerbaar’ wordt, heeft Tolstoj – zoals we hierboven al schreven – het niet gebracht. Al ontbreekt bij Tolstoj dus een systematische reflectie op het leerplan, zijn aanvankelijke leesmethode en de op pagina 15 getoonde boekjes getuigen er wel van dat ook hij een oplossing zocht voor de didactische vraag hoe je ‘inleidt in de cultuur’ en toch met het kind rekening houdt.

Paradoxaal genoeg, zo blijkt uit de in het Nederlands vertaalde teksten van Tolstoj, ging de door hem uitgetroefde praktijk misschien niet eens zozeer mank aan een overtrokken vorm van child centered onderwijs, als wel aan gebrek aan kwaliteit van de door Tolstoj verlangde capa-



*Vertrouw op jezelf
De titel van het boek
dat Tolstoj schreef voor
jongeren*

citeiten van de docenten. Hij bleek daaraan, als men goed leest, overspannen hoge eisen te stellen. Er waren (en zijn) namelijk uit de Jasnaja Poljana-pedagogiek eigenlijk geen regels en methoden te halen die docenten zouden kunnen benutten in hun didactische handelen!

Wat Tolstoj zelf aan talent bezat op dit gebied, maakte hem tevens tot zo'n groot schrijver. In *Oorlog en vrede* en meer nog in *Anna Karenina* herkent men de auteur die karakters tot in de diepste krochten van hun ziel peilde – ongeacht de stand dan wel de positie die de romanfiguren in het maatschappelijke leven innemen. Vladimir I. Lenin (1870-1924) meende zelfs: "Voordat deze graaf (Tolstoj dus; JDI) begon te schrijven, waren er in de Russische literatuur geen echte boeren"

(Lavrin, p. 60.). Van een dergelijk diepgravend kind- en menskundig inzicht getuigt ook al zijn vroege literaire werk, dat slechts enkele jaren na zijn eerste schoolpedagogische experiment in 1849 verscheen. Uit *Kinderjaren* (1852) en *Jeugdijaren* (1854) blijkt ten eerste hoezeer de kinder- en jeugdfase hem na aan het hart lag, en ten tweede wat voor een talent hij bezat om door te dringen in de psychologie van zijn eigen kinder- en jeugdijaren. Dat talent is ook vandaag de dag de doorsnee-docent natuurlijk niet gegeven.

Tolstoj in de Sovjet Unie

De afwezigheid van Tolstoj in het West-Europese en Amerikaanse denken over opvoeding en onderwijs staat nauwelijks in contrast met het geringe aantal verwijzingen naar hem in de latere Sovjet-pedagogiek. In de kring van Nadensja K. Krupskaja (1868-1939), de vrouw van Lenin die direct na de Revolutie het onderwijs probeerde te vernieuwen op een nogal individueel-pedagogische manier, schijnt wel eens gerefereerd te zijn aan Tolstojs pleidooi voor zelfwerkzaamheid.

Ook de latere schoolvernieuwing in de Sovjet-Unie, die – in overeenstemming met de marxistische mens- en maatschappijleer – juist niet van het kind als individu maar als groeps- en sociaal wezen uitging, verwees wel eens naar Tolstoj. Dat gebeurde bijvoorbeeld door Anton S. Makarenko (1888-1939), de volksopvoeder in de Sovjetrepubliek gedurende het Interbellum. In lijn met Tolstojs interesse voor

zelfwerkzaamheid en arbeid ontwikkelde hij een bij uitstek marxistische pedagogiek. Deze – ook door de staat positief gewaardeerde – pedagogiek stond echter voor het overige zonder meer haaks op Tolstojs pedagogiek. Zo was Makarenko's pedagogiek bij uitstek op sociale vorming gericht en kende ze daarbij horende regels betreffende vaste schooltijden, vaste zitplaatsen, enzovoort. In Makarenko's onderwijspraktijk bestond ook een strenge leerlingenhierarchie. Een dergelijke pedagogiek en de daarbij horende praktijk stroken geheel niet met opvattingen dat kinderen zelf mogen bepalen of ze komen en hoe laat, en dat ze zelf moeten kunnen bepalen wat ze wel en niet wensen te leren. En dat was nu juist waar Tolstoj voor stond.

Gebruikte literatuur

- *Blättner, Fritz, Geschichte der Pädagogik. Kiel, 1968
- *Brubacher, John S., A History of the Problems of Education. New York/London, 1947
- *Cubberley, Ellwood, P., The History of Education. Boston/New York etc., 1948
- *Driesch, Joh. von den & Josef Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung, Band II. Paderborn, 1961
- *Essen, Mineke van & Jan Dirk Imelman, Historische pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800. Baarn, 2003
- *Imelman, J.D. & W.A.J. Meijer, De Nieuwe School gisteren en vandaag. Amsterdam/Brussel, 1986
- *Keyser, C. De, Inleiding in de geschiedenis van het westerse vormingswezen. Deurne/Antwerpen, 1975
- *Lavrin, Janko, Leo Tolstoj. Leven en werk. Zeist/Antwerpen, 1963 (vert. van Leo Tolstoj. Reinbek bei Hamburg)
- *Reve, K. van het, Geschiedenis van de Russische literatuur. Amsterdam, 1990
- *Roloff, Ernst M. (in Zusammenarbeit mit Otto Willman), Lexikon der Pädagogik, Band V. Freiburg, 1917
- *Tolstoj, Lev: zie de tekst.

