Paginacijfers in het pdf bestand

2 Cahier 1 Levensloop in jaartallen

16 Cahier 2 Vrije school voor volkskinderen
Dolph Kohnstamm
40 Cahier 3a Tolstoj geeft een algemeen beeld van hoe het in november en december 1861 toeging in zijn school
96 Cahier 3b Hoe Tolstoj probeerde zijn leerlingen aan het lezen te krijgen
126 Cahier 3c Tolstojs experimenten met netjes schrijven, oefeningen in grammatica en schrijven van opstellen
148 Cahier 3d Tolstoj over zijn pedagogische en didactische opvattingen
166 Cahier 3e Tolstojs gebruik van de verhalen uit het Oude Testament
182 Cahier 3f Tolstoj geeft geschiedenisles

212 Cahier 3g Tolstojs worsteling met aardrijkskunde

222 Cahier 3h Waarom Tolstoj onderwijs in aardrijkskunde en geschiedenis overbodig en zelfs schadelijk vond
232 Cahier 3i Tolstoj geeft zangles

248 Cahier 3j Tolstoj over de vraag of het volk kunst nodig heeft
266 Cahier 4 In Nederland onbekend
Dolph Kohnstamm
282 Cahier 5 Herinneringen van een onderwijzer
Pjotr Morozov
294 Cahier 6 Tolstojs pedagogiek
Jan Dirk Imelman
316 Cahier 7 Verantwoording en literatuur

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

1

Levensloop in jaartallen

Levensloop in jaartallen

Chronologie van leven en werken
van schrijver en pedagoog
L.N.Tolstoj, van 1828 tot 1878.

Van de latere jaren tot aan zijn dood
alleen de jaartallen van
zijn pedagogische activiteiten

Vader Tolstoj

Als student

Universiteit van Kazan

1828, 9 september,
Lev Nikolajevitsj Tolstoj wordt geboren op het landgoed Jasnaja Poljana als laatste van vier broers, na hem komt nog zusje Marja.

1830, 7 september,
moeder sterft.

1837, gezin verhuist naar Moskou, vader sterft.

1841, gezin verhuist met tante naar Kazan.

1844-'47, gaat naar de Universiteit van Kazan, eerst voor een studie Oosterse talen, switcht een jaar later naar Rechten.

1847, gaat van de Universiteit af zonder diploma.

1849, doet twee examens strafrecht aan de Universiteit van St. Petersburg maar staakt de studie zonder de laatste twee examens te doen.

1849, begint op Jasnaja Poljana een eerste schooltje voor de kinderen van zijn lijfeigen boeren. Stopt daarmee na korte tijd.

1851, gaat naar Kaukasus, met oudste broer die daar in het Russische leger officier is. neemt als vrijwilliger deel aan een veldtocht tegen Tataren (Tsjetsjenen) en begint te schrijven aan het deels autobiografische *Kinderjaren.*

1852, neemt dienst in het leger als onderofficier in opleiding. Voltooit *Kinderjaren,* dat in september in een literair tijdschrift verschijnt.

1853, wordt een paar keer bijna gedood of gevangen genomen door Tataren. Het verhaal *Overval* verschijnt.

1854- 1855, neemt als officier deel aan de Krimoorlog. Het tweede deel van zijn deels autobiografische *Jeugdjaren* verschijnt, evenals het verhaal *Aantekeningen van een biljardmarkeur* en de eerste Sebastopol verhalen.

Het dorp Jasnaja Poljana

Met broer Nikolaj, voor hun vertrek naar de Krim

Het beleg van Sebastopol

Als officier in 1854

De vier broers Tolstoj

Het schoolgebouw

1856, broer Dimitri sterft. Einde van Krimoorlog. Een hele reeks nieuwe verhalen verschijnt in druk. Lev Tolstoj neemt ontslag uit het leger.

1857, het deels autobiografische *Jongelingschap* verschijnt. Tolstoj maakt eerste reis (van vijf maanden) naar West-Europa (Parijs; Zwitserland). Krijgt onderweg het idee opnieuw op Jasnaja Poljana een school te stichten. Het verhaal *Luzern* verschijnt. In augustus terug op Jasnaja Poljana .

1858, in december op de jacht bijna gedood door een berin. Het verhaal *Albert* verschijnt.

1859, sticht zijn school. In de drukke landbouwmaanden april-september blijven de meeste leerlingen thuis om mee te helpen op het land. Het verhaal *Huiselijk geluk* verschijnt.

1860-1861, gaat in juli opnieuw op reis, samen met zusje Maria en haar kinderen om hun doodzieke broer Nikolaj (TBC) in Duitsland bij te staan. Tolstoj hoopt ook tijdens zijn verblijf in West-Europa antwoord te krijgen op de vele vragen waar hij mee zit over het onderwijs.
Nikolaj sterft in oktober.
Lev Nikolajevitjs trekt verder Europa in en raakt onder de indruk van de culturele vorming van de stadse bevolking in de steden waar hij verblijft.
Raakt daarentegen erg teleurgesteld in het onderwijs in de scholen die hij bezoekt.
Spreekt in maart '61 in Londen enkele keren met de Russische filosoof, publicist en revolutionair van adellijke komaf, Alexander Herzen.
Bezoekt scholen in Frankrijk, Zwitserland en Duitsland en musea tot in Italië.

De leerlingen

Achterzijde van Tolstojs huis

Alexander Herzen

Ambtsketting van de vrederechter

Zelfportret uit 1862

Werkkamer

1861, april, terug in Rusland vraagt hij aan de regering toestemming een onderwijstijdschrift te mogen beginnen.

1861, juni, begint zijn functie als vrederechter in zijn district. De lijfeigenschap is dat jaar officieel afgeschaft en de boeren moeten met hun landheren onderhandelen over de nieuwe arbeidsverhoudingen. De functie stelt hem in staat andere scholen te stichten in de verre omgeving. Het aantal wordt geschat op dertien. Als onderwijzers trekt hij studenten aan, voornamelijk uit Moskou. In functie als vrederechter krijgt hij veel conflicten met landeigenaren. Legt deze functie een jaar later neer.

1862, februari, het eerste nummer verschijnt van het tijdschrift *Jasnaja Poljana,* met het artikel Een algemeen beeld van de school (Cahier 3a).
-

1862, mei, uitgeput door het werk als vrederechter, schoolhoofd/onderwijzer en scholenstichter, gaat hij voor zijn gezondheid kuren niet ver van Samara, bij een nomadenstam, en neemt daarbij een bediende en twee van zijn leerlingen mee. Een daarvan zal veel later herinneringen aan zijn schooljaren, aan de onderwijzer Tolstoj, en aan deze reis publiceren (*De onbekende jonge Tolstoj*).

Tocht over de Wolga naar Samara

1862, juli, Tsaristische politie valt binnen op Jasnaja Poljana en haalt bij de huiszoeking alles overhoop, op zoek naar voor Tolstoj belastend staatsvijandig materiaal.

1862, oktober, trouwt in Moskou met Sofja Behrs.

Sofja voor haar huwelijk met haar jongere zusje Tatjana dat later model stond voor Natasja uit Oorlog en Vrede

1862, oktober, besteedt minder en minder tijd aan zijn eigen school en de andere scholen. De meeste krijgen steeds minder leerlingen en sluiten tenslotte.

Sofja met twee oudste kinderen

Het hele gezin

Eén van Tolstojs boerenkielen, maar wel van de allerfijnste wol

1863, juni, geboorte van zoon Serge. In de jaren daarna volgt een hele reeks kinderen, bijna ieder jaar een. Tolstoj begint te schrijven aan *Oorlog en Vrede.*

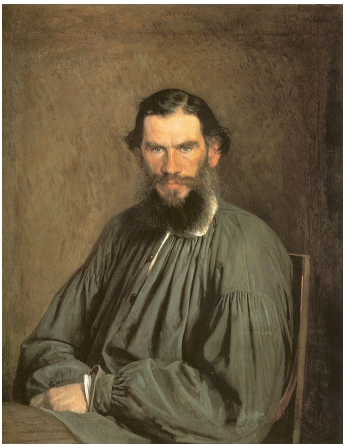
1863, winter, het laatste, verlate, nummer van het onderwijstijdschrift verschijnt. De artikelen die hij daarin schreef vinden weinig gehoor.

1869, voltooit *Oorlog en Vrede.* Begint zijn eigen kinderen de schoolvakken te onderwijzen.

1870-1871, leert zichzelf Grieks. Werkt aan een leergang in vier delen voor het (lager) onderwijs die hij *Het alfabet* (1872) noemt. Om die leergang in de praktijk te beproeven begint hij opnieuw een school aan huis, voor 35 kinderen boerenkinderen van zijn landgoed. Zijn vrouw Sofja en de twee oudste kinderen helpen bij het onderwijs.

1873, brengt veel geld bijeen om de hongersnood in de omgeving van Samara te lenigen. Zoontje Peter sterft, anderhalf jaar oud.

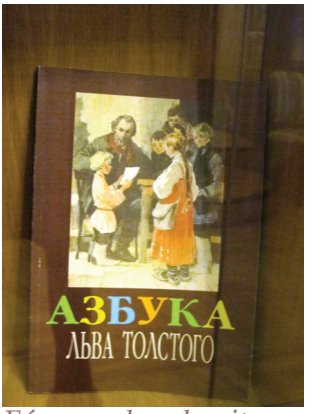
1874, januari, houdt in Moskou voor een literair genootschap een voordracht over zijn eigen leesmethode. Een vergelijkende proefneming op twee scholen waarbij zijn methode tegenover de gebruikelijke (Duitse) wordt gezet eindigt evenwel onbeslist.



Tolstoj in 1873

1874, september, publiceert in een tijdschrift zijn essay *Over volkseducatie*. Dat krijgt veel aandacht, want geschreven door beroemde schrijver van *Oorlog en Vrede*.

1875, publicatie van *Het nieuwe alfabet*. Dit wordt een groot succes. Er worden uiteindelijk ten minste anderhalf miljoen exemplaren van verspreid op scholen in Rusland. Eerste gedeelten van *Anna Karenina* verschijnen in een tijdschrift. Pasgeboren baby sterft.



Eén van de vele uitgaven van het ABC

1874 -1876, probeert een kweekschool te stichten voor plattelandsonderwijzers.

1877, voltooit *Anna Karenina*.

Sofja krijgt een ring voor haar hulp bij Anna Karenina

Twee van de talloze leesboekjes die Tolstoj schreef voor het onderwijs

Met kleindochtertje

1878, begint te schrijven aan zijn *Biecht.*

1885, medeoprichter van uitgeverij *Posrednik* die goede en goedkope boeken voor het volk moet gaan uitgeven.

1890, helpt als onderwijzer in de school voor boerenkinderen van zijn dochter. Na enkele maanden wordt de school door de autoriteiten gesloten.

1898, voltooit zijn essay *Wat is kunst?*

1907, geeft onderwijs aan kleine, informele groepjes kinderen, gebruikt daarbij verhalen uit de Bijbel en stichtelijke volksvertellingen.

1909, spreekt een groep onderwijzers toe over 'de hoofdproblemen van de onderwijzer' en zegt dat zij meer aandacht moeten geven aan de morele opvoeding dan aan het onderwijs in de schoolvakken. Schrijft opnieuw een essay *Over opvoeding*.

1910, sterft op 20 november.

Tolstoj sterft op het stationnetje van Astapovo. Men wil niet dat Sofja binnenkomt.

Begraven op het landgoed. Sofja bij zijn graf.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

2

Vrije school voor volkskinderen

Dolph Kohnstamm

Jasnaja Poljana, Tolstojs vrije school voor volkskinderen

Dolph Kohnstamm

Ook als artikel verschenen in de
Groene Amsterdammer, 11 november 2010,
ter gelegenheid van de herdenking van
Tolstojs overlijden in november 1910

Na vijf jaar als adellijke en rijke student geleefd te hebben, eerst aan de universiteit van Kazan, daarna aan de universiteit van Petersburg, waar hij enige tijd rechten studeerde, ging de 19-jarige Lev Nikolajevitsj Tolstoj (1828-1910) terug naar het familielandgoed Jasnaja Poljana. Dit landgoed, op 180 km ten zuiden van Moskou, was één van de vier landgoederen in bezit van de familie Tolstoj en bij de verdeling onder de vier zonen – beide ouders waren jong gestorven – erfde Lev, als jongste, het landgoed waar zij waren grootgebracht.

Lev wilde zich gaan wijden aan het beheer van zijn landgoed en daarbij een moderne en goede heer zijn voor zijn lijfeigenen. De wens bij te dragen aan de ontwikkeling van zijn boeren bracht hem ertoe een schooltje te stichten voor hun kinderen. Maar al na enkele maanden moest hij dit weer sluiten, bij gebrek aan geld en waarschijnlijk ook aan overtuiging en levenservaring.

Twee jaar verbleef hij afwisselend op zijn landgoed, in de dichtbij gelegen gouvernementshoofdstad Tula en in Moskou. Het werk aan zijn landgoed – waar zijn geliefde 'tante' Tatjana, een ver familielid, het huishouden leid-

de – bevredigde de rusteloos zoekende en heftig levende jonge man niet. En toen in het voorjaar van 1851 zijn oudste broer Nikolaj, een officier in het Russische leger, van verlof terug moest naar de Kaukasus, vroeg Lev hem te mogen vergezellen.
Zo kwam Lev Tolstoj in het leger terecht, eerst als vrijwillige cadet, maar al na ruim een half jaar als betaalde cavalerieofficier in opleiding. In de noordelijke Kaukasus vochten de Russen sinds vele jaren tegen opstandige moslimvolken, waarbij de bereden Kozakken een belangrijke rol speelden. Alle opstandige islamitische volken in de Kaukasus werden door de Russen Tataren genoemd. Vooral met een van die Tataarse bergvolken, de Tsjetsjenen, hadden zij het erg moeilijk. Deelnemend aan de expedities tegen deze Tataren onderging Tolstoj zijn vuurdoop.

De eerste verhalen

Aangemoedigd door tante Tatjana, die zijn vele verhalende brieven las en hogelijk waardeerde, begon de cadet Tolstoj te schrijven. Eerst *Kinderjaren*, een roman waarin hij eigen ervaringen en feiten uit zijn kindertijd vermengde met die van zijn vriendjes en hun families, daarna verhalen over wat hij in het Russische leger meemaakte. Met de verrassend snelle acceptatie en publicatie van *Kinderjaren* in het tijdschrift de *Tijdgenoot* (*Sovremennik*), onder pseudoniem en ongehonoreerd, begon Tolstojs carrière als schrijver. En met de publicatie van het verhaal *De overval,* een jaar later

in hetzelfde tijdschrift, en nog steeds anoniem, begon hij een reeks oorlogsverhalen die zou culmineren in zijn dramatische ooggetuige verslag van de belegering en val van de eerder in de Krimoorlog door de Russen op de Turken veroverde vesting Sebastopol. Het is louter toeval geweest dat Lev Tolstoj in die jaren in de Kaukasus en later op de Krim niet is gesneuveld of tenminste zwaar gewond raakte. Tolstojs verhalen getuigden van zijn moed als militair en van zijn grote interesse in de psychologie van de gewone soldaat en zijn medeofficieren. Ook is hij wel 'de eerste oorlogscorrespondent' genoemd. Zijn roem als talentvol jong schrijver was toen zo groot geworden dat zelfs de Tsaar bezorgd raakte over de gevaren waar hij aan blootstond, en er bij de legerleiding op aandrong de schrijvende graaf Tolstoj uit de vuurlinies weg te houden.

Een vreemde combinatie

In 1856 sloot Rusland vrede met Engeland, Frankrijk en Turkije en eind van dat jaar nam Tolstoj ontslag uit het leger. In 1857 maakte hij zijn eerste reis naar West-Europa, door Polen en Duitsland, bezocht Parijs en trok door de Zwitserse Alpen. Ergens op die reis schreef hij in zijn dagboek dat de gedachte bij hem opgekomen was "een school te stichten in mijn dorp voor het hele district; en om in het algemeen op dit gebied actief te worden." Maar terug in Rusland leidde hij, tussen het schrijven en publiceren door, het leven van een landjonker, verzot op de jacht en op zigeunermeisjes.

Tolstoj in 1856 nadat hij ontslag had genomen uit het leger

De honoraria voor zijn verhalen begonnen hem te helpen bij het afbetalen van zijn speelschulden.

Maar anderhalf jaar later, in de wintermaanden van '59-'60 stichtte hij dan toch opnieuw – tien jaar na zijn eerste poging – een school voor boeren- en volkskinderen. In de wintermaanden omdat zij van april tot half oktober moesten meehelpen op het land.

Hoe te verklaren dat deze gepassioneerde man, vurig en roekeloos levend, die als officier bij het kaartspel zelfs een groot deel van zijn landgoederen inzette en verloor, in 1858 als hartstochtelijk jager nog bijna gedood door een woedende berin, een jaar later voor de tweede maal zoiets braafs

deed als een schooltje stichten voor boerenkinderen?
Andere rijke Russen waren hem in het stichten van scholen voorgegaan, maar dat waren geen schrijvers en ook gingen die zelf niet voor de klas staan. Graaf Lev Tolstoj, gevierd schrijver, deed dat wel.
Deze vreemde combinatie is er volgens mij mede oorzaak van dat zo weinig mensen weet hebben van Tolstojs pedagogische geschriften. De wereld van de literatuur staat nu eenmaal neerbuigend tegenover die van onderwijs en opvoeding. Daarom ook heeft men de grote schrijver van *Oorlog en Vrede* en *Anna Karenina* niet in zijn toewijding aan zijn leerlingen kunnen zien en heeft men er buiten Rusland nauwelijks aandacht aan besteed. Een serieuze beschouwing van Tolstojs schoolpraktijk werd bovendien in de weg gestaan door zijn romantisch en op Rousseau gestoeld geloof aan de nog onbedorven psyche van het kind. Al heel jong was hij sterk beïnvloed door het lezen van Rousseau's *Emile.* Deze idealisering van het kind spreekt het sterkst uit de titel van een (nog nooit in het Nederlands vertaald) artikel van Tolstoj uit 1862: "Wie moet van wie leren lezen? De boerenkinderen van ons of wij van de boerenkinderen?"
De bron van Tolstojs inzet voor het onderwijs aan volkskinderen – en later ook aan volwassenen – is enerzijds te zoeken in zijn warme belangstelling in, en liefde voor, kinderen. Deze blijken uit tal van anekdotes, opgetekend door hemzelf en anderen. Anderzijds uit zijn overtuiging

dat de ontwikkeling van Rusland in de richting van een moderne staat met vrije burgers alleen mogelijk was door volksontwikkeling.

Veilig gehecht en onstuimig

Lev Tolstoj was de jongste van vier broers. Kort na hem werd nog een zusje, Marja, geboren en even daarna stierf hun moeder. Lev was toen anderhalf jaar oud. Zijn vader stierf toen hij negen was. Hoewel deze kinderen dus al vroeg beide ouders verloren, is Lev altijd door liefde en bescherming omringd geweest. Met twee van zijn drie broers en zijn zuster kreeg hij een sterke band. Zijn tante Tatjana werd een lieve vervangmoeder voor hem, koesterend en aanmoedigend tegelijk. Alles wijst erop dat de jonge Lev, ondanks het verlies van zijn moeder op een voor hechtingsrelaties bijzonder kritieke leeftijd, gekenmerkt was door wat in de tegenwoordige ontwikkelingspsychologie een 'veilige hechting' wordt genoemd. Dat is een levensinstelling die een toch al aangeboren neiging tot onderzoekende dadendrang en het nemen van risico's kan versterken en ook het geven van affectie aan anderen.

De in 1859 pas 31-jarige Tolstoj was nog steeds een onstuimig levend mens, springend van het ene project op het andere, koortsachtig schrijvend aan zijn verhalen, paardrijdend, jagend, fanatiek turnend, en ondertussen heen en weer trekkend tussen Moskou, Sint Petersburg en zijn landgoed, overal een graag gezien gast door zijn aanstekelijke

vrolijkheid en mooie verhalen. Maar ook werd hij in deze periode – evenals op latere leeftijd geplaagd door twijfel, pessimisme en schuldgevoel, oververmoeid als hij dikwijls was door het harde werken en zijn vaak haperende gezondheid.
Naast een goed schrijver wilde Tolstoj vooral ook een goed mens zijn en zich inzetten voor de eenvoudige, eerlijke maar arme mensen uit zijn omgeving, al was het maar met iedere dag één goede daad. Hij was, en bleef zijn leven lang, sterk maatschappelijk geëngageerd en zette zich bijvoorbeeld ook in voor het op goede voorwaarden in pacht verkrijgen van landbouwgronden door de voormalige lijfeigen boeren – die vrijmaking was begin 1861 door Tsaar Alexander II afgekondigd – en raakte daarmee in conflict met de andere landeigenaren uit zijn district. Zijn benoeming tot plaatselijk vrederechter werd mede daarom geen succes, want een tactvol bestuurder kon hij niet zijn.

Niet zoals in Pruisen en Frankrijk

Natuurlijk stuitte de onervaren onderwijzer Tolstoj in dat eerste schooljaar op allerlei moeilijkheden in het les en leiding geven aan zijn, meest analfabete, leerlingen. En toen hij in de lente van 1860 met zijn zusje Marja naar Duitsland wilde gaan om daar hun ernstig zieke broer Nikolaj op te zoeken, verlengde Lev – na Nikolajs dood – zijn verblijf in West-Europa met als belangrijk doel de gangbare onderwijsmethoden in Duitsland en Frankrijk te bestuderen. Door

Het dorp

op scholen te gaan kijken en met bekende pedagogen van gedachten te wisselen. In Pruisen en Frankrijk zag hij vooral hoe het niét moest. Met afschuw keek hij naar de strakke discipline in de klassen, naar het instampen van rijtjes, naar de in zijn ogen geestdrift dodende leermiddelen. Hij vond er nergens aansluiting bij zijn eigen libertaire aanpak. Tolstoj vond dat zijn leerlingen volkomen vrij moesten zijn, vrij om wel of niet naar school te komen en vrij om alleen dat te leren wat zij wilden leren. Huiswerk werd op zijn school niet gegeven, maar wel waren er naast het vrije werken ook regelmatig klassikale lessen voor de schoolborden. En er werden cijfers gegeven. Maar Tolstoj zag die gewoonte als "een overblijfsel van ons oude schoolsysteem, dat vanzelf

in onbruik zal raken." Vaak bleven veel van de kinderen uit eigen vrije wil tot 's avonds laat op school.
Tolstojs opstel *Een algemeen beeld van de school in de maanden november en december van 1861* (Cahiers 3a-j) en een reeks andere artikelen gewijd aan het onderwijs in de afzonderlijke vakken werden in 1862 en 1863 gepubliceerd in een speciaal voor dit doel door hemzelf uitgegeven en volgeschreven tijdschrift. Hierin gaf hij een goed beeld van de vrijheden die hij zijn leerlingen veroorloofde. Die vrijheden zag hij als ideaal voor zichzelf en de gehele mensheid.
De meeste leerlingen waren jongens tussen zeven en dertien jaar die nog nooit in schoolbanken gezeten hadden, die gewend waren in de lente en zomermaanden hard mee te werken op het land en in de stallen, die vaak autoritaire vaders hadden die hen sloegen als ze de dingen niet goed deden. Tolstoj wist dat, kende hun leefomstandigheden heel goed van nauwkeurige en inlevende waarneming, hem als schrijver zo eigen. Zijn school moest voor die jongens – en ook de meisjes, zij het minder in getal – in de wintermaanden een vrijplaats zijn. Daar wilde hij dat zij elk naar hun eigen aard zouden leren wat zij zelf wilden leren. Tolstoj vertrouwde op de naar spontane ontplooiing hunkerende krachten in het kind (Rousseau). Niet in een door de samenleving opgelegd stramien maar in zelf gekozen vormen. Zijn liefde voor het buitenleven en de natuur was hier niet vreemd aan.
In zijn artikelen voor het eigen tijdschrift deed hij eerlijk

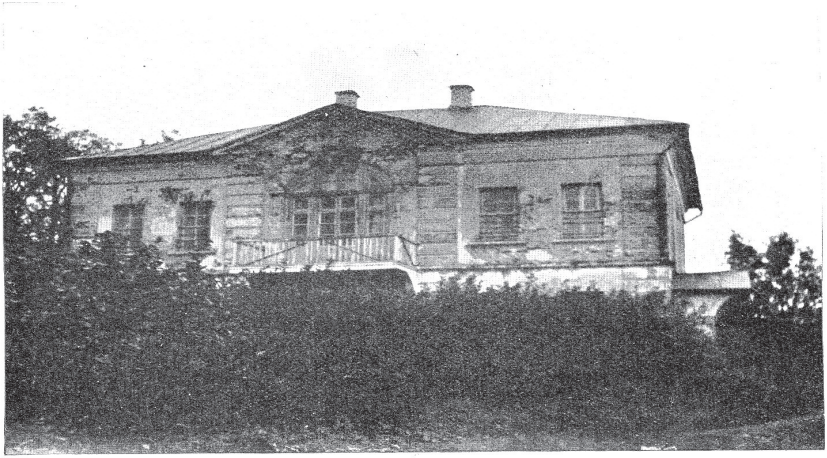
verslag van alle moeilijkheden waarop hij als onervaren onderwijzer gestuit was. Ook van zijn wanhoop en ergernis over het niet hebben van wat hij goede leermiddelen vond. En over de te schoolse methoden van zijn medeonderwijzers, die hij in dienst moest nemen om het groeiend aantal leerlingen op te vangen.

Het vrije woord in een vrije school

Tolstojs grootste inspanningen gingen naar die vaardigheden waar hijzelf aan verknocht was: het schrijven van verhalen. Daarbij mocht hij graag de feiten uit historische gebeurtenissen gebruiken waar het Russische leger bij betrokken was geweest. Want Tolstoj was een nationalist en wakkerde bij zijn leerlingen nationalistische gevoelens aan. Een van de mooiste scènes uit zijn onderwijsverslagen is als hij zijn leerlingen op een avond vertelt over de opmars van de Napoleontische troepen naar Moskou en hun latere terugtocht en nederlaag. De emoties die hij toen bij hen zag ontstaan, ontroerden hem. Hij schreef ook dat hij die avond nooit meer wilde vergeten en ik acht het waarschijnlijk dat hij daaraan teruggedacht heeft toen hij enkele jaren later aan zijn *Oorlog en Vrede* schreef.

Tolstoj meende aanvankelijk dat er ook les gegeven moest worden in de grammatica van het Russisch. Hij beschreef hoe moeizaam dat ging:

"Voor lessen in grammatica en taalanalyse kunnen ze geen geduld opbrengen (…) Vaak vallen ze in slaap of blijven



Het schoolgebouw

weg uit de lessen. (…) De kinderen vervelen zich dood en vragen zich stilletjes af 'waarom doen we dit'? Die vraag heb ik mezelf ook gesteld en ik kan er geen antwoord op vinden."

De verklaring die Tolstoj dan geeft voor de weerzin tegen de zinsontleding typeert hem als schrijver en als onderwijzer die zijn leerlingen net zo vrij wilde laten zijn als de woorden moesten zijn die zij voor hun verhalen gebruikten. Woorden mochten evenmin als kinderen in een harnas gedwongen worden. Het vrije woord in een vrije school, dát was waar hij zo intens naar streefde:

"Geen volwassene of kind wil een in hem of haar levend woord uitleveren aan het mechanisch ontleden en vervormen. Zo'n levend woord heeft een drang tot zelfbehoud. En als dit woord een gedaanteverandering moet ondergaan, dan zal het ernaar streven dat op eigen houtje te doen

en overeenkomstig zijn levensvoorwaarden. Maar zodra je dit woord wilt vangen, vastklemmen in een bankschroef, bijschaven en het de versierselen wilt opplakken die je noodzakelijk acht, dan ballen de wezenlijke gedachte en betekenis die met dit woord verbonden zijn zich samen en verbergen zich, zodat in je handen slechts een leeg omhulsel overblijft. Daar mag je dan nog zo knap mee omgaan, in je lessen van hoe dat woord te gebruiken bereik je er bij je leerlingen helemaal niets mee."

Enthousiaste leerlingen

Het onorthodoxe karakter van de school deed de boeren van Tolstojs landerijen en uit de wijdere omgeving eerst aarzelen. Moesten zij hun kinderen wel aan graaf Tolstoj toevertrouwen? Aanvankelijk deden onder hen geruchten de ronde dat de graaf, die immers officier was geweest, in het geniep hun jongens wilde inlijven bij het leger en hen op een kwade dag op karren naar Moskou zou laten brengen. Maar het enthousiasme van de kinderen en hun goede leerresultaten leidden ertoe dat het aantal leerlingen steeg, tot een stuk of 70, en er meer lokalen en onderwijzers moesten komen. Die goede naam maakte dat ook sommige ouders uit welgestelde kringen hun kinderen begonnen te sturen. Dat ging niet altijd goed. Tolstoj hierover:
"Voor sommige ouders, een minderheid, vormt ook de geest van gelijkheid bij ons op school een bron van ongenoegen. In november kwamen er twee meisjes, dochters van een

rijke herbergier, bij ons op school. Ze waren altijd keurig als vrouwtjes gekleed met jasjes aan en baretten op. In het begin hielden zij zich een beetje afzijdig van de rest, maar na een tijdje waren zij gewend en vergaten zij om thee te drinken, of hun tanden schoon te houden met tabak, en begonnen zij goed te leren. Toen hun vader, gekleed in een openhangende jas van schapenbont uit de Krim, op een dag de school binnenstapte, zag hij zijn dochters staan te midden van een groep groezelige jongens met schoenen van gevlochten berkenbast aan hun voeten, die, over de beide meisjes heen gebogen, met hun handen steunden op hun baretten, terwijl zij luisterden naar wat de onderwijzer aan het zeggen was. De vader was beledigd en nam zijn dochters van school, zonder ons te willen vertellen waarover hij ontevreden was.

Positieve indrukken waren er natuurlijk ook:

"De vader van weer een andere leerling, een soldaat, vond zijn zoon, die hij kwam afhalen, in het tekenlokaal aan 't tekenen. Toen hij zag met wat voor een vaardigheid hij dat deed sprak hij hem met 'U' aan en durfde hem niet onder de les de waterkastagnes te geven die hij had meegebracht."

Sommige ouders uit de boerenhutten vonden het maar gek wat hun kinderen van de graaf leerden:

"Ik was eens met een nieuwe onderwijzer op bezoek bij een van mijn leerlingen en om een beetje op te scheppen tegenover de onderwijzer, vroeg ik mijn leerling of hij voor hem een algebrasom wilde oplossen. Z'n moeder was

met de kachel bezig en wij vergaten helemaal haar aanwezigheid. Wij luisterden hoe haar zoon vlot en ernstig de vergelijking maakte, onder gemompel van 'twee a b min c is d, gedeeld door drie', enzovoort. De moeder hield al die tijd haar hand voor haar mond. Zich met moeite inhoudend barstte zij tenslotte in lachen uit, maar kon ons niet uitleggen waar ze zo om moest lachen."
In de gymnastieklessen ging Tolstoj zijn leerlingen voor in het turnen en verbaasde hen daarbij met zijn grote spierkracht en behendigheid. Hun moeders en grootmoeders vonden dat turnen maar niets en wisten bij buikkrampen van hun kinderen wat en wie de oorzaak daarvan waren:
"Zij geloven dat speciaal direct na de Vasten of in de herfst, als het fruit rijp is, de schade veroorzaakt door de gymlessen het grootst is. De grootmoedertjes dekken hun opgezette buiken toe en geven de ongehoorzaamheid van de kinderen én de gymlessen de schuld."

Onderwijs voor volwassenen

In de wijde omgeving van zijn landgoed wist Tolstoj, toen hij het ambt van vrederechter bekleedde, de oprichting van dertien scholen te bewerkstelligen waar volgens zijn voorbeeld gewerkt zou moeten gaan worden. Als onderwijzers liet hij studenten uit Moskou en St. Petersburg komen en inspireerde hen met zijn charisma en enthousiasme. In zijn latere leven is Tolstoj zich ook gaan inzetten voor het onderwijs aan analfabete en weinig ontwikkelde volwassenen.

De eerste ervaringen daarmee kreeg hij in dit schooltje: "Deze herfst hadden we een arbeider die voor ons de kachels stookte en tegelijkertijd wat lessen volgde. Binnen twee weken kon hij lezen en schrijven. Maar dit was geen leren, meer een ziekte, een verlengde slemppartij. Als hij door de klas liep met z'n armen vol houtblokken, bleef hij telkens staan, boog zich over het hoofd van een jongen en spelde 's-k-a: ska' en liep dan door. Als dit hem niet lukte, keek hij met jaloerse, bijna boze blik naar de kinderen. En als hij niet hoefde te werken viel er helemaal niets met hem te beginnen: hij zat dan geheel verdiept in zijn boek steeds maar voor zich uit te mompelen: 'b-a: ba; r-i: ri' enzovoort, keer op keer, en in zo'n toestand kon hij niets anders meer in zich opnemen."

Inval van de politie

Tolstoj was altijd bang net als zijn broer Nikolaj en ontelbare anderen tbc te zullen krijgen Daarom wilde hij in de zomer van 1862 opnieuw gaan kuren in het zuiden van Rusland, niet ver van de stad Samara, bij de Basjkieren, een nomadenvolk. Die kuur bestond voornamelijk uit het buitenleven en het drinken van veel zure paardenmelk. Hij vroeg twee van zijn leerlingen hem op die reis te vergezellen. Een daarvan, Vasili Morozov, in Tolstojs artikelen Fedjka genoemd, heeft, veel later, zijn herinneringen aan die reis en aan zijn jaren op school bij Tolstoj gepubliceerd *(De onbekende jonge Tolstoj).* Tegen het einde van hun verblijf in hun tent op de step-

pen kreeg Tolstoj een brief uit Jasnaja Poljana waarin verslag gedaan werd van een inval van de politie en een huiszoeking waarbij letterlijk alles overhoop werd gehaald en opengebroken, op verdenking van, onder meer, het drukken en verspreiden van revolutionaire teksten. Tolstoj voelde zich hevig gegriefd en beledigd en vond het gebeurde ellendig voor tante Tatjana en zijn logerende zuster Marja die het allemaal hadden moeten aanzien. Dat de bevelvoerende kolonel zijn geheime dagboeken in het bijzijn van Marja hardop was gaan voorlezen, op zoek naar belastende aantekeningen, maakte hem razend.

Tolstoj heeft na thuiskomst bij de Tsaar via zijn tante Aleksandra – die aan het hof de prinsessen les gaf – in een brief zijn beklag gedaan over het gebeurde en heeft toen van de gouverneur van het district Tula een brief met verhulde spijtbetuiging ontvangen.

Zijn reputatie onder de ouders van zijn leerlingen werd door de politie-inval geschaad. Morozov beschreef hoe na deze zomer de school niet meer echt tot leven kwam. Het aantal leerlingen liep al gauw terug en die zagen steeds minder van Tolstoj zelf.

Het wegvallen van Tolstojs belangstelling voor zijn leerlingen van dit tweede schooltje werd voor een belangrijk deel veroorzaakt door zijn huwelijk met het begaafde Moskouse meisje Sofja (ook: Sonja) Behrs, tweede dochter van een arts van het Kremlin. Zij trouwden in Moskou na een heel korte verlovingstijd en gingen direct na het huwelijksceremonieel

Tolstojs aanstaande vrouw Sofja Behrs in 1860

– volgens haar wens – naar Jasnaja Poljana. In een door vier paarden getrokken koets duurde zo'n tocht twee etmalen.

Leermethode als bestseller

Hoewel Tolstojs pedagogische artikelen uit 1862 in Rusland uitermate koel werden ontvangen en hij er nauwelijks reacties op kreeg, schreef hij ook na deze periode nog verschillende verhandelingen over onderwijs en volksopvoeding. Zelfs begon hij tien jaar later – na de voltooiing van *Oorlog en Vrede* – opnieuw een schooltje aan huis, ditmaal bijgestaan door zijn vrouw, die een onderwijsdiploma had, en door hun oudste kinderen als hulpjes. Inmiddels begonnen aan

Anna Karenina schreef hij tussen 1872 en 1875, twee opeenvolgende versies van een in Rusland daarna tot bestseller geworden leergang voor het leren lezen, waarin behalve een geïllustreerd ABC, en het oudslavisch alfabet, ook heel veel door Tolstoj zelf geschreven verhaaltjes en sprookjes voor volkskinderen werden opgenomen. Van dit *Novaja Azboeka* uit 1875 zijn in opeenvolgende drukken naar schatting tussen de een en twee miljoen exemplaren over Rusland verspreid geweest.

Zóveel tijd en energie stak hij in zijn pedagogisch werk dat hij daarover met zijn vrouw in ernstig conflict raakte. Sofja Tolstaja vond haar mans pedagogische geschriften en activiteiten eigenlijk maar zonde van zijn tijd en energie, ook gelet op zijn altijd kwakkelende gezondheid. Dat soort inspanningen – zo dacht zij later ook over zijn religieuze werken – hielden hem maar af van wat zij veel belangrijker vond: zijn literaire werken. *Anna Karenina* werd ook pas in 1877 voltooid. (Nadat Sofja het, zoals met al zijn geschriften gebeurde, vele malen in het net had overgeschreven).

De geschiedenis heeft haar wel gelijk gegeven. Wereldwijd is het pedagogisch werk van Tolstoj – in tegenstelling tot zijn romans en verhalen nooit echt bekend geworden en heeft hij daarmee geen school gemaakt. Ook in Nederland niet. Terwijl hier bekende onderwijsvernieuwers als Jan Ligthart en Kees Boeke wel dichtbij Tolstojs idealen kwamen, hoogstwaarschijnlijk zonder daarvan iets te weten. Pas in de laatste decennia is er meer over Tolstojs pedago-

gische opvattingen en praktijken geschreven. In Duitsland, Ierland, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten verschenen daarover enkele boeken. In Nederland verscheen in 1976 een eerste vertaling van zijn schoolverslagen uit 1862. Een vernieuwde versie daarvan staat in tien deeltjes van Cahier 3.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3a

**Tolstoj geeft
een algemeen beeld
van hoe het in
november en december 1861
toeging in zijn school**

Tolstoj geeft een algemeen beeld van hoe het in november en december 1861 toeging in zijn school

Er zijn geen beginnelingen bij ons op school.[1] De school heeft drie klassen, vier onderwijzers en ongeveer veertig leerlingen, die vijf tot zeven uur per dag les krijgen. De onderwijzers houden klassenboeken bij en elke zondag bespreken zij hun werk onderling en stellen aan de hand daarvan een leerplan op voor de komende week. Deze plannen worden niet iedere week gerealiseerd, maar worden telkens aangepast aan de vragen van de leerlingen.
Voordat ik iets vertel over het onderwijs op onze school, moet ik eerst kort uitleggen wat de school van Jasnaja Poljana nu precies is en in welk ontwikkelingsstadium zij zich bevindt.

1. Dit lijkt niet logisch, omdat de school er toch was voor kinderen die voor het eerst onderwijs kregen. Maar Tolstoj bedoelt hier iets anders te zeggen, namelijk dat het kind dat voor het eerst naar school gaat in zijn jonge leven al heel veel dingen geleerd heeft (Tolstojs jongste leerlingen waren al 7 jaar) en ook, zoals de Nederlandse Tolstojkenner A.F. (Sander) Zweers ons schreef, dat het kind dan nog dichter bij het levensdoel van harmonie, waarheid, schoonheid en goedheid staat dan de in dit opzicht door samenleving en cultuur 'bedorven' volwassenen. Tolstoj was in zijn pedagogisch denken sterk beïnvloed door Rousseau.

Net als een levend wezen is de school niet alleen ieder jaar, elke dag of ieder uur aan verandering onderhevig, maar wordt zij bovendien van tijd tot tijd getroffen door crises, ziekten, rampspoeden of lijdt zij aan een slecht humeur. Een dergelijke crisis heeft de school van Jasnaja Poljana afgelopen zomer doorgemaakt. Daar zijn veel oorzaken voor aan te wijzen: ten eerste waren de beste leerlingen vertrokken, zoals iedere zomer het geval is. We kwamen hen nog maar zelden tegen, want ze waren aan het werk op het land of in de wei. Ten tweede deden nieuwe onderwijzers hun intrede op school en begonnen nieuwe invloeden merkbaar te worden. Ten derde kwamen er elke dag nieuwe bezoekers – onderwijzers, die hun vakantie benutten om een dagje bij ons rond te kijken – en voor de goede gang van zaken op een school is er niets storender dan bezoekers. Want op de een of andere manier zal een onderwijzer toch proberen om indruk op die bezoekers te maken.

Er zijn vier onderwijzers. De twee ouderen zijn al twee jaar aan onze school verbonden. Ze kennen de leerlingen, weten wat hun taak is en zijn gewend aan de vrijheid en schijnbare wanorde die er op onze school heerst. De andere twee zijn nieuw en zelf pas net van school. Zij zijn fervente voorstanders van netheid, roosters, de bel, lesprogramma's enzovoort en zijn nog niet zo ingeburgerd als de twee ouderen. Wat de ervaren onderwijzers volkomen vanzelfsprekend vinden, zoals de gezichtsuitdrukkingen van een

weliswaar lelijk, maar dierbaar kind dat voor onze ogen is opgegroeid, dat wordt door de nieuwelingen alleen maar gezien als een te corrigeren onvolkomenheid.
De school is gehuisvest in een stenen gebouw van twee verdiepingen.[2] Twee vertrekken worden gebruikt als leslokaal, twee dienen er als onderwijzerskamer en dan is er nog een kantoortje. Op de stoep, onder een afdakje, hangt de schoolbel met een touw aan de klepel. In de benedenhal zijn rekstokken tussen de wanden bevestigd, in de bovenhal staat een werkbank. In de hal onder aan de trap, beiden vol modder en sneeuw, hangt het lesrooster.

Het leerplan is als volgt: om een uur of acht stuurt een onderwijzer, die intern is – een voorstander van orde en gezag en tegelijkertijd de conciërge van de school – een van de jongens die altijd op school overnachten erop uit om de bel te luiden.
In het dorp staat men op en maakt de vuren aan. Vanuit de school zijn die vuren goed te zien en een half uur nadat de bel geluid heeft, verschijnen er in de mist of regen, of in de eerste schuine stralen van de herfstzon op de heuvel tus-

2. Het huis op Tolstojs voormalige landgoed dat nu het Koezminskihuis genoemd wordt (zie de foto). Dit huis lag, en ligt nog steeds, aan een hoger gelegen bosrand met uizicht over een dal met daarin een klein meer. Aan de overzijde van dat meer stonden de hutten (nu de huizen) van het dorp. Aan het begin van de winter vroor het meer dicht. De kinderen kwamen over de Berkenlaan van het landgoed en door de velden de heuvel op.

Het schoolgebouw, nu het Koezminskihuis genoemd.

sen de school en het dorp donkere figuurtjes, alleen of in groepjes van twee of drie. Het kuddegedrag uit de begintijd is bij deze leerlingen al lang verdwenen. Ze hoeven elkaar ook niet meer aan te sporen met kreten als "Hé jongens, laten we gaan, de school is begonnen !" Als het tijd is, komen ze vanzelf. Ze hebben bij ons al het een en ander geleerd en, vreemd genoeg, leidt dit ertoe dat zij er geen behoefte meer aan hebben om als groep te komen. Het schijnt mij toe dat zij met de dag onafhankelijker worden en dat hun individuele karakters meer eigenheid krijgen. Ik heb nog nooit gezien dat de kinderen op weg naar school aan het spelen waren, behalve misschien de kleintjes of een van de

nieuwelingen die van andere scholen waren gekomen.
Niemand heeft boeken of schriften bij zich, want huiswerk wordt er bij ons niet gegeven. Wat zij niet in hun handen hoeven mee te dragen, hoeven zij ook niet in hun hoofd te hebben. Geen les van gisteren hoeven zij zich vandaag nog te herinneren. Zij maken zich geen zorgen over de les van morgen. Zij brengen alleen zichzelf mee, hun ontvankelijke aard en hun overtuiging dat het vandaag net zo fijn zal zijn als gisteren. Zij denken niet aan de lessen, totdat die begonnen zijn.
Er worden nooit standjes uitgedeeld voor te laat komen en er zijn ook geen laatkomers, hooguit wat oudere leerlingen, die door hun vaders worden thuisgehouden om een of ander karweitje op te knappen. In zulke gevallen komen zij, als zij klaar zijn met dat werk, op een draf naar school gerend en zijn dan buiten adem.
Zolang de onderwijzer er nog niet is, staan de leerlingen in groepjes bij elkaar. Sommigen hangen wat rond bij de stoep en proberen elkaar van de treden af te duwen, anderen glijden baantje op het met ijs bedekte pad en weer anderen zijn dan alvast in het leslokaal gaan zitten waar ze wat lezen, schrijven of spelen tot de onderwijzer binnenkomt. De meisjes bemoeien zich niet met de jongens. Als deze van plan zijn iets samen met de meisjes te ondernemen, richten zij zich nooit tot één van hen, maar altijd tot de hele groep in de trant van: “Hè meisjes, waarom komen jullie niet baantje glijden?” of “Hé moet je die meisjes eens zien, het lijken wel

ijspegels!" of: "Nou meisjes, kom maar op, met zijn allen tegen mij alleen!" Slechts een van de meisjes, een veelzijdige, begaafde dochter uit een herenhuis, van een jaar of tien, begint zich los te maken uit deze meisjesgroep. Zij is de enige die door de jongens als gelijke wordt behandeld, als een jongen, alleen een aandoenlijk beetje hoffelijker, toegeeflijker en terughoudender.

De twee laagste klassen zitten in één lokaal, de hoogste bevindt zich in een ander vertrek.[3] Stel dat er deze ochtend in de eerste klas spellend lezen, in de tweede begrijpend lezen en in de derde rekenen op het rooster staat. Wanneer de onderwijzer bij de jongste kinderen binnenkomt treft hij die schreeuwend op de grond aan: "De berg is nog te klein!" of "Hè jongens, jullie drukken me bijna dood!" of "Hou op, nou is 't genoeg! Niet aan m'n haren trekken!" enzovoort. "Goedemorgen Pjotr Michajlovitsj!" roepen weer anderen terwijl ze gewoon doorstoeien.
De onderwijzer pakt de boeken en deelt ze uit aan degenen die met hem mee naar de kast zijn gelopen. Terwijl ze nog in een kluwen op de grond liggen, vragen de bovenste jongens ook om een boekje, maar krijgen dat niet. De kluwen ontwart zich en wordt langzamerhand kleiner. Zodra het

3. Tolstoj noemde zijn hoogste klas , met leerlingen die het snelst leerden en het verst waren, de eerste klas, en de klas met de jongsten en minst geletterden de derde klas. Om verwarring met onze Nederlandse nummering van klassen te voorkomen hebben wij dat hier omgekeerd.

merendeel van de kinderen een boekje heeft, rent ook het laatste restje naar de boekenkast en roept: “Ik ook! Ik ook! Ik wil hetzelfde boekje als gisteren; ik wil een Koltsovboek” enzovoort. Als er nog een paar heethoofden overblijven die hun vechtpartij op de vloer voortzetten, dan roepen de kinderen die al met een boek op hun schoot zitten: “Hé, waarom maken jullie zo’n lawaai? Wij kunnen niets verstaan! Nou is het genoeg!” De twee worstelaars geven toe en pakken, nog nahijgend hun boeken. Een tijdje zijn ze nog zo opgewonden dat ze met hun benen moeten schommelen, maar dan verdwijnt de geest van de strijd en heerst de geest van het lezen in het lokaal. Met dezelfde overgave waarmee hij Mitka aan zijn haren trok, leest een leerling nu in een boek van Koltsov. Met bijna opeengeklemde kaken en met heen en weer flitsende ogen niets anders ziende dan zijn boek. Er zou evenveel moeite voor nodig zijn om hem nu van zijn boek los te rukken als kort tevoren van zijn vechtpartij.

Iedereen gaat zitten waar die wil: op de banken, op de tafels, in de vensterbank, op de vloer of in de leunstoel. De meisjes gaan altijd bij elkaar zitten. Vriendjes en kinderen uit hetzelfde dorp – vooral de kleintjes, bij wie die de kameraadschep nog het sterkst is – zitten ook altijd bij elkaar. Zodra een van hen besluit om in een bepaalde hoek te gaan zitten, gaan al zijn kameraadjes, elkaar duwend en onder de banken doorkruipend, ook daarheen en gaan naast hem zitten. En als ze in het rond kijken, straalt er een zo grote tevredenheid en zoveel geluk van hun gezichten af, dat het

De leerlingen in 1861.

wel lijkt of ze voor de rest van hun leven gelukkig zullen blijven nu ze eenmaal op deze plaats zitten.
Een leunstoel, die toevallig in het lokaal verzeild is geraakt, leidt tot jaloezie onder de wat zelfstandiger leerlingen zoals ook het meisje uit het herenhuis. Zodra er eentje in die stoel wil gaan zitten, ziet de ander al aan zijn of haar ogen wat die van plan is en brandt de strijd los. De een perst de ander eruit, en de overwinnaar spreidt zich zo breed mogelijk uit en gaat door met lezen. Net zo verdiept in zijn boek als de anderen.
Ik heb nog nooit gezien dat er tijdens de les werd gefluisterd, gegiecheld, in de handen geproest van het lachen of dat ze elkaar knepen of hun beklag over elkaar deden bij de

onderwijzer. Wanneer een nieuweling, die van een koster of op een andere school heeft les gehad, met zo'n klacht komt, dan luidt het steevast: "Waarom knijp je niet terug?"

Als de onderwijzer de klas van de jongste kinderen binnenkomt, dromt iedereen om hem heen bij het bord bovenop banken en tafels. Als een leerling voorleest omringen ze hem allemaal. Bij een schrijfles zitten de leerlingen wat ordelijker. Bij tijd en wijlen staan ze op om elkaars schriften te bekijken of om hun schrift aan de onderwijzer te laten zien.

Volgens het rooster zijn er vier lessen tot de middagpauze, maar soms worden er maar twee of drie lessen gegeven en weer een andere keer worden er heel andere vakken behandeld dan op het rooster staan. In de hoogste klas kan de onderwijzer beginnen met rekenen en dan doorgaan met meetkunde of hij begint met Bijbelse geschiedenis en eindigt met grammatica.

Soms laten onderwijzer en leerlingen zich zo meeslepen dat de les niet een uur duurt maar drie uur. "Meer, meer!" roepen ze terwijl ze hun medeleerlingen die er genoeg van hebben vol minachting toevoegen: "Als je moe bent ga je maar bij de kleintjes zitten."

Godsdienst en tekenen zijn de enige vakken waarbij alle leerlingen bijeen komen in hetzelfde lokaal. Alleen de godsdienstlessen worden altijd op vaste tijden gegeven, omdat die onderwijzer op twee werst afstand woont en maar twee

keer per week komt.[4]

Voorafgaand aan deze gezamenlijke lessen is er veel drukte, gegil en gejoel en lijkt de chaos het grootst. Houten banken worden van het ene lokaal naar het andere versleept, anderen zijn aan het vechten, kinderen van het huispersoneel rennen naar de keuken om brooddeeg te halen wat ze dan in de kachel roosteren. Eentje gapt er iets van zijn buurman, een paar doen gymnastiek en net als 's ochtends is het aanmerkelijk eenvoudiger om ze zichzelf te laten kalmeren dan het zou zijn om hen daartoe te dwingen. Bij de geest die in de school heerst is het onmogelijk de leerlingen met fysieke middelen tot kalmte te brengen. Hoe harder de onderwijzer schreeuwt – en dat is wel eens gebeurd – des te luider gillen zij. Zijn geschreeuw is voor hen alleen maar opwindend. Maar als het lukt om hen te kalmeren en hun aandacht ergens anders op te richten, dan komen de hoge golven in de kleine zee langzaam tot bedaren. Meestal hoef je zelfs geen woord te zeggen.

De meest favoriete les van iedereen, tekenen, begint om twaalf uur 's middags als ze allemaal honger beginnen te krijgen na de drie uur die zij dan gewerkt hebben. Omdat er voor deze les ook nog eens stoelen van het ene lokaal naar het andere moeten worden gesleept, is de herrie oorverdovend. Maar toch zitten de leerlingen klaar als de onderwijzer zover is en bovendien krijgt degene die de les ophoudt van zijn medeleerlingen danig op zijn kop.

4. Een werst is ruim 1 kilometer.

Hierbij moet ik even een kanttekening maken. Als ik een beschrijving geef van de school van Jasnaja Poljana, dan wil ik geen voorbeeld stellen of voorschrijven hoe het moet of wat goed is voor een school. Ik wil alleen maar een getrouw beeld van de school geven. Ik denk dat een dergelijke beschrijving van nut kan zijn. Als ik erin slaag om in de volgende afleveringen van dit tijdschrift een duidelijk beeld te geven van de ontwikkeling van de school, dan zal het de lezer vanzelf duidelijk worden waarom de school juist zó'n karakter moest krijgen. Waarom ik deze werkwijze goed vind en waarom het mij ten enen male onmogelijk zou zijn dit te veranderen, zelfs als ik dat zou willen. De school heeft zich vrijelijk ontwikkeld uit de uitgangspunten door onderwijzers en leerlingen bedacht.

Ondanks de overheersende invloed van de onderwijzer heeft de leerling te allen tijde het recht gehad om niet naar school te komen en, als hij of zij toch komt, om niet naar de onderwijzer te luisteren.

De onderwijzer heeft het recht om een leerling niet tot de les toe te laten en mag alle kracht van zijn invloed laten gelden tegenover het individuele kind en tegenover de andere leerlingen.

Hoe verder de leerlingen in hun ontwikkeling komen, des te uitgebreider wordt het aantal vakken en des te dringender is dan een ordening nodig. Het gevolg hiervan is dat bij een normale en vrije ontwikkeling van de school, de leerlingen steeds duidelijker uit zichzelf de behoefte voelen

aan regels. Des te sterker wordt hierin ook de invloed van de onderwijzer. Sinds de eerste dag van de school hebben we de werking van dit mechanisme voortdurend bevestigd gezien. Aanvankelijk was het onmogelijk een indeling in klassen te maken, in vakken, pauzes en lesuren. Alles sloot zich vanzelf aaneen en iedere poging om enige scheiding aan te brengen liep op niets uit. Maar nu zijn er zelfs in de laagste klas al leerlingen die willen dat de onderwijzer zich aan het rooster houdt, die het vervelend vinden als ze gestoord worden in hun lessen en die de kleintjes wegsturen die op hen toe komen lopen.

Ik ben van mening dat deze uiterlijke wanorde in het begin nuttig is, en niet veranderd moet worden, hoe vreemd en ongemakkelijk dat voor een nieuwe onderwijzer ook mag zijn. Over de voordelen van dit systeem zal ik nog vaker te spreken komen, maar over de vermeende bezwaren er tegen wil ik hier het volgende zeggen. Ten eerste schijnt ons een dergelijke wanorde, of vrije orde, alleen zo vreselijk omdat wij gewend zijn aan iets heel anders, namelijk zoals wijzelf zijn opgevoed. Ten tweede gebruikt men dwang in de opvoeding zowel als elders alleen uit haast en uit onvoldoende respect voor de menselijke aard. We denken dat de wanorde groter en groter zal worden en geen einde kent, en dat krachtdadig optreden de enige manier is om er een einde aan te maken. Terwijl je alleen maar een tijdje zou hoeven te wachten om de wanorde (de levendigheid) van-

Zelfportret uit 1862: " Heb mezelf gefotografeerd."

zelf te zien overgaan in een orde die veel beter en hechter is dan die wij hadden kunnen bedenken..

Scholieren zijn – zo jong als zij zijn – mensen en als mensen hebben zij dezelfde behoeften als wij, denken volgend dezelfde lijnen. Zij willen allemaal leren – komen alleen daarom naar school – en daarom zullen zij vanzelf tot de conclusie komen dat zij zich aan bepaalde voorwaarden zullen moeten houden om te kúnnen leren.

Ook al zijn zij kleine mensen, zij vormen een sociale eenheid die door één gedachte verbonden is. "Daar waar drie mensen in Mijn naam bijeen zijn, zal Ik me in hun mid-

den bevinden!"[5] Als zij alleen gehoorzamen aan natuurlijke wetten, die uit hun aard voortvloeien rebelleren en mopperen zij niet, maar als zij zich moeten onderwerpen aan jouw tevoren bedachte inmenging geloven zij niet in de rechtmatigheid van jouw bellen, roosters en reglementen.

Hoe vaak heb ik niet meegemaakt dat een stel kinderen aan het vechten was en dat een onderwijzer zich haastte om de partijen te scheiden. Eenmaal gescheiden kijken de twee vijanden elkaar loerend aan en zelfs de aanwezigheid van een strenge onderwijzer zal hen er niet van weerhouden om even later de ander een nog pijnlijker trap te geven. Ik maak het dagelijks mee dat een Kirjoesjska met opeengeklemde kaken een Taraska te lijf gaat, hem bij zijn haren grijpt, op de grond gooit en, naar het eruitziet, zijn leven wil geven om zijn vijand op een geduchte aframmeling te trakteren. Maar er gaat nog geen minuut voorbij of Taraska ligt te lachen onder Kirjoesjska die dan op hem zit. Het is zoveel makkelijker onderling je rekeningen te vereffenen: vijf minuten later zijn ze weer de beste maatjes en zitten ze naast elkaar.
Onlangs raakten er in de pauze twee jongens met elkaar in een vuistgevecht. De ene, ongeveer negen jaar oud uit de tweede klas, uitzonderlijk goed in rekenen, de ander een zoon van een huisknecht, een intelligente maar kleine rancuneuze jongen met stekelhaar en donkere ogen, bij-

5. Mattheus 18 : 20

genaamd Katje. Katje had de rekenaar bij zijn lange haar vastgepakt en hem met zijn hoofd tegen de muur geslagen; deze probeerde tevergeefs Katje bij zijn korte haartjes te pakken. Katjes donkere oogjes glinsterden triomfantelijk. De rekenaar kon nauwelijks zijn tranen bedwingen en riep maar steeds: "Nou! Nou! Wat? Wat?" Het was aan hem te zien dat hij er niet zo best aan toe was en dat hij zich alleen maar groot probeerde te houden.
Dit duurde vrij lang en ik twijfelde of ik moest ingrijpen of niet. "Hé, ze zijn aan het vechten! Moet je kijken!" riepen de jongens en ze verdrongen zich om de vechtjassen. De kleintjes lachten, maar de groteren wierpen elkaar veelbetekenende blikken toe, hoewel ze geen aanstalten maakten om in te grijpen. Maar hun blikken en stilzwijgen misten hun uitwerking niet op Katje. Hij begreep dat hij er verkeerd aan deed, begon schuldbewust te glimlachen en liet langzaam de haren van de rekenaar los. Die wrong zich los, gaf Katje een duw, zodat die viel en met zijn hoofd tegen de muur sloeg, en liep tevreden weg.
Katje begon te huilen, rende zijn vijand achterna en sloeg hem uit alle macht op zijn bontjas zonder hem te bezeren. De rekenaar stond op het punt om hem een klap terug te geven, maar op dat moment werd er door sommige omstanders afkeurend geroepen. "Moet je zien, hij vecht met een kleintje! Rennen Katje!" Hiermee was de zaak afgedaan, alsof het gevecht niet eens had plaatsgevonden. Maar ik veronderstel dat zij zich beiden vaag bewust geworden waren

dat vechten onplezierig is, omdat ze allebei pijn leden.
De gedachte kwam in me op dat ik getuige was geweest van hoe het gevoel voor rechtvaardigheid een groep kan leiden. Hoe vaak worden zulke geschillen niet beslecht en weet je absoluut niet volgens welke codes terwijl toch beide partijen ermee tevreden zijn? Hoe willekeurig en onrechtvaardig zijn daarbij vergeleken al die gebruikelijke opvoedkundige methoden die in zulke gevallen worden toegepast?
"Jullie hebben allebei schuld! Op je knieën!"[6] zegt de pedagoog, maar hij doet daar verkeerd aan, want er is maar één schuldig en die triomfeert nu. De onschuldige, op zijn knieën de opgekropte woede verbijtend, wordt daarbij dubbel gestraft. Of de pedagoog zegt: "Het is jouw schuld, want jij hebt dit of dat gedaan en daarom krijg je straf," met het gevolg dat de gestrafte zijn tegenstander nog dieper zal haten, omdat hij de autoritaire macht – waarvan hij de rechtmatigheid niet erkent – aan de kant van die tegenstander weet.
Of de pedagoog kan zeggen: "Je moet het hem vergeven, want dat is wat God wil en dan ben je beter dan hij." Terwijl hij alleen maar sterker wil zijn dan de ander, niet beter, en

6. Kennelijk was het toen op Russische scholen een gebruikelijk soort straf om kinderen bij een muur of in een hoek van het lokaal op de knieën te laten te laten zitten.
In het boek *De onbekende jonge Tolstoj* vertelt oud-leerling Fedjka van een keer waarop hij door Tolstoj zelf (!) gedwongen werd op de knieën te gaan, samen met een volwassen arbeider die in de klas wilde leren lezen en die door Fedjka was getreiterd.

begrijpt ook niet wat er beter kan zijn dan de tegenstander de baas te zijn!
Of de pedagoog zegt: "Jullie hebben allebei schuld, vraag elkaar om vergeving en zoen het af." Dit is nog het ergste van al vanwege de onwaarachtigheid en schijnheiligheid van die kus, en omdat de schijnbaar gedoofde woede opnieuw zal oplaaien.
Als je niet de vader of de moeder van de kinderen bent, dan moet je hen met rust laten. (Ouders die met hun kind begaan zijn hebben wel altijd gelijk wanneer ze degene die hun kind een pak ransel heeft gegeven, bij zijn haren wegsleuren.) Laat ze dus maar en wacht maar af hoe duidelijk en hanteerbaar alles wordt en tegelijkertijd hoe gecompliceerd en van keer tot keer verschillend, zoals met alle onbewuste relaties in ons leven.
Maar misschien denken de onderwijzers, die niet gewend zijn aan een dergelijke wanorde, dat er allerlei lichamelijk letsel kan ontstaan. Maar op onze school zijn er sinds de laatste lente slechts twee gevallen voorgekomen, waarbij iemand gewond raakte. Eén jongen werd van de stoep geduwd en haalde daarbij zijn been tot op het bot open (de wond genas in twee weken tijd), van een andere jongen werd zijn wang geschroeid met een brandend stukje rubber, en genas die wond ook in twee weken. Nooit vaker dan eens per week gaat er een huilen en dan meestal niet van pijn, maar uit woede of schaamte. En wij kunnen ons niet herinneren, dat er buiten deze twee gevallen onder de

dertig of veertig leerlingen die hier van de zomer zonder toezicht op school bleven komen, blauwe plekken of kneuzingen zijn voorgekomen

Ik ben ervan overtuigd dat de school zich niet moet bemoeien met opvoedingskwesties die in het gezin thuishoren en ook, dat ze niet het recht heeft om te belonen of te straffen. Dat het 't beste beleid en bestuur van een school is de leerlingen de volledige vrijheid te laten in het leren en hun onderlinge conflicten te regelen zoals het hen goeddunkt. Ik ben daarvan overtuigd, maar toch hebben de oude schoolgewoonten zich in ons zo vastgezet, dat ook wij op Jasnaja Poljana hier vaak tegenin gaan. In het laatste kwartaal is er in november twee keer straf gegeven.

Tijdens de tekenles merkte de nieuw aangestelde onderwijzer dat een joch zonder reden zat te schreeuwen en op zijn buren insloeg. Omdat de onderwijzer geen mogelijkheid zag om hem met woorden te kalmeren, liet hij de jongen opstaan en pakte zijn lei af – dat was de hele straf. De jongen huilde de verdere les tranen met tuiten. Het was hetzelfde joch dat ik niet had toegelaten, toen onze school nog maar net van start was, omdat ik hem voor een hopeloze idioot versleet. Zijn voornaamste eigenschappen waren domheid en meegaandheid. De anderen betrokken hem nooit bij hun spelletjes, lachten hem uit en vertelden vol verbazing wat een vreemde snuiter die Petjka wel was. "Als je hem een klap geeft – en zelfs de kleintjes doen dat – haalt

hij zijn schouders op en loopt gewoon door." "Hij heeft helemaal geen hart," zei een andere jongen tegen mij. Als een dergelijke knaap tot zo'n staat van razernij wordt gebracht als tijdens die tekenles, dan had daaraan de gestrafte zeker niet de schuld.

Een ander voorbeeld: Tijdens de opknapbeurt van het schoolgebouw in de zomer verdween er een Leidse fles uit de natuurkundekast.[7] Later werden er een paar keer wat potloden en boekjes vermist toen er al geen timmerlieden en metselaars meer in de school aan het werk waren. We ondervroegen de leerlingen. De besten en oudsten, inmiddels goede vrienden van ons, begonnen te blozen en werden zo verlegen dat iedere magistraat hun verwarring zou beschouwen als het ware bewijs van hun schuld. Maar ik kende hen en kon voor ze instaan als voor mezelf. Het was duidelijk dat louter de gedachte aan verdenking hen zeer diep kwetste. Eén van hen – ik zal hem Fjodor noemen – een zeer begaafde en gevoelige jongen, werd doodsbleek, trilde over zijn hele lichaam en begon te huilen.

Ze beloofden het mij te vertellen als ze iets wisten, maar ze wilden niet zelf op onderzoek uitgaan. Na een paar dagen werd de dief gevonden; het was de zoon van een gewezen lijfeigene uit een afgelegen dorpje. Hij had een dorpsgenootje overgehaald en samen hadden zij de gestolen spullen in een koffer verstopt.

7. Een Leidse fles is een apparaat om electrische lading op te slaan. In 1746 in Leiden uitgevonden. Zie foto.

Leidse fles uit 1766
uit het Teylers Museum.

Toen bekend was wie het gedaan had, waren de overige leerlingen bijna opgelucht en blij, maar tegelijkertijd kwam er een gevoel van minachting en medelijden in hen op jegens de dieven. Wij stelden hen voor om zelf een straf te bedenken: sommigen wilden dat zij er met de zweep van langs zou krijgen, door henzelf te voltrekken, anderen om een label op hun jas te naaien met het opschrift 'dief'. Deze straf was, tot onze schande, al eens eerder toegepast en juist de jongen die een jaar geleden zelf met het opschrift 'leugenaar' op zijn jas had gelopen, drong er het meest van allen op aan. Wij besloten tot de labels en toen een van de meisjes ze had vastgenaaid, keek iedereen met leedvermaak naar de gestraften en dreef de spot met hen. Zij eisten nog een verzwaring van de straf: "Ze moeten ermee door het dorp lopen en de labels tot de feestdagen ophouden." De gestrafte jongens huilden. De jongen die door zijn vriendje was overgehaald – een goed verteller en grappenmaker – was een kleine bleke en plompe knul, huilde onbeheerst

vanuit het diepst van zijn kinderziel. De andere, de hoofdschuldige, een jongen met een haakneus en vlakke maar intelligente gelaatstrekken was heel bleek. Zijn lippen trilden en zijn ogen keken met een wild soort boosaardigheid naar zijn klasgenoten die zo'n plezier hadden en af en toe vertrok zijn gezicht in een onnatuurlijke huilkramp. Zijn pet met de gescheurde klep zat achter op zijn hoofd, zijn haren zaten in de war en zijn kleren zaten onder de krijtvegen. Dit alles trof mij pijnlijk net als de anderen en het was alsof we dit soort gedrag pas voor het eerst zagen. De vijandige blikken, die zo afkeurend op hem gericht waren, deden hem zichtbaar pijn.
Hij liep zonder op of om te kijken, met zijn hoofd omlaag naar huis, met wat ik dacht te zien die typische loop van een misdadiger, terwijl de andere kinderen achter hem aan renden en hem op een overdreven manier en met een vreemd soort wreedheid plaagden. Het was alsof een kwade geest hen leidde, tegen hun wil, en iets in mij zei dat dit niet goed was. Maar ik greep niet in: de dief liep de hele dag met zijn label op. Sinds die tijd is hij slechter gaan leren en deed hij minder vaak mee met de spelletjes of gesprekken van anderen na school.

Toen ik een tijd later de klas binnen kwam, vertelden de leerlingen mij met afschuw in hun stem, dat dezelfde jongen weer had gestolen. Uit de onderwijzerskamer had hij twintig kopeken weggenomen en ze hadden hem betrapt

op het moment dat hij ze onderaan de trap aan het begraven was. We speldden hem weer een label op en dezelfde afschuwelijke scène begon van voren af aan. Ik begon, als alle opvoeders altijd doen, de jongen de les te lezen. Een van de oudere leerlingen, die hiervan getuige was – een echte kletsmeier – deed het nog eens dunnetjes over in precies dezelfde bewoordingen als zijn vader, die voorman op een landgoed is, dat zou doen. "Wie eenmaal steelt blijft altijd een dief," zei hij betweterig. "Als dit een gewoonte wordt, dan verval jij van kwaad tot erger." Dit begon me te ergeren en ik voelde woede in me opkomen jegens de dief.

Ik keek naar zijn gezicht dat nog bleker was geworden en waar zo'n gekweldheid en wreedheid van af straalde. Het deed me denken aan de trekken van veroordeelde misdadigers die ik ooit gezien had. En er kwam zo'n schaamte en walging in me op dat ik dat stomme label losrukte en hem zei te gaan waarheen hij wilde.

Plotseling zag ik in, niet met mijn verstand maar met mijn hele wezen, dat ik niet het recht had deze ongelukkige jongen te kwellen en dat ik hem niet kon toespreken zoals ik en de zoon van de voorman hadden gedaan. Ik was ervan overtuigd, dat er geheimen van de ziel zijn die voor ons gesloten zijn en waar alleen het leven toegang toe heeft, maar geen zedenpreken en strafmaatregelen.

Wat een onzin! Een andere jongen stal een boek. Via een zeer omslachtig en uiterst gecompliceerd denkproces en via een keten van gevoelens en van foutieve conclusies kwam

hij ertoe een boek van een ander weg te nemen en dit om de een of andere reden in zijn tas te verstoppen. En wat doe ik? Ik plak hem het label 'dief' op, wat iets totaal anders betekent. En waarom? Om hem met schaamte te straffen, zal men zeggen. Maar waarom in Godsnaam? Wat is dat, schaamte? En is het wel zo zeker dat schaamte de neiging om weer te stelen wegneemt? Misschien werkt het juist wel averechts. Misschien was wat op zijn gezicht te lezen viel wel helemaal geen schaamte. Ik weet zelfs zeker dat het géén schaamte was maar een heel ander gevoel, dat misschien altijd op de bodem van zijn ziel gesluimerd had kunnen blijven liggen en niet opgeroepen had hoeven worden. De wereld van kinderen – die van eenvoudige onafhankelijke mensen – moet zuiver blijven, vrij van zelfbedrog en van het misdadig geloof in de juistheid van straf. Vrij ook van het misleidende geloof dat wraak gerechtvaardigd is als je het maar straf noemt.

Laten we nu de beschrijving van het dagelijks leerprogramma voortzetten. Tegen een uur of twee rennen de kinderen rammelend van de honger naar huis. Ondanks hun honger blijven ze toch nog een paar minuten wachten om te horen welke cijfers iedereen heeft, want cijfers vinden ze belangrijk ofschoon ze hen geen voordeel opleveren. "Ik heb een 5+[8] en Olgaatje hebben ze een dikke ronde nul gegeven." "En ik heb een 4," roepen ze door elkaar. Voor

8. De cijferwaardering liep en loopt in Rusland van 0 tot 5.

hen zijn cijfers een maatstaf voor hoezeer zij zich hebben ingespannen, en zijn ze alleen met een cijfer ontevreden als ze vinden dat het onterecht gegeven is. Berg je maar, als een leerling zijn best heeft gedaan en de onderwijzer hem uit onoplettendheid een lager cijfer geeft dan hij verdiend heeft. Hij zal hem geen rust gunnen, totdat het cijfer veranderd is en als dit niet lukt, zal hij bittere tranen vergieten. Lage, maar verdiende cijfers worden daarentegen zonder protest aanvaard. Overigens is de gewoonte om cijfers te geven een overblijfsel van het oude schoolsysteem, en raken ze geleidelijk in onbruik.

Voor het begin van de eerste les na de middagpauze verzamelen de leerlingen zich net als 's ochtends in groepjes in afwachting van de onderwijzer. Meestal wordt er Russische of Bijbelse geschiedenis gegeven, waarbij alle klassen aanwezig zijn. Deze les begint gewoonlijk bij de eerste schemering. De onderwijzer staat of zit in het midden van het lokaal, de leerlingen daaromheen als in een amfitheater; op de banken, op de tafels en in de vensterbanken.

In tegenstelling tot de ochtendlessen hebben de avondlessen – speciaal deze eerste – een rustig, dromerig bijna poëtisch karakter. Kom tegen het vallen van de avond naar de school en je ziet achter de ramen geen licht branden en er is nauwelijks iets te horen. Alleen de verse sneeuwsporen op de buitentrap, het zwakke geroezemoes achter de deur, het geluid van een rakker die met twee treden tegelijk de trap opgaat, zich vasthoudend aan de leuning, getuigen

van de aanwezigheid van leerlingen. Als je het lokaal binnenkomt, is het achter de bevroren ruiten al bijna helemaal donker.

De beste leerlingen zitten dicht tegen de onderwijzer aangeperst door de druk van de kinderen achter hen. Met opgeheven hoofden kijken ze de onderwijzer recht in de mond. Het zelfstandige meisje uit het herenhuis zit altijd met bezorgd gezicht op de hoge tafel en het lijkt wel of ze ieder woord doorslikt.

De minst gevorderde leerlingen, de jonkies, zitten wat verder weg; ze luisteren aandachtig, zelfs met een wat gefronste uitdrukking op hun gezicht en gedragen zich net als de ouderen, maar ondanks hun oplettendheid weten wij dat ze er de volgende dag niets van zullen kunnen navertellen, hoewel ze sommige dingen toch wel zullen onthouden. Sommige kinderen leunen zwaar op de schouders van anderen, anderen staan op de tafel en soms is er eentje, die zich een weg baant naar het centrum van de groep, waar hij met zijn nagel bepaalde figuurtjes op de rug van een zittend kind gaat tekenen. Zelden zal er eentje naar je omkijken.

Als er een nieuw verhaal wordt verteld, luistert iedereen in stilte. Wordt een verhaal herhaald ter voorbereiding op een proefwerk, dan klinken her en der ambitieuze stemmen, die het verlangen de onderwijzer voor te zijn niet kunnen onderdrukken. Als het een bekend verhaal is , waar ze dol op zijn, willen ze dat het in precies dezelfde woorden opnieuw verteld wordt en dulden ze niet dat een ander er-

tussen komt. “Hé, jij daar, moet je weer zo nodig voorzeggen. Hou je kop!” zullen ze de dader toevoegen. Ze zijn pijnlijk getroffen door onderbrekingen in het karakter en de artistieke waarde van wat de onderwijzer vertelt. Kort geleden gebeurde dit nog met het leven van Christus.
Keer op keer verlangden zij dat het hele verhaal opnieuw verteld werd. En als het niet in zijn geheel werd voorgelezen, vulden zij het zelf aan met het slot, dat hun het liefst was, namelijk de geschiedenis van de verloochening door Petrus en het lijden van de Heiland.
Het lijkt dan wel of ze allemaal dood zijn ; niets beweegt er. Slapen ze? Maar als je dichterbij komt in het schemerdonker en je kijkt zo’n kleine vent in het gezicht, dan zie je hem de onderwijzer aanstaren, het voorhoofd gefronst van concentratie, terwijl hij voor de tiende keer de hand van zijn kameraadje van zijn schouder afduwt. Als je hem in zijn nek kriebelt, zal er zelfs geen glimlach op zijn gezicht komen, maar hij zal z’n hoofd schudden als om een vlieg te verjagen en zal weer terugkeren in het mysterieuze en poëtische verhaal; over hoe de voorhang van de tempel vanzelf doormidden scheurde en hoe de duisternis op aarde viel. En tegelijkertijd ervaart het kind dan vrees en vreugde.
Maar zodra het verhaal uit is staan allen op en drommen om de onderwijzer heen, de een nog harder schreeuwend dan de ander in hun pogingen om wat zij onthouden hebben te vertellen. Het lawaai stijgt ten top en de onderwijzer heeft grote moeite naar iedereen tegelijk te luisteren. Tegen

sommigen zegt dat hij ze hun mond moeten houden omdat hij er zeker van is dat ze alles begrepen hebben. Maar die nemen hier geen genoegen mee en gaan naar een andere onderwijzer. En als die er niet is klampen ze hun vriendjes aan, of een bezoeker of zelfs de houthakker die met de kachel bezig is. Met z'n tweeën of drieën lopen ze van de ene hoek naar de andere en vragen iedereen naar ze te luisteren. Zelden wil er iemand in z'n eentje het verhaal navertellen. Ze verdelen zich in groepjes van ongeveer gelijke sterkte en vertellen het verhaal opnieuw, waarbij ze elkaar over en weer aanmoedigen en verbeteren, en ieder op zijn beurt wacht. "Begin jij maar," zegt er eentje tegen een ander, maar als de aangesprokene weet dat hij niet zo goed is zegt hij dat ze een ander moeten vragen. Als iedereen zijn zegje heeft gezegd kalmeren ze. De kaarsen worden binnengebracht en de kinderen komen in een andere stemming.

Over het algemeen wordt er 's avonds na de eerste les minder geschreeuwd en door elkaar gelopen, en is het gezag en het zelfvertrouwen van de onderwijzer groter. Het is duidelijk merkbaar dat de leerlingen een hekel hebben aan rekenen en aan zinsontleding. Favoriet zijn zingen en lezen, en vooral, het aanhoren van verhalen. "Wat is het nut van steeds maar weer rekenen en schrijven? Vertel ons liever een verhaal, over de aarde of zelfs over geschiedenis, en dan luisteren we wel." zeggen ze.
Om een uur of acht beginnen hun ogen zwaar te worden,

en gaan ze geeuwen. De kaarsen branden al lager en lager en worden niet meer zo vaak gesnoten. De ouderen weten zich te beheersen, maar de jongeren en wat mindere leerlingen dommelen in, met het hoofd op tafel geleund, geholpen door de prettige stem van de onderwijzer.
Soms, als de kinderen moe zijn – en dat komt nogal eens voor, vooral als er zeven lesuren op één dag zijn geweest – of voor feestdagen, wanneer de kachels thuis zijn aangemaakt voor het stoombad, kan het gebeuren dat er opeens in de middag, midden onder een tweede of derde les, een paar jongens zonder iets te zeggen het lokaal binnenrennen en haastig hun mutsen pakken. “Wat is er aan de hand?” We gaan naar huis” “En de les dan, we krijgen nog wel zingen zo meteen?” “Maar de jongens zeggen dat ze naar huis gaan!” geeft een van hen ten antwoord terwijl hij zijn muts pakt en wegrent. “Maar wie heeft dat dan gezegd?” “Wat is er eigenlijk aan de hand?” vraagt een totaal verblufte onderwijzer, die netjes zijn les heeft voorbereid. “Hé, blijf hier!” Maar nu rent er een ander joch het lokaal binnen met een opgewonden en bezorgd gezicht. “Wat doe je hier nog?” valt hij boos uit tegen een treuzelaar, die besluiteloos het katoenen vulsel terugduwt in zijn pet. “Kom je nog, de anderen zijn al bijna bij de smid. Kom op!” En met z’n tweeën rennen ze naar buiten. Van achter de deur roepen ze nog: “Tot ziens, Ivan Ivanovitsj!”
Wie het besluit hebben genomen om te vertrekken en hoe dat in zijn werk is gegaan, mag God weten. Ze hebben niet

Het dorp Jasnaja Poljana.

van te voren overlegd, of een complot gesmeed; er wilden er een paar gewoon naar huis. "De jongens gaan naar huis!" en je hoort een roffel van hun voetstappen op de trap. En rollen de trap af als een poes, ze springen en buitelen in de sneeuw. Om het hardst rennend over het smalle pad gaan ze op huis aan. Zoiets gebeurt één of twee keer per week. Het is een kwetsende en onprettige ervaring voor de onderwijzer. Dat zal niemand ontkennen. Maar je zult toch ook moeten toegeven dat juist zo'n voorval de overige vijf, zes of soms zeven lesuren, die de leerlingen dag in dag uit met veel plezier en helemaal vrijwillig uitzitten, aan betekenis doet winnen. Juist als dit geregeld voorkomt, kun je er zeker van zijn dat het onderwijs, hoe ontoereikend en een-

zijdig het ook is, zo slecht nog niet is. Als mij gevraagd zou worden: Wat vindt u beter, dat zo'n voorval in de loop van een jaar geen enkele maal plaatsvindt of geregeld bij meer dan de helft van de lessen, dan zou ik nog voor het laatste kiezen. Ik zelf ben tenminste heel blij dat zulke voorvallen hier op Jasnaja Poljana een paar keer per maand voorkomen. Ondanks het feit dat leerlingen regelmatig wordt gezegd dat ze vrij zijn om weg te gaan, wanneer ze maar willen, is de invloed van de onderwijzer zo groot dat ik de laatste tijd een beetje bang ben dat de discipline van klassen, roosters en cijfers ongemerkt hun vrijheid zo heeft beperkt, dat zij volkomen verstrikt zijn in de listig door ons uitgezette netten van ordentelijkheid. En dat zij daardoor hun recht verloren hebben om te kiezen of protesteren.

Dat zij nog steeds blijven komen, ondanks de hun geboden vrijheid, bewijst volgens mij niet dat de school van Jasnaja Poljana zulke bijzondere kwaliteiten heeft. Ik denk eerder dat zich op de meeste scholen precies hetzelfde zou voordoen omdat de leergierigheid zo sterk in kinderen leeft, dat zij om die wens te vervullen zich zullen onderwerpen aan harde voorwaarden en veel gebreken van de school zullen verdragen. De vrijheid om plotseling uit de les weg te lopen is goed en noodzakelijk om de onderwijzer te behoeden voor het maken van de allerergste vergissingen en grofste fouten.

's Avonds wordt er meestal gezongen, in boeken gelezen of worden opstellen geschreven. Ook worden er wel discus-

sies gehouden en natuurkundeproeven gedaan. Hun meest geliefde vakken zijn: boeken lezen en proeven doen.
Bij het lezen liggen de ouderen boven op de grote stervormige tafel, hun hoofden bij elkaar, hun voeten uit elkaar. Eentje leest er voor en de rest vertelt elkaar het verhaal na. De kleintjes lezen met z'n tweeën uit één boek en als zij begrijpen wat er staat, lezen zij net als wij – een plekje zoekend waar genoeg licht is en waar ze prettig kunnen zitten, en hebben het zo te zien fijn. Sommigen, pogend twee prettige dingen te verenigen, kruipen dicht bij de brandende kachel om daar te lezen én warm te worden.

Alleen de oudste en beste leerlingen, en de meest intelligente uit de tweede klas, mogen deelnemen aan de natuurkundeproeven. Deze les heeft voor ons een nachtelijk duister en fantastisch karakter gekregen, een stemming erg lijkend op die wanneer er sprookjes worden voorgelezen.
Hier worden sprookjesachtige elementen werkelijkheid, alles raakt onder hun handen bezield: het jeneverbesje dat door zegellak wordt afgestoten, de uitslaande magneetnaald, het metaalvijlsel dat over het vel papier rent wanneer er een magneet onder wordt bewogen – in alles zien ze een levend wezen.
De intelligentste jongens die ook de verklaring weten voor deze verschijnselen, raken opgewonden en praten tegen het besje, de naald en het metaalvijlsel: "Hé, waar ga je nou heen, ho stop! Wegwezen! Ja, ga maar" enzovoort.

Gewoonlijk zijn de lessen om een uur of acht, negen afgelopen, tenzij de oudere leerlingen door een klusje in de werkplaats worden opgehouden. De hele meute rent dan onder luid gejoel samen de heuvel af en verspreiden zich daar in groepjes over alle hoeken het dorp, in het duister roepend naar elkaar. Soms halen ze het in hun hoofd om van de heuvel af te sleeën naar het dorp. Ze nemen de grote slee die bij het hek staat, zetten de dissels omhoog , springen erin en verdwijnen onder luid gegil in de opvliegende sneeuw. Langs de kant van de weg blijven hier en daar zwarte stipjes liggen: jongens, die uit de slee gevallen zijn.
Ondanks de toch grote vrijheid bij ons op school, ontstaat er buiten in de open lucht een nieuw soort relaties tussen onderwijzers en leerlingen, waarin er nog meer vrijheid, spontaniteit en vertrouwen bestaat. Dat is ons ideaal voor hoe het ook in de school zou moeten zijn.

Kort geleden lazen we met de eerste klas Gogols spookverhaal *Vi.*[9] De scènes aan het slot maakten veel indruk en spraken sterk tot hun verbeelding. Sommigen probeerden op de heksen uit het verhaal te lijken, en dachten aan de wandeling van de vorige avond.
Het was niet koud geweest, een maanloze winternacht met wolken. Op het kruispunt hielden wij stil; de oudste leerlingen, die al drie jaar bij ons op school zaten, kwamen bij mij staan en vroegen of ik ze nog een eindje wilde begeleiden.

9. Nikolaj Wasiljewitsj Gogol (1809-1852)..

De jongeren keken mij even aan en renden toen de heuvel af. Zij zaten bij een nieuwe onderwijzer in de klas, en er was tussen ons niet meer de vertrouwdheid die ik nog wel had met de oudsten. “Zullen we naar het reservaat gaan,” stelde er een voor – een klein bos op ongeveer tweehonderd passen van het huis. Fedjka, een jongen van een jaar of elf met een zeer fijngevoelig, ontvankelijk en poëtisch karakter, drong er het meest van al op aan. Gevaar is voor hem blijkbaar een beslissende voorwaarde voor plezier. ‘s Zomers vond ik het altijd griezelig om te zien hoe hij met twee andere jongens naar het midden van de vijftig meter brede vijver zwom, af en toe verdwijnend in de schittering van de zonlicht. Hij zwom dan over het diepste gedeelte, draaide zich op zijn rug en spoot een fontein van water uit waarna hij met zijn ijle stem naar zijn kameraden aan de kant riep om hen te laten zien wat een durfal hij wel was.

Hij wist dat er wolven in het reservaat zaten en juist daarom wilde hij er zo graag een wandeling in maken. Iedereen vond het een goed idee, en met z’n vieren liepen we het bos in. Een andere jongen, die ik Semka zal noemen – een gezonde, evenwichtige knaap van een jaar of twaalf, die de bijnaam Vavilo had – ging voorop, terwijl hij voortdurend ‘hoe-hoe’ riep met zijn luid schallende stem.

Pronjka, een ziekelijke, zachtaardige en zeer begaafde jongen uit een arm gezin, liep naast mij. Zijn ziekelijkheid, leek mij, was hoofdzakelijk te wijten aan voedselgebrek. Fedjka liep tussen mij en Semka in en was met zijn typisch ijle stem

voortdurend aan het woord. Hij vertelde dat hij hier in de zomer eerst een of ander paard had verzorgd, en daarna dat hij nergens bang voor was. “Wat moeten we doen als er uit het struikgewas iets op ons afspringt?” vroeg hij, en drong aan op een antwoord van ons. We gingen niet het bos zelf in – dat zou al te eng geweest zijn – maar ook aan de rand van het bos begon het al aardig donker te worden. Het pad was nauwelijks meer te zien, en ook de lichtjes van het dorp niet meer.

Semka hield stil en spitste zijn oren. “Hè jongens, sta eens stil. Wat is dat?” zei hij plotseling. We zwegen, maar het bleef doodstil. Niettemin nam onze angst toe. “Wat moeten we doen als een wolf nou opeens te voorschijn springt en op ons afkomt?” vroeg Fedjka. We kwamen te praten over rovers in de Kaukasus. Zij herinnerden zich een verhaal, dat ik hen lang geleden had verteld, over de Abrekken,[10] Kozakken en Hadji Murat.[11]

Semka liep met grote passen van zijn reuzenlaarzen voorop, zijn brede rug ging ritmisch met elke stap op en neer. Pronjka probeerde naast mij te komen lopen, maar Fedjka duwde hem steeds weer van het pad af, en Pronjka, die zich vanwege zijn armoede waarschijnlijk gewoon was zich naar anderen te schikken, kwam alleen bij de interessantste

10. Opstandig volk uit de noordelijke Kaukasus.

11. Een groot leider van opstandelingen in de Kaukasus tegen het Russische gezag. Later hoofdpersoon van een novelle van Tolstoj (1904).

passages naast ons lopen, kniediep door de sneeuw naast het pad.

Iedereen die iets afweet van boerenkinderen, moet het zijn opgevallen dat ze niet gewend zijn om aangehaald te worden, Net zo min als ze het leuk vinden dat iemand lieve woordjes tegen hen zegt, hen kust of over hun bol aait. Ik heb weleens meegemaakt dat een dame, die zich tegenover een van de jongens op een dorpsschooltje vriendelijk wilde betonen, zei: "Kom lieverd, laat me je een zoen geven!"en de daad bij het woord voegde. De gekuste jongen was er erg verlegen mee, en ook gekrenkt; hij kon maar niet vatten waarom hem dit gebeurde. Een jongen van vijf jaar staat al boven dit soort liefkozingen: hij is al een 'kerel'. Daarom trof het mij bijzonder toen Fedjka, die naast mij liep, bij het engste deel van het verhaal mij aanraakte, eerst licht, en daarna met zijn knuist twee van mijn vingers omsloot en niet meer liet gaan.
Als ik zweeg, vroeg Fedjka mij door te gaan, en hij deed dat met zo'n smekende en bewogen stem dat ik wel aan zijn wens moest voldoen. "Hè jij, loop ons niet steeds voor de voeten!" viel hij eenmaal boos uit tegen Pronjka, die een paar passen voor ons uit liep. Fedjka werd zo meegesleept dat hij zelfs gemeen werd. Met zijn hand om mijn vingers voelde hij zich bang en dapper tegelijk en niemand moest het lef hebben zijn plezier te verstoren. "Verder! Verder! Goed zo!"

Het dorp in de sneeuw.

We kwamen voorbij het bos en liepen nu van de andere kant op het dorp aan. “Laten we nog een eindje lopen,” riepen ze in koor, toen de eerste lichtjes van het dorp zichtbaar werden: “Laten we nog wat doorlopen.” Zwijgend gingen we verder, af en toe wegzakkend in de losse onbetreden sneeuw. De wolken hingen laag en het witte duister deinde voor onze ogen. Er was geen einde aan de witheid waarover alleen wij ons knerpend door de sneeuw bewogen. De wind ruiste door de kale kruinen van de espenbomen, verder was alles stil. Ik was aan het slot van mijn verhaal gekomen, waarin de omsingelde Abrek liederen gaat zingen en zich daarna in zijn dolk stort.

Iedereen was even stil. “Waarom begon hij te zingen toen hij omsingeld was?” vroeg Semka. “Je hebt toch gehoord dat hij zich klaar maakte om te sterven,” zei Fedjka bedroefd. “Ik denk dat hij een gebed zong,” voegde Pronjka toe. Iedereen was het daarmee eens. Fedjka stond plotseling stil en vroeg: “Maar heb je ons niet eens verteld, Lev Nikolajewitsj,[12] dat de keel van je tante werd doorgesneden?”– hij had blijkbaar nog niet genoeg gegriezeld. “Vertellen! Vertellen!” en weer moest ik hun de vreselijke geschiedenis van de moord op gravin Tolstoja vertellen.[13] Zij stonden zwijgend om mij heen en keken mij strak aan. “Hij werd gepakt!” zei Semka. “Hij zal wel bang in het donker geweest zijn, toen zij daar met doorgesneden keel lag,” zei Fedjka. “Ik zou hard weggerend zijn!” en hij omklemde mijn twee vingers nog steviger.

Wij hielden stil in het bosjes voorbij de dorsvloeren aan de rand van het dorp. Semka pakte een stok vanuit de sneeuw en sloeg ermee tegen de beijzelde stam van een linde. Rijp viel van de twijgen op zijn pet en de eenzame slagen weergalmden in het bos, “Lev Nikolajevitsj,” zei Fedjka – ik dacht even dat hij weer over mijn tante zou beginnen – “waarom

12. Tolstoj liet zich door zijn leerlingen bij zijn naam en vadersnaam aanspreken.

13. Gravin Avdotja Maximovna.Tolstaja (geb. Tagaeva), een aangetrouwde tante van Tolstoj, werd eerder dat jaar in Moskou vermoord door haar lijfeigene kok. Wie is die ‘hij’ waarover Fedjka spreekt? Professor Sander Zweers denkt dat dit best de kok zelf kan zijn, geschrokken van het bloedbad dat hij had aangericht.

moeten mensen leren zingen? Ik vraag me vaak af waarom ze zingen."
God mag weten hoe hij van de gruwelijke moord opeens op deze vraag kwam, maar aan alles, de klank van zijn stem, de ernst waarmee hij op het antwoord wachtte en het stilzwijgen van de twee anderen, voelde ik een reëel en terecht verband bestond tussen deze vraag en ons voorafgaande gesprek. Misschien was de verbinding die hij legde wel gebaseerd op mijn verklaring dat criminaliteit kon voortkomen uit onwetendheid – ik had daarover in de les gesproken – en verplaatste hij zich in de ziel van de moordenaar, waarbij hij moest denken aan zijn eigen meest geliefde bezigheid – hij had een prachtige stem en een grote aanleg voor muziek – of misschien voelde hij dat het tijd was geworden voor oprechte gesprekken en kwamen er opeens allerlei vragen in hem op die om een oplossing vroegen. Zijn vraag verbaasde geen van ons.
"En waarvoor dient tekenen en waarom moeten we goed leren schrijven?" zei ik, duidelijk niet wetend hoe ik hem moest uitleggen waartoe kunst dient. "Waarom leren we eigenlijk tekenen," herhaalde hij peinzend. Hij vroeg mij zowaar waarom er kunst is. Ik durfde en kon het hem ook niet verklaren. "Waar tekenen voor is ?" zei Semka. "Je kan de dingen eerst tekenen en dan maken." "Nee, dat is lijntekenen," zei Fedjka, "maar waarom gezichten tekenen?" Semka's gezonde aard bood hem een uitweg. "Waar is een stok voor? Waarvoor een lindeboom ?" vroeg hij, nog

steeds op de stam van de linde slaand. “Ja, waarom bestaat een lindeboom?” haakte ik erop in. “Om spanten van te maken,” antwoordde Semka. “Maar waartoe dient zij dan in de zomer, als ze nog niet is omgehakt?” “Nou nergens voor.” “Nee, in alle ernst,” bleef Fedjka erbij, “waarom groeit een linde?” En er ontspon zich een gesprek over het feit dat er naast nuttigheid ook nog schoonheid bestaat en dat kunst schoonheid is, en we begrepen elkaar. En Fedjka begreep waarom een linde groeit en waarom mensen zingen.

Pronjka was het met ons eens, maar hij legde de nadruk meer op de morele schoonheid, op ‘het Goede’. Semka begreep het met zijn heldere verstand, maar hij erkende geen schoonheid zonder nut. Hij twijfelde. Dit zie je vaker bij heel intelligente mensen, die wel voelen dat kunst een kracht is, maar die zelf geen behoefte voelen aan die kracht. Hij wilde net als zij de kunst met zijn verstand benaderen en probeerde zo dit vuur zelf in zichzélf te ontsteken. “Morgen gaan we de Cherubijnenhymne zingen, ik ken mijn partij helemaal uit mijn hoofd,” zei hij. Semka heeft een goed gehoor, maar mist bij het zingen de muzikaliteit.

Fedjka daarentegen begreep volkomen dat een linde in bloei iets prachtigs is om ’s zomers naar te kijken en dat meer niet nodig is. Pronjka begreep dat het een schande was om hem om te hakken, omdat hij toch ook een levend organisme was: “Berkensap drinken is als bloed drinken.” Semka zei niets maar het was duidelijk dat hij dacht dat een lindenboom van geen nut is als hij eenmaal vermolmd is.

Het doet vreemd aan te herhalen wat we die avond zeiden, maar ik herinner me dat wij, naar mijn idee, alles gezegd hebben dat er te zeggen valt over nuttigheid, fysieke en morele schoonheid.

We kwamen in het dorp. Fedjka hield nog steeds mijn hand vast, nu bijna uit dankbaarheid naar het mij toescheen. We stonden elkaar zo ná die nacht als in lange tijd niet was gebeurd. Pronjka liep nu naast ons over de brede dorpsweg. "Kijk, er brandt nog licht bij de Masonovs", zei hij. "Toen ik vandaag naar school liep kwam Gavrjoesja uit de kroeg, straalbezopen; zijn paard was bedekt met schuim, maar hij bleef het maar met de zweep slaan. Ik vond 't zo zielig. Waarom moest hij het zo slaan?" "Pas geleden heeft Vader zijn paard vanaf Tula de vrije teugel gelaten en dat heeft hem regelrecht in een sneeuwbank gereden. Maar hij was dronken en bleef slapen."
"Gavrjoesja bleef het paard over zijn ogen slaan, ik had er zo'n medelijden mee," zei Pronjka weer, "Waarom sloeg hij het toch zo? Hij kwam van de wagen en sloeg haar."
Semka stond plotseling stil. "Bij ons slapen ze al," zei hij, terwijl hij naar de vensters van hun zwarte scheefgezakte hut keek. "Ga je nog verder mee?" "Nee." "Nou, tot ziens dan, Lev Nikolajevitsj," riep hij opeens en hoewel hij zich met moeite van ons losmaakte, rende hij zo vlug als een lynx naar zijn huis, lichtte de klink van de deur en was verdwenen. "Breng je ons een voor een naar huis?"vroeg

Fedjka. We liepen verder. Bij Pronjka brandde nog licht. We wierpen een blik door het raam en zagen zijn moeder – een rijzige, mooie maar afgeleefde vrouw met zwarte ogen en wenkbrauwen – aan tafel aardappels zitten te schillen. In het midden van de kamer hing een wieg. Een van Pronjka's broers, het rekenbrein uit de tweede klas, stond bij de tafel aardappels met zout te eten. De hut was klein, vuil en donker. "Dus je bent toch niet verdwaald!" riep Pronjka's moeder. "Waar heb jij gezeten?" Met een zachtmoedige en zwakke glimlach keek hij naar het raam. Zijn moeder begreep dat hij niet alleen was en meteen nam haar gewone gezicht slecht geveinsde trekken aan.

Alleen Fedjka was nu nog over. "De kleermakers zitten bij ons thuis, daarom brandt er nog licht," zei hij met zijn zachte stem van vanavond. "Tot ziens, Lev Nikolajevitsj," voegde hij er stilletjes en innig aan toe en klopte met de ring op de gesloten deur. "Doe open," klonk zijn fijne stemmetje dwars door de winterse stilte van het dorp. Het duurde een hele tijd voordat er werd opengedaan. Ik keek door het raam. Het was een grote hut; op de kachel en op de banken waren benen en voeten te zien. De vader zat met de kleermakers te kaarten, op de tafel lagen wat koperen munten. Een vrouw, Fedjka's stiefmoeder, zat bij een kaarsenhouder en staarde begerig naar het geld. Een van de kleermakers, een echte boef, hield zijn kaarten, die hij als een waaier vasthield, als berkenbast gebogen op de tafel en keek triomfantelijk naar zijn partner. Fedjka's vader, zijn kraag los, zat met een van

inspanning en ergernis gefronst voorhoofd zijn kaarten aarzelend te betasten, waarbij zijn grove boerenhand over en weer ging. “Laat me binnen!” De vrouw stond op en kwam om de deur te openen. “Tot ziens!” zei Fedjka nogmaals. “We zouden voortaan altijd zulke wandelingen moeten maken.”

Ik ken eerlijke, goede, liberale mensen, leden van liefdadigheidsinstellingen, die bereid zijn om een honderdste gedeelte van hun fortuin aan de armen te geven – en dat ook doen – die scholen gesticht hebben, en die als ze dit zullen lezen, zullen zeggen: “Dit is niet goed,” daarbij hun hoofden schuddend. Zij zullen zeggen: “Waarom hen met alle geweld willen ontwikkelen? Waarom hen gevoelens en begrippen bijbrengen die hen vervreemden zullen van hun eigen milieu Waarom hen uit hun eigen leefwereld weghalen?”
Ik spreek hier over mensen die zichzelf als leiders zien en die zeggen zullen: “Een mooie maatschappij zou dat worden, als iedereen maar denker en kunstenaar wilde zijn en niemand meer een boer of arbeider.”
Onomwonden zeggen ze dat ze handarbeid niet prettig vinden en dat ’t daarom noodzakelijk is dat er mensen zijn die dit werk voor hen en de samenleving doen, net als slaven. Dit ook omdat die mensen voor iets anders dan handarbeid toch de capaciteiten niet hebben.
Is het goed of slecht of noodzakelijk dat je hen weghaalt uit hun levensomstandigheden? Wie kan het weten? En wie is

er eigenlijk in staat om hen uit hun wereld te halen? Met een machientje gaat dat niet. Is het goed of slecht om suiker bij de bloem te doen of peper in het bier?
Fedjka voelt zich niet bezwaard door de scheuren in zijn jasje, maar vragen van morele aard en twijfels kwellen hem. En u wilt hem drie roebel geven, een catechismus, een verhandeling over het nut van handarbeidarbeid en van de bescheidenheid die uzelf vreemd is. Hij heeft nu geen drie roebel nodig; die zal hij wel vinden en krijgen als hij ze wel nodig heeft. En werken kan hij ook leren zonder uw hulp, net als ademen. Maar hij heeft dat nodig wat het leven u gebracht heeft, uzelf en dat van tien generaties voor u – niet door handarbeid fijngestampt. U hebt de tijd en gelegenheid gehad om te zoeken, te denken, te lijden. Schenk hem de vruchten van uw lijden, dat is wat hij wil. Maar u verbergt zich voor hem als een Egyptische priester in een sluier van geheimzinnigheid en begraaft in de grond de talenten u in de geschiedenis doorgegeven. Wees niet bang : niets menselijks kan hem, kan de mens, schaden. Daar twijfelt u aan? Verlaat u maar op uw gevoelens, die zullen u niet bedriegen. Vertrouw op Fedjka's aard en dan zult u merken dat hij alleen maar dát in zich op zal nemen wat de geschiedenis u verplicht hem te geven: de vruchten van wat de jaren van lijden en ervaring in u teweeg gebracht hebben.

De school is gratis en de eerste leerlingen kwamen uit het dorp van Jasnaja Poljana zelf. Veel van hen zijn eerder

van school gegaan omdat hun ouders het onderwijs dat wij gaven niet goed vonden. Velen gingen niet meer zodra ze lezen en schrijven hadden geleerd, om te gaan werken bij het spoor – de belangrijkste werkgever in ons dorp. In het begin werden ook kinderen uit arme buurdorpen naar ons toegestuurd, maar al gauw hield men ze thuis omdat het te lastig was om steeds van zo ver te komen of omdat men de kosten voor onderdak te hoog vond – onze dorpelingen vragen minimaal twee zilveren roebels per maand. De wat welvarender boeren uit verafgelegen dorpen begonnen ons hun kinderen te sturen, aangelokt door het feit dat onze school gratis is en door het wijd en zijd verbreide gerucht dat het onderwijs op onze school goed was. Maar deze winter, toen in de verschillende dorpen andere scholen werden geopend, hebben zij hun kinderen teruggenomen en tegen betaling op die dorpsscholen gedaan.

Op onze school bleven alleen de kinderen van de boeren uit het dorp Jasnaja Poljana over – deze komen alleen 's winters, want in de zomer van april tot half oktober werken ze op het land – en verder nog kinderen van conciërges, rentmeesters, soldaten, boerenknechten en kosters, en de kinderen van rijke boeren, die over afstanden van dertig tot vijftig werst naar ons toe worden gebracht.

De school telt circa veertig leerlingen in totaal, maar we zijn bijna nooit met meer dan dertig, waarvan drie tot vijf meisjes. De leeftijd van de jongens varieert over het algemeen van zeven tot dertien jaar.

Bovendien zijn er ieder jaar zo'n drie à vier volwassenen die een maand of soms de hele winter komen en er dan mee stoppen. Voor die volwassenen die om de beurt naar school komen, is de structuur van onze school uiterst ongeschikt. Hun leeftijd en hun waardigheid belet hen mee te doen in het levendige schoolleven, en ook kunnen zij hun minachting van de kinderen niet van zich afzetten. Daardoor blijven zij volkomen op zichzelf. De levendige drukte hindert hen bij het leren. Meestal komen zij om een elders begonnen cursus af te maken. Zij weten dus al wel het een en ander en geloven dat men kennis verwerft door dingen uit het hoofd te leren. Dat heeft iemand ze gezegd en daar hebben ze ervaring mee.

Om naar onze school te komen moesten ze allereerst hun angst en verlegenheid overwinnen en ook nog ruzies in hun gezin en schimpscheuten van hun maats trotseren: "Moet je die ruin zien die naar school gaat!" En daarbij voelen zij voortdurend dat elke dag op school een verloren dag is in hun werk en hun verdiensten. Daarom verkeren zij op school constant in een geprikkelde stemming van haast en ijver, hetgeen slechter is voor het leren dan wat dan ook. In de periode waar ik hier over schrijf hadden we drie van zulke volwassenen, waarvan nu nog één.

Een volwassene gedraagt zich op school alsof er brand is in zijn hoofd; nauwelijks is hij klaar met schrijven of, terwijl hij met zijn ene hand de pen neerlegt, grijpt hij met zijn andere hand een boek en begint staande te lezen. Wanneer je

hem het boek afpakt, grijpt hij vlug een lei en als je die ook afneemt, voelt hij zich helemaal ontredderd.
Deze herfst hadden we een arbeider die voor ons de kachels stookte en tegelijkertijd wat lessen volgde. Binnen twee weken kon hij lezen en schrijven. Maar dit was geen leren, meer een ziekte, een verlengde slemppartij. Als hij door de klas liep met z'n armen vol houtblokken, bleef hij telkens staan, boog zich over het hoofd van een jongen en spelde 's-k-a: ska' en liep dan door. Als dit hem niet lukte, keek hij met jaloerse, bijna boze blik naar de kinderen. En als hij niet hoefde te werken viel er helemaal niets met hem te beginnen: hij zat dan geheel verdiept in zijn boek steeds maar voor zich uit te mompelen: 'b-a: ba; r-i: ri' enzovoort, keer op keer, en in zo'n toestand kon hij niets anders meer in zich opnemen.
Als deze volwassenen zang- en tekenles hadden of naar een verhaal uit de geschiedenis luisterden of natuurkunde proeven moesten volgen, was het duidelijk dat zij zich bij die vreselijke noodzaak neerlegden en als uitgehongerde mensen, die je hun brood hebt afgepakt, wachtten ze alleen maar op het moment dat zij hun leesboekje weer konden pakken.
Maar getrouw de regel: net zo min als ik een jongen dwing om te leren lezen zal ik een volwassene ertoe dwingen om te leren tekenen als hij eigenlijk alleen maar wil leren lezen. Ieder kiest wat hij wil.
In het algemeen is het zo dat volwassenen, die eerder elders

naar school geweest zich hebben zich op onze school nog geen eigen plaats verworven en hun en hun vorderingen verlopen langzaam. Er is iets onnatuurlijks en ziekelijks en in hun houding ten opzichte van de school.
De zondagsscholen voor volwassenen die ik heb bezocht, geven hetzelfde beeld.[14] Daarom zou elke informatie over een geslaagde en vrije educatie van volwassenen heel waardevol voor ons zijn.

De mening van de mensen over de school is erg veranderd sinds haar oprichting. Nu zeggen zij: "Op de school van Jasnaja Poljana wordt in alle vakken onderwijs gegeven en de onderwijzers daar zijn reuze knap: Men zegt dat die zelfs donder en bliksem kunnen maken! En de jongens leren er goed. Ze zijn begonnen te lezen en schrijven!"
Sommige herbergiers, en rentmeesters van naburige landgoederen, doen hun kinderen uit ijdelheid bij ons op school, zodat ze alle wetenschappen zullen kennen, en tenslotte ook deelsommen kunnen maken (want delen is voor hen de hoogste wijsheid die je op een school kunt leren).
Andere vaders nemen aan dat kennis van de natuurkunde veel voordelen oplevert, maar de meerderheid doet zijn kinderen zonder bepaalde ideeën bij ons op school, alleen gehoor gevend aan de tijdgeest.
Van al deze jongens – de meerderheid – moedigen die ons

14. Scholen voor jongeren en volwassenen; in Rusland al sinds de zestiende eeuw.

het meeste aan die zonder een bepaalde reden naar school zijn gekomen en bij wie het leren zo is aangeslagen dat hun ouders nu aan deze wens van hun kinderen hebben toegegeven Onbewust voelen zij dat er iets goeds gebeurt met hun kinderen en hebben zij besloten hen niet van school te nemen. Eén vader vertelde mij hoe hij eens een hele kaars boven het boek van zijn hardop lezende zoon had laten opbranden, en prees daarbij zowel zijn zoon als het boek uitbundig. Dat boek was het Evangelie. "Mijn vader," vertelde mij een andere leerling, "luistert zo nu dan naar een sprookje, lacht dan wat en gaat weer weg. Maar als het iets heiligs is bleef hij tot middernacht luisteren en houdt de kaars voor me vast."

Ik was eens met een nieuwe onderwijzer op bezoek bij een van mijn leerlingen en om een beetje op te scheppen tegenover de onderwijzer, vroeg ik mijn leerling of hij voor hem een algebrasom wilde oplossen. Z'n moeder was met de kachel bezig en wij vergaten helemaal haar aanwezigheid. Wij luisterden hoe haar zoon vlot en ernstig de vergelijking maakte, onder gemompel van "twee a b min c is d, gedeeld door drie", enzovoort. De moeder hield al die tijd haar hand voor haar mond. Zich met moeite inhoudend barstte zij tenslotte in lachen uit, maar kon ons niet uitleggen waar ze zo om moest lachen.

De vader van weer een andere leerling, een soldaat, vond zijn zoon, die hij kwam afhalen, in het tekenlokaal aan 't tekenen. Toen hij zag met wat voor een vaardigheid hij dat

deed sprak hij hem met 'U' aan en durfde hem niet onder de les de waterkastagnes te geven die hij had meegebracht.
Ik geloof dat de meeste ouders dit over de school denken: Net als de kinderen uit adellijke en rijke gezinnen krijgen ze daar les in alle mogelijke vakken – sommigen nutteloos – maar leren ook in korte tijd te lezen en schrijven en dus kunnen we ze er maar beter naar toe laten gaan.

Er doen evenwel ook kwalijke geruchten over ons de ronde, maar hebben weinig invloed meer. Toch werden er onlangs nog twee waardevolle jongens van school gehaald, omdat hun ouders beweerden dat ze bij ons niet leerden schrijven. Een andere vader, ook soldaat, wilde zijn zoon bij ons op school doen, maar toen hij van een van onze beste leerlingen merkte dat die uit het psalmboek alleen haperend kon voorlezen, besloot hij dat ons onderwijs slecht was en alleen onze reputatie goed.
Een paar boeren uit Jasnaja Poljana zijn nog steeds bang dat de geruchten, die vroeger de ronde deden, eens bewaarheid zullen worden. Volgens hen geven we hun kinderen les met een bepaalde bijbedoeling en zou iemand hun jongens zomaar opeens op karren kunnen zetten en naar Moskou kunnen brengen.
De ontevredenheid van de ouders over het feit dat er bij ons nooit fysiek geweld gebruikt wordt en dat er geen orde heerst, is nu bijna helemaal verdwenen. Ik heb vaak gezien, hoe een vader die zijn zoon komt afhalen, perplex staat als

hij de leerlingen in het tumult ziet rondrennen en vechten. Hij is ervan overtuigd dat ongehoorzaamheid slecht is maar weet ook dat wij goede onderwijzers zijn, maar kan absoluut niet bevatten hoe die twee dingen samen kunnen gaan.

Zo nu en dan bevestigen de gymnastieklessen hun geloof dat lichaamsoefeningen slecht zijn voor de maag "omdat het eten er dan niet door kan". Zij geloven dat speciaal direct na de Vasten of in de herfst, als het fruit rijp is, de schade veroorzaakt door de gymlessen het grootst is. De grootmoedertjes dekken hun opgezette buiken toe en geven de ongehoorzaamheid van de kinderen én de gymlessen de schuld.

Voor sommige ouders, een minderheid, vormt ook de geest van gelijkheid bij ons op school een bron van ongenoegen. In november kwamen er twee meisjes, dochters van een rijke herbergier, bij ons op school. Ze waren altijd keurig als vrouwtjes gekleed met jasjes aan en baretten op. In het begin hielden zij zich een beetje afzijdig van de rest, maar na een tijdje waren zij gewend en vergaten zij om thee te drinken, of hun tanden schoon te houden met tabak, en begonnen zij goed te leren. Toen hun vader, gekleed in een openhangende jas van schapenbont uit de Krim, op een dag de school binnenstapte, zag hij zijn dochters staan te midden van een groep groezelige jongens met lapti[15] aan

15. Lapti was een goedkoop soort schoeisel, gevlochten van berkenbast of lindenbast, met banden eraan die om de lappen bekleding van de onderbenen werden gewonden.

hun voeten, die, over de beide meisjes heen gebogen, met hun handen steunden op hun baretten, terwijl zij luisterden naar wat de onderwijzer aan het zeggen was. De vader was beledigd en nam zijn dochters van school, zonder ons te willen vertellen waarover hij ontevreden was.
Tenslotte zijn er nog leerlingen die de school verlaten omdat hun ouders hen alleen maar stuurden om bij een belangrijk iemand in de gunst te komen; als dat niet meer nodig is nemen ze hun kinderen weer van school.

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 voorlazen.

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 verval 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 beklemtoonde[1:] "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' zegt[2].

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 begríjpt 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 klas[3], 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 ontspinnen 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 èn 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 meelezen 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 veraangenamen. 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 kwijtraken 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 zinnetjes, 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 zinnetjes 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 Crusoë* 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 Crusoë* uit. Maar ze verveelden zich stierlijk en tegen het eind sloeg hun verveling om in

weerzin. 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 aldoor. "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 berghelling 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 Zolotov[4], 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 Vodovozov[5], 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. Vodovosov (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, kort-om 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 subtiele 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 bepáálde 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 veelvraten 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 ontluiken, bloemblaadje voor bloemblaadje zou openvouwen, en zo de knop totaal zou verfrommelen.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3c

Tolstojs experimenten met netjes schrijven, oefeningen in grammatica en schrijven van opstellen

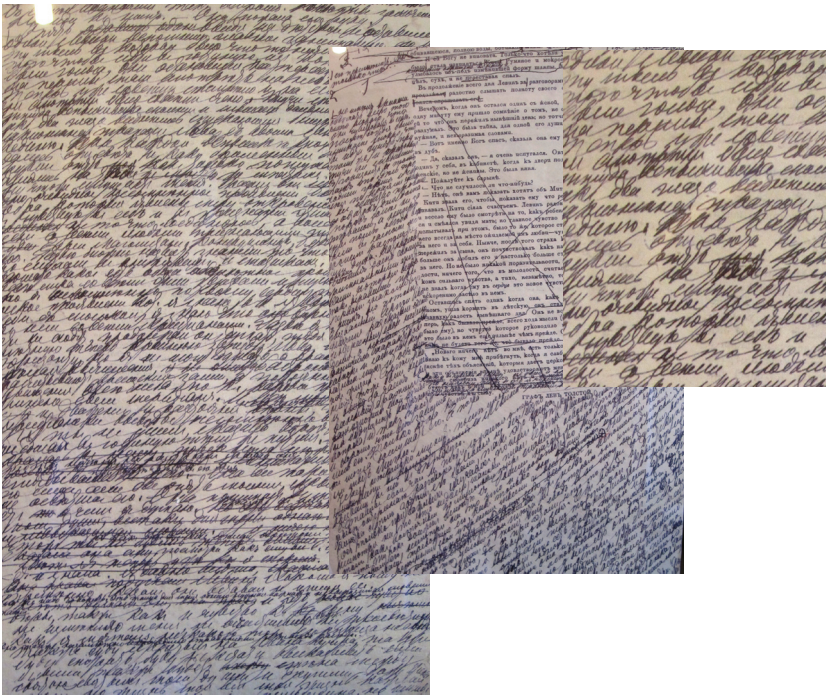
Tolstojs experimenten met netjes schrijven, oefeningen in grammatica en schrijven van opstellen

In de eerste klas schrijft iedereen zoals hij wil, de één in schuinschrift, de ander in blokletters. Niet alleen moedigen we schuinschrijven níét aan, maar als we ons zouden permitteren de leerlingen één ding te verbieden dan zou dat schuinschrift zijn, omdat het 't handschrift verpest en onleesbaar maakt. Maar schuin geschreven letters sluipen vanzelf in hun schrift. De een zal van een ouder kind één of twee letters leren, anderen nemen dit over en vaak zie je dat woorden als volgt geschreven woorden: '*oom*pje'. En weer een week later gebruikt iedereen schuinschrift.

Met het netjes schrijven gebeurde afgelopen zomer precies hetzelfde als met het technisch lezen. De leerlingen schreven zeer slordig en de nieuwe onderwijzer voerde het schrijven naar voorbeelden in – ook zeer rustig en aangenaam voor de onderwijzer. De leerlingen begonnen zich te vervelen en wij zagen ons gedwongen het netjes schrijven van het rooster te schrappen. We slaagden er niet in een middel te bedenken om hun handschrift te verbeteren. Maar onze hoogste klas vond zelf een oplossing. Toen deze oudste leerlingen klaar waren met het opschrijven van hun

Bijbelse geschiedenis, vroegen ze of ze hun schriften mee naar huis mochten nemen. Hun schriften zagen er beduimeld uit, vol scheuren en de tekst was onleesbaar. Onze Pietje-precies, de bolleboos in rekenen R., vroeg wat velletjes papier en begon zijn dictaat over te schrijven. Dit viel bij iedereen in goede aarde. “Ik wil ook wat papier!” “En ik een schrift!” Zo kwam het netjes schrijven in de mode en tot op heden is daar geen verandering in gekomen voor de hoogste klas. Ze nemen hun schriften mee, leggen een voorbeeld van het alfabet voor zich, schrijven iedere letter keurig over, scheppen luidkeels op tegenover elkaar en binnen twee weken hebben ze enorme vorderingen gemaakt.
Toen we klein waren werden we bijna allemaal gedwongen om aan tafel brood bij de maaltijd te eten. Je had er geen zin in zonder precies te weten waarom niet, terwijl je nu brood bij het eten lekker vindt. Zo moest bijna iedereen vroeger zijn pen met gestrekte vingers vasthouden, maar onze vingertjes waren nog te kort, zodat wij onze pen met kromme vingers vasthielden. Nu echter houden we onze pen met gestrekte vingers vast. Je vraagt je af waarom men ons toentertijd zo heeft gekweld, terwijl alles vanzelf goed komt, als in ons de behoefte eraan ontstaat. Zal de behoefte aan kennis en de lust om te leren niet ook vanzelf ontstaan?

In het algemeen verliep de schrijfles bij ons op de volgende manier: de leerlingen leerden gelijktijdig de vorm en de



Tolstojs eigen handschrift. In het midden een voorbeeld hoe hij drukproeven corrigeerde.

klank van de letters, het spellen en schrijven van woorden en het begrijpen en op schrift weergeven van een gelezen tekst. Met z'n allen gingen zij voor het bord staan, trokken een krijtstreep om hun stukje af te bakenen en schreven alles op wat één van hen dicteerde. Als er te veel kinderen waren, werden kleine groepjes gevormd. Bij toerbeurt werd er gedicteerd en iedereen las wat de anderen geschreven hadden. Ze schreven in drukletters. In het begin werden de onnauwkeurigheden in de spelling en het foutief afbreken

van woorden gecorrigeerd, daarna de fout om 'o' in plaats van 'a' te schrijven enzovoort. Deze les ontstond geheel spontaan.

Elke leerling die het alfabet kan schrijven, wordt bevangen door een schrijfwoede, zodat in het begin alle deuren en buitenmuren van de school evenals van de woningen van de leerlingen volgeklad zijn met letters en woorden. Nog leuker vinden ze het om een hele zin op te schrijven zoals: "Marfoetka heeft vandaag met Olga gevochten." Om deze les goed te organiseren, hoeft een onderwijzer de kinderen alleen maar te leren om samen te werken, zoals een volwassene kinderen een spelletje leert spelen. En goed beschouwd wordt deze les al twee jaar lang op dezelfde manier gegeven en iedere keer gaat het er net zo vrolijk en levendig toe als bij een spel. (…)

In de tweede klas schrijven de kinderen opstelletjes naar een Bijbelverhaal dat hun verteld is, eerst op leien om dat dan later over te schrijven op papier. In de derde, dat is onze hoogste klas, schrijven ze op wat er maar in hun hoofd opkomt. Bovendien zitten de kleintjes 's avonds in hun eentje zinnetjes op te schrijven die ze zelf bedacht hebben. Eentje schrijft het op, de rest zit wat met elkaar te fluisteren, let op zijn fouten en wacht alleen het einde van de zin af om hem te wijzen op zoiets als een verkeerd geplaatst voorzetsel, waarbij ze zich zelf soms net zo hard vergissen. Het foutloos schrijven en het verbeteren van fouten bij anderen vormt voor hen het toppunt van plezier. De oudsten pak-

ken elk geschrift dat hun in handen valt, oefenen zich in het verbeteren van fouten en proberen uit alle macht netjes te schrijven.

Grammatica. Maar voor lessen in grammatica en taalanalyse kunnen ze geen geduld opbrengen en beperken ze hun lesuren tot een minimum. Vaak vallen ze gewoon in slaap of blijven weg uit de lessen.
Wij hebben verschillende methodes van grammaticaonderwijs uitgeprobeerd, maar we moeten toegeven dat wij er niet in geslaagd zijn om van grammatica een onderhoudend vak te maken, wat wel ons uiteindelijke doel was. In de tweede en derde klas werd door de nieuwe onderwijzer een begin gemaakt met de uitleg van de afzonderlijke zinsdelen. De kinderen – aanvankelijk maar een klein aantal – vonden het een leuk spelletje, net zoals raadsels oplossen. Aan het eind van de les gaven ze elkaar, tot groot vermaak van iedereen, raadsels op in de trant van: "Waar is het gezegde?" of: "Wat zit er op de lepel en laat zijn beentjes hangen?" Maar ze benutten hun kennis helemaal niet om zelf foutloos te schrijven en als ze haar al toepasten dan eerder fout dan goed. Precies hetzelfde gebeurt met de letter 'o' in plaats van 'a'[1]. Je legt ze uit dat er een 'o' geschreven wordt, maar dat deze als 'a' wordt uitgesproken en als resultaat krijg je: robota of

1. In het Russisch wordt de 'o' in niet-beklemtoonde positie uitgesproken als 'a'. Dus zegt men ook Barís als er Borís staat.

molina (in plaats van rabota en malina). Of je zegt dat twee gezegdes altijd door een komma worden gescheiden en zij schrijven: ik wil, zeggen … enzovoort. En het is onmogelijk om van hen te eisen dat zij zich bij elke zin afvragen wat in deze zin het gezegde is en wat het lijdend voorwerp.
(…) Overtuigd van de gebreken van redekundige ontleding hebben wij het nog met de taalkundige ontleding geprobeerd en weer gaven we elkaar raadsels op, nu over de derde naamval, de onbepaalde wijs en het bijwoord, met als resultaat dezelfde verveling. (…)
De afgelopen tijd heb ik in de tweede klas geprobeerd een oefening te doen die ik zelf bedacht had en waarover ik zeer te spreken was, zoals alle uitvinders plegen te zijn. Het leek me een zeer bruikbare en goed doordachte oefening, totdat de praktijk me overtuigde van zijn ondeugdelijkheid. Zonder de zinsdelen van de zin te benoemen liet ik hun iets opschrijven door hen een thema op te geven zoals 'De wolven rennen'. Door middel van vragen liet ik hen dan de zin verder uitbreiden met, onder andere, gezegdes, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepalingen: "Wanneer? Waarheen? Waar? Hoe? Wat voor wolven rennen er? Wie rent er nog meer? Rennen ze alleen of doen ze nog iets anders?"
Volgens mij moest hun zo vanzelf het verschil duidelijk worden tussen zins- en rededelen, zodat ze gewend zouden raken aan de antwoorden op de vragen die steeds een bepaalde woordsoort eisten. Dit lukte wel enigszins, maar de kinderen verveelden zich dood en vroegen zich stilletjes

af: “Waarom doen we dit?” Die vraag heb ik mezelf ook gesteld en kon er het antwoord niet op vinden.
Geen volwassene of kind wil een in hem of haar levend woord uitleveren aan het mechanisch ontleden en vervormen. Zo’n levend woord heeft een drang tot zelfbehoud. En als dit woord een gedaanteverandering moet ondergaan, dan zal het ernaar streven dat op eigen houtje te doen en overeenkomstig zijn levensvoorwaarden. Maar zodra je dit woord wilt vangen, vastklemmen in een bankschroef, bijschaven en het de versierselen wilt opplakken die je noodzakelijk acht, dan ballen de wezenlijke gedachte en betekenis die met dit woord verbonden zijn zich samen en verbergen zich, zodat in je handen slechts een leeg omhulsel overblijft. Daar mag je dan nog zo knap mee omgaan, in je lessen van hoe dat woord te gebruiken bereik je er helemaal niets mee.

Tot op heden worden in de tweede klas de lessen in syntactische en grammaticale ontleding en ook de oefening in het uitbreiden van zinnen voortgezet, maar het gaat traag en ik denk dat binnenkort de lessen vanzelf ophouden.
Buiten deze methode gebruiken wij als taaloefening, en zeker niet als grammaticale oefening, de volgende methode:
1. We geven hun de opdracht van gegeven woorden een zin te maken. We geven bijvoorbeeld de volgende woorden op: ‘Nikolaj, hout, leren’ en zij schrijven dan een zinnetje als: “Als Nikolaj geen hout gehakt had dan was hij gaan leren”,

of: “Nikolaj is een goede houthakker, ik moet het maar van hem leren”, enzovoort.

2. We laten gedichtjes horen in een bepaalde versmaat en vragen hen soortgelijke gedichtjes te maken. Er ontstaan rijmpjes zoals:

Bij het raam daar zit een oudje
in een gescheurde schapenvacht.
Op straat daar loopt een boerenvrouwtje
met een mooie eiervracht.

Vooral de oudere leerlingen amuseren zich met deze oefening.

3. Een andere oefening heeft vooral succes in de laagste klas. Er wordt een woord opgegeven, bijvoorbeeld ‘slee’. Een van de leerlingen gaat het lokaal uit en de overigen moeten dan een paar zinnen bedenken waarin ‘slee’ voorkomt. Als degene die op de gang gestaan heeft terugkomt worden die zinnetjes opgelezen zonder het gegeven woord. Hij moet dan dat woord zien te raden. Daarna hetzelfde met een bijvoeglijk naamwoord, een bijwoord, een voorzetsel. Enzovoorts.

Al deze oefeningetjes – het maken van zinnen aan de hand van gegeven woorden, het dichten en het raden van woorden – hebben één enkel doel: de leerling ervan overtuigen dat ieder woord zijn eigen ijzeren wetten heeft, aan bepaalde veranderingen onderhevig is en zijn uitgangen heeft, die onderling in nauwe relatie staan. Dat is een overtuiging die veel tijd neemt alvorens zich vast te zetten, maar zonder die overtuiging kun je geen grammatica geven.

Het dorp Jasnaja Poljana

De kinderen vinden al deze oefeningen leuk om te doen Maar alle andere grammaticale oefeningen daarentegen zijn nog steeds een bron van verveling. Ondanks het feit dat grammatica het eenvoudigste is wat er bestaat, blijft het vervelend om te leren, wat op zijn zachtst gezegd merkwaardig is. Als hij grammatica maar niet uit een boekje leert dat begint met definities, dan zal ieder zesjarig kind binnen een half uur een begin maken met de verbuiging en de vervoeging en zal hij beginnen te begrijpen wat mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, enkelvoud en meervoud, tegenwoordige en verleden tijd, onderwerp en gezegde zijn en je voelt dat hij het even goed weet als jij. (…)
Men beweert wel dat onderwijs in de grammatica als hulp-

middel kan dienen bij het correct formuleren van gedachten. Persoonlijk heb ik geen enkel bewijs gevonden voor de houdbaarheid van deze stelling. En als ik kijk naar mensen die geen grammatica kennen, maar wel foutloos schrijven en naar kandidaten in de filologie die niet foutloos schrijven, dan vind ik ook daar geen bewijs in. En ik zie niet of nauwelijks dat de leerlingen van Jasnaja Poljana hun grammaticale kennis op enigerlei wijze toepassen. Het lijkt me dat de grammatica haar eigen weg gaat, als een soort hersengymnastiek, die een zeker nut heeft, en hetzelfde geldt voor de taal – het vermogen tot lezen, schrijven en begrijpen. Geometrie en rekenen lijken op het eerste gezicht ook alleen maar een soort hersengymnastiek, maar met dit verschil dat iedere geometrische stelling of wiskundige definitie een eindeloze keten van deducties en toepassingen achter zich aansleept. Terwijl in de grammatica het veld waarop deze deducties en toepassingen aangewend kunnen worden uitermate beperkt is, zelfs al zou je het eens zijn met de mensen die grammatica zien als een toepassing van de logica op de taal. Zodra de leerlingen de taal op de een of andere manier hebben leren beheersen, houdt elke toepassing van deze regels op en valt als dode huid van hen af.

Wij kunnen nog steeds niet afstappen van het fabeltje dat grammatica, in de zin van een leer der taalwetten, onontbeerlijk is voor het correct formuleren van gedachten. Maar

ik ben ervan overtuigd dat aan de grammatica zoals wij haar kennen bij de leerlingen geen enkele behoefte bestaat en dat deze vorm van grammaticaonderwijs op een of andere manier berust op een groot historisch misverstand. (…)
Bij ons zit een leerling van een andere school, die de grammatica perfect beheerst, maar die de derde persoon enkelvoud van een werkwoord niet kan onderscheiden van de onbepaalde wijs[2]. Fedjka daarentegen heeft geen idee van de stomme klinkers maar hij zal hiermee door het gebruik van een ezelsbruggetje nooit een fout maken.
Net als bij het onderwijs in lezen beschouwen wij bij het taalonderwijs op Jasnaja Poljana alle erkende methoden als bruikbaar voor zover deze door de leerlingen geaccepteerd worden en voor zover wij ervan op de hoogte zijn (…)

Opstellen. De hoofdmoot van ons taalonderwijs bestaat uit het opstelletjes schrijven. In de tweede en derde klas bepalen de leerlingen zelf hun thema's. Hun geliefde onderwerpen zijn de vertellingen uit het Oude Testament. Twee maanden nadat de onderwijzer een verhaal verteld heeft, schrijven ze er een opstel over. De derde klas zette zich onlangs aan het schrijven van een opstel over het Nieuwe Testament, maar met aanmerkelijk minder succes dan bij hun

2. Deze twee vormen onderscheiden zich in het Russisch doordat de derde persoon enkelvoud op een harde 't' uitgaat en de onbepaalde wijs door een 't' gevolgd door het zachte teken.

opstellen over het Oude Testament. Ze maakten zelfs meer spelfouten en begrepen er veel minder van.
Ook hebben we geëxperimenteerd met opgegeven thema's. De eersten daarvan, die ons vanzelf te binnen schoten, waren beschrijvingen van eenvoudige voorwerpen zoals: het koren, een hut, een boom, enzovoort. Maar tot onze opperste verbazing brachten deze opgaven de leerlingen bijna tot tranen en ondanks de hulp van de onderwijzer, die het thema – de beschrijving van het koren – onderverdeelde in de beschrijving van de groei van de tarwe, de oogst daarvan en het gebruik, weigerden zij resoluut om een opstel te schrijven over iets dergelijks. En als zij er al één schreven dan was het niet te lezen en maakten zij de ergste taal-, spel- en denkfouten.
Ook de op scholen zo geliefde opdracht om een beschrijving van een zwijn, pot of tafel te geven, de zogenaamde eenvoudige voorwerpen, bleek onvergelijkbaar veel gecompliceerder dan het navertellen van hele verhalen uit hun herinnering. We hebben hun daarom opgedragen over bepaalde zelf beleefde gebeurtenissen te schrijven en ze waren allemaal in hun nopjes alsof ze een cadeautje hadden gekregen.
Ook hier werd dus dezelfde fout begaan, die al eerder bij de andere vakken van ons onderwijs gemaakt was, namelijk: de onderwijzer beschouwt het eenvoudigste en meest algemene als aller-gemakkelijkst, terwijl de leerlingen het complexe en het levendige juist het simpelst vinden. Alle

leerboeken van de natuurkunde beginnen met algemene wetten, alle taalboeken met definities, geschiedenisboeken met tijdvakken en zelfs het geometrieboek begint met definities van de begrippen 'ruimte' en 'meetkundig punt'. Bijna elke onderwijzer zal, uitgaande van deze gedachte, de beschrijving van een tafel of een bank als eerste thema opgeven en hij zal niet willen inzien dat men hoog op de ladder der dialectiek moet staan, wil men een definitie van een tafel of stoel kunnen geven. Maar diezelfde leerling, die wanhopig wordt bij een opstel over een bank, zal gevoelens als liefde en haat prachtig kunnen weergeven of de ontmoeting van Jozef en zijn broers of een vechtpartij met een vriendje. De opstelonderwerpen worden bijna vanzelf beschrijvingen van hun avonturen, hun relaties met anderen en de weergave van verhalen die hen verteld zijn.

Het schrijven van opstellen wordt dan hun meest geliefde bezigheid. Zodra de oudere leerlingen buiten school papier en potlood in handen krijgen, schrijven zij niet: "Genadige Heer …" op, dat wil zeggen een gebed, maar een zelfverzonnen verhaaltje.
In het begin bracht de onsamenhangende, onevenwichtige opbouw van de opstellen me in verwarring; ik probeerde hen aan hun verstand te brengen wat in mijn ogen essentieel voor een opstel was, maar ze begrepen mij verkeerd en het opstellen schrijven ging met rasse schreden achteruit. Voor de leerlingen was het toen alleen maar belangrijk om

Het schoolgebouw

geen fouten te maken. Maar nu gaat het weer als vanzelf en vaak bekritiseren ze elkaar als een opstel te lang is of als er teveel herhalingen in voorkomen of als de schrijver van de hak op de tak springt. Waaruit hun eisen bestaan is moeilijk te bepalen, maar deze basiseisen zijn hun wel heilig. "Veel te onsamenhangend!" roepen sommigen onder het luisteren naar het opstel van een vriendje. Sommigen willen hun opstel niet meer voorlezen als het voorafgaande opstel heel goed was; anderen rukken hun schrift uit de handen van de onderwijzer, omdat hun verhaal niet zo overkomt als bedoeld is en lezen het vervolgens zelf voor.
Het individuele in ieders karakter begint zo duidelijk naar voren te komen dat we een experiment gedaan hebben, waarbij we de leerlingen lieten raden wiens opstel werd voorgelezen, en in de derde klas raadden ze dit steeds feil-

loos. (…)Hieronder volgen twee voorbeelden van opstellen, geschreven door leerlingen uit de derde klas, zonder dat daarin verbeteringen in de spelling of van de leestekens die ze zelf hebben gezet, zijn aangebracht.
De opstellen van B. (een abominabele, maar originele leerling) gaan over zijn recent bezoek aan Tula en over toen hij een paar jaar jonger was. Vooral het laatste opstel had groot succes bij de overige leerlingen. Hij zit voor de derde winter bij ons op school en heeft daarvóór nog op een andere school gezeten.

Tula
De andere zondag ben ik weer naar Tula gereden. Toen wij aankwamen, zei Vladimir Aleksandrovitsj tegen mij en Wasjka: "ga naar de zondagsschool;" Wij gingen op weg en liepen en liepen en konden met veel moeite de school vinden, we komen aan en zien dat alle onderwijzers er zitten. En daar zag ik een onderwijzer die ons les geeft in plantkunde. Toen zei ik: "Goede morgen heren", zeggen zij goeie dag terug. Daarna ben ik de klas ingegaan, ging naast de tafel staan en vond het zo vervelend, dat ik me niet lang bedacht en ging weer Tula in. Ik liep en liep en ik zie dat een oud vrouwtje broodjes verkoopt. Ik haal geld uit mijn zak en wanneer ik het in mijn hand heb koop ik een broodje en nadat ik het gekocht had, liep ik verder. En ik heb nog een man gezien die op een toren loopt en kijkt of het niet ergens brandt. Ik heb mijn verhaal over Tula af.

Hoe ik geleerd heb

Toen ik acht jaar was, deden ze mij bij een veehoedster in Grumij. Daar heb ik goed geleerd. Maar daarna kwam de verveling en ik begon te huilen. De vrouw pakt een stok en slaat op mij. En ik ga nog harder huilen. En na een paar dagen ben ik naar huis gereden en heb alles verteld. En ze hebben me daar weggehaald en aan Doenjka's moeder gegeven. Daar heb ik goed geleerd en ze sloegen me daar nooit en ik leerde daar het hele abc. Daarna hebben ze me aan Foka Demidovitsj gegeven. Hij heeft mij hard geslagen. Op een keer ben ik weggelopen van hem en hij beval om mij te pakken. Toen ze me te pakken hadden, brachten ze me bij hem. Hij heeft me beetgepakt, op de bank gelegd en hij pakte een roede en begon me te slaan. En ik schreeuwde zo hard als ik kon en toen hij me afgeranseld had liet hij me lezen. En zelf luistert-ie en zegt: "ach? jij hondsvot zie es hoe slecht hij leest! Wat een zwijnenjong".

De volgende twee opstellen zijn van Fedjka: de een gaat over de groei van tarwe – een verplicht thema – de ander over zijn bezoek aan Tula toen hij nog een klein kind was. Fedjka zit al drie jaar bij ons en is twaalf jaar oud.

Tarwe

Tarwe groeit uit de grond. In het begin is het tarwe groen. Maar wanneer het groter wordt, dan komen er allemaal aren uit en de oude vrouwen maaien ze. Er is nog een

soort tarwe dat op gras lijkt. Het vee vindt het heel lekker.

Dat was alles. Hij voelde aan dat het niet zo goed was en was diep bedroefd. Maar over Tula schreef hij:

Tula
Toen ik nog klein was, was ik vijf jaar oud. Toen hoorde ik dat er mensen naar een zeker Tula gingen en ik wist zelf niet wat dat Tula nu wel was. Wel, ik vroeg het vader: Vader! Naar wat voor een Tula gaat U nu, is het mooi? Mijn vader zegt: heel mooi. Daarop zeg ik: Vader! Neem me met je mee dan zal ik Tula bekijken. Vader zegt: vooruit maar, als het zondag is dan zal ik je meenemen. Ik was heel blij en begon over de bank te rennen en te springen. Na een paar dagen kwam de zondag. Ik was nog maar net op of vader spande de paarden al in op het erf, ik trok snel mijn schoenen en mijn kleren aan. Ik was nog maar net aangekleed en naar buiten gelopen of daar had mijn vader de paarden al ingespannen. Ik ging in de slee zitten en reed weg. We reden en reden en reden wel 14 werst. Ik zag een hoge kerk en riep: vadertje! kijk daar es wat een hoge kerk! Vadertje zegt: er is nog een mooiere maar kleinere kerk en ik vroeg hem: vadertje laten we daarheen rijden, ik zal dan tot God bidden. En vader reed erheen. Toen we daar kwamen, luidden ze plotseling de klokken en ik schrok en vroeg vader wat dat was en of ze op een trommel sloegen. Vader zegt: nee, de mis begint zo.

Daarna gingen we de kerk in om tot God te bidden. Toen we gebeden hadden zijn we daarna naar de markt gegaan. Wel, daar loop ik en ik struikel steeds, omdat ik om me heen loop te kijken. We kwamen bij de markt, ik zie dat ze broodjes verkopen en ik wilde er één nemen zonder te betalen. Maar vader zegt mij; je mag niets wegnemen, want dan pakken ze je muts af. Ik zeg waarom pakken ze mijn muts af en vader zegt je mag niets pakken zonder te betalen, ik zeg hem geef me dan 10 kopeken dan koop ik voor mij zelf een broodje. Vader gaf me geld en ik heb drie broodjes gekocht en opgegeten en ik zeg: vadertje wat zijn die broodjes lekker! Toen we alles hadden ingekocht, gingen we naar de paarden en gaven ze te drinken en hooi om te eten. Toen zij gegeten hadden, hebben we de paarden ingespannen en zijn naar huis gereden, ik ben de hut ingegaan en heb mijn jas uitgetrokken en ik begon iedereen te vertellen hoe ik het in Tula had gehad en hoe vader en ik tot God hadden gebeden. Daarna ben ik in slaap gevallen en in mijn droom zie ik vader weer naar huis rijden. Ik word onmiddellijk wakker en ik zie dat iedereen slaapt en ik ging weer liggen en viel in slaap.

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 leraar[1] 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 niét 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?

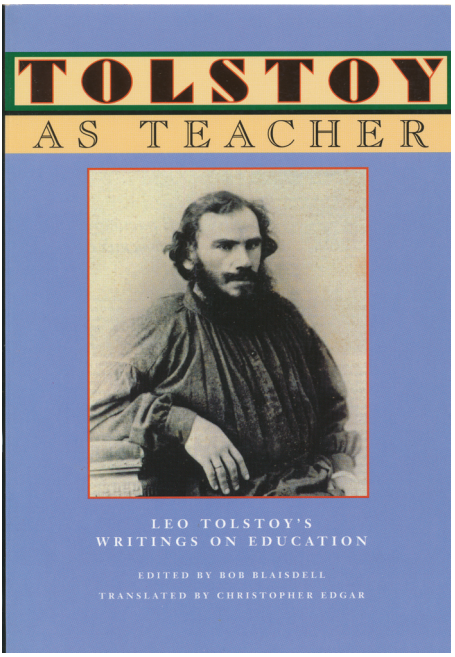
Op dit moment ben ik de mening toegedaan dat het zowel voor een buitenstaander als voor een leraar een onmogelijke opgave is een optelsom te maken van alle kennis van een leerling, net zo min als het mogelijk is om uw en mijn kennis van een willekeurige tak van wetenschap kort samen te vatten. Het zou 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 wensen. 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 school[2] 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 lawaaierig is, de klas uit loopt en terugsluipt 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.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3e

Tolstojs gebruik van de verhalen uit het Oude Testament

Tolstojs gebruik van de verhalen uit het Oude Testament

Nog afgezien van het feit dat zowel de leerlingen als ouders enige kennis van het Oude Testament noodzakelijk vinden, beantwoordde van alle verhalen die ik in de loop van drie jaar uitgeprobeerd heb, niets zo goed aan de ideeën en de geestesgesteldheid van de kinderen als dit boek.[1] En voor zover ik het kon bekijken, was dit ook zo het geval op andere scholen. Ik heb 't geprobeerd met het Nieuwe Testament, Russische geschiedenis en aardrijkskunde; daarna met verklaringen van natuurverschijnselen. Maar ze luisterden er zonder plezier naar en vergaten alles. Het Oude Testament echter onthielden ze feilloos en vol enthousiasme vertelden ze zowel in de klas als thuis de verhalen na. En de herinnering bleef zelfs zo levendig dat deze kinderen twee maanden nadat het verhaal verteld was, deze Bijbelvertelling uit hun hoofd opschreven in hun schriften, bijna zonder iets te vergeten. (…)

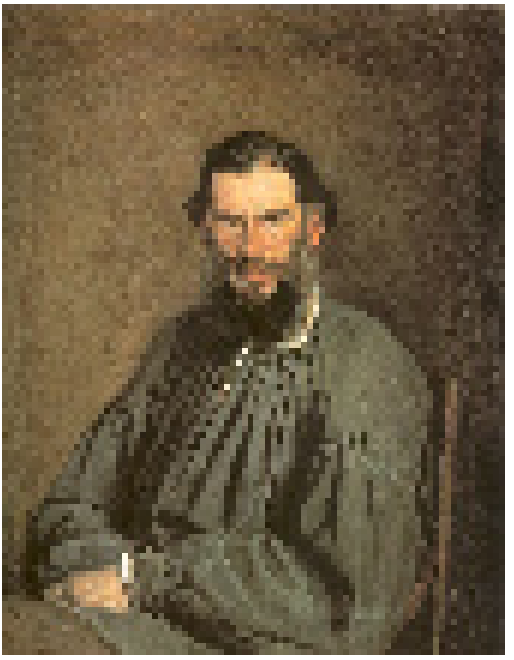
1. Er is een groot verschil tussen de jonge onderwijzer Tolstoj en de latere Christenpacifist Tolstoj. De jonge onderwijzer en verhalenverteller houdt van het Oude Testament, de oudere, diepgelovig geworden man van de Bergrede in het Nieuwe Testament.

Het is naar mijn mening onmogelijk om dit boek te vervangen, en om er veranderingen in aan te brengen of het verkort weer te geven, zoals in de boeken van de schrijfster Zontag gebeurt, lijkt me heel schadelijk.
In het Oude Testament is ieder woord waar als een openbaring en waarachtig als kunst. Als u het scheppingsverhaal leest en u leest ditzelfde verhaal in een verkorte uitgave, dan zal de verkorte versie u volkomen onbegrijpelijk voorkomen. (...) Het is onbegrijpelijk dat men stukken uit het Oude Testament weglaat, want het karakter en de schoonheid ervan worden er door aangetast.
Waarom wordt bijvoorbeeld in de verkorte uitgave altijd de passage weggelaten, waarin Gods adem, toen er nog niets was, over de wateren blies en hij na de schepping de wereld bekeek en zag dat het goed was; waarna hij de dag en de nacht schiep? Waarom wordt de passage geschrapt, waarin God de mens leven inblies via de neusgaten en de passage waarin God een rib uit Adams lijf nam en de lege plaats met vlees opvulde? Enzovoort. Je moet deze verhalen aan onbedorven kinderen hebben voorgelezen om te kunnen begrijpen in hoeverre dit alles waar en nodig is.
Hoe ingeburgerd zijn de grapjes niet dat het Oude Testament een onfatsoenlijk boek is dat je niet aan een jong meisje in handen kunt geven. Misschien moet je het niet aan een ónfatsoenlijk meisje geven, maar als ik het voorlees aan boerenkinderen dan verander ik niets en sla ik geen woord over. En niemand begint te giechelen achter andermans

rug en iedereen zit met oprechte belangstelling en kloppend hart te luisteren. Bij de geschiedenis van Lot en zijn dochters en die over Judas zitten ze van afschuw te rillen in plaats van te lachen.

Hoe helder en duidelijk van compositie zijn al deze verhalen vooral voor een kind en wat streng en sober van stijl tegelijk.
Ik kan me niet voorstellen hoe je kinderen zou moeten opvoeden als dit boek niet zou bestaan. En toch denken wij nog steeds: wat hebben we eigenlijk aan die verhalen die wij in onze jeugd geleerd hebben, als wij ze later weer ten dele vergeten? Zou het dan niet om het even zijn of we ze lazen of niet?
En zo lang wij niet alle elementen van onze eigen ontwikkeling herkennen in de ontwikkeling van de kinderen die wij onderwijzen, blijven we zo denken. We kunnen ogenschijnlijk kinderen wel leren lezen, schrijven en rekenen of hun begrip bijbrengen voor geschiedenis, geografie of natuurverschijnselen zónder gebruik te maken van het Oude Testament, maar dit wordt op geen enkele school gedaan.
De allereerste relatie tussen leraar en leerlingen berust in feite op dit boek. Een dergelijk verschijnsel dat zo algemeen is, is niet toevallig. Het feit dat de relatie tussen de leerlingen en mij volkomen vrij was, toen onze school van start ging, heeft me geholpen bij de verklaring van dit verschijnsel.

Een kind of volwassene die naar school gaat – ik maak geen enkel onderscheid tussen een tien-, dertig- of zeventigjarige – heeft op dingen een geheel eigen kijk, die hij zelf uit het leven heeft afgeleid. Ieder mens, ongeacht zijn leeftijd, moet het fijn gaan vinden om te leren voordat hij begint met studeren. Maar voordat hij enig nut ziet in studeren, moet hij de onjuistheid en onvolledigheid van wat hij al weet en denkt erkennen. Geen volwassene of kind zou in staat zijn om te studeren, als zijn enige studieperspectief zou bestaan uit het kunnen lezen, schrijven en rekenen. Geen leraar zou les kunnen geven, als hij niet een levensbeschouwing bezat, die verder ging dan die van zijn leerlingen. Wil een leraar het vertrouwen winnen van zijn leerlingen, dan moet hij een tipje van die sluier oplichten, die de volle pracht van de oudtestamentische wereld van ideeën, kennis en poëzie voor hen verborgen houdt. En de poort tot deze wereld moet het studeren voor hem ontsluiten. Alleen als een leerling een voortdurende betovering voelt uitgaan van deze schitterende wereld, zal hij bereid zijn om zó hard te werken aan zichzelf als wij van hem verlangen. (...)
Ik heb hen leren lezen en schrijven, hen voor natuurverschijnselen een verklaring gegeven en ik heb hen verteld, wat in ieder abcboek staat, dat de vruchten van het leren zoet zijn. Maar mijn leerlingen geloofden mij niet en bleven onverschillig. Daarna ben ik hen verhalen uit het Oude Testament gaan voorlezen en opeens waren ze een en al aandacht. De sluier was opgelicht en hun vertrouwen



Tolstoj ruim tien jaar later, in 1873, geschilderd door Ivan Kramskoj

gewonnen. Zij gingen van studeren, van boeken en van mij houden. Mij restte slechts hun verder te begeleiden…
Na het Oude Testament vertelde ik hun over het Nieuwe en ze gingen leren steeds leuker en mij steeds aardiger vinden. Daarna vertelde ik hun over de algemene en Russische geschiedenis en natuurlijke historie. Na het Oude Testament luisterden ze naar alles, geloofden zij alles en stelden zij steeds meer vragen en voor hun ogen openden zich steeds weidsere perspectieven van ideeën, kennis en poëzie. Misschien was het puur toeval. Misschien zou je dezelfde resultaten bereikt hebben op een andere school met een andere methode. Misschien… Maar deze toevalligheid deed

zich te vaak in steeds dezelfde vorm voor en de verklaring voor dit verschijnsel ligt voor mij zó voor de hand dat ik niet meer aan de toevalligheid ervan kan geloven.
Alleen het Oude Testament is in staat om deze nieuwe wereld voor de kinderen open te leggen en om hen zonder dat ze ergens weet van hebben, toch leergierig te maken. Ik beweer dat dit zelfs opgaat voor hen die dit boek niet zien als een openbaring. Nee, voor zover ik weet, bestaat er geen werk dat in zo'n compacte poëtische vorm al die facetten van het menselijk denken in zich verenigt als het Oude Testament Alle vraagstukken op het gebied van natuurverschijnselen worden door dit boek verklaard, alle primitieve verhoudingen van mensen onderling, alle facetten van gezin, maatschappij of religie worden in dit boek voor het eerst aan de orde gesteld. De brede toepasselijkheid van de wijze gedachten in haar kinderlijk eenvoudige vorm, brengt de leerlingen in haar ban. Door de betovering die ervan uitstraalt. De lyrische psalmen van David maken niet alleen op de oudere leerlingen een diepe indruk, maar ze doen iedereen voor de eerste keer de volle pracht van dit epos in zijn ongeëvenaarde eenvoud en kracht ervaren. Wie heeft er niet gehuild om de geschiedenis van Jozef en zijn ontmoeting met zijn broers, wie heeft er niet met kloppend hart de geschiedenis verder verteld van de geketende en kaalgeschoren Simson, die om zijn vijanden te verdelgen zelf ten onder ging onder het puin van de door hem verwoeste tempel? En zo zijn er nog honderden verhalen,

die ons als het ware met de paplepel worden ingegoten en die een diepe indruk op ons maken. Laten degenen die de pedagogische betekenis van het Oude Testament ontkennen en die roepen dat het verouderd is, zelf zo'n boek met verhalen bedenken, die verschijnselen in de natuur, de algemene geschiedenis of de verbeelding verklaren en die net zo gretig gelezen worden als het Oude Testament; dán pas zullen wij toegeven dat het verouderd is.

De pedagogiek heeft tot taak begrip te wekken voor zeer vele levensverschijnselen en vraagstukken van maatschappelijke aard. Het materialisme zal alleen dan gerechtigd zijn zichzelf als overwinnaar uit te roepen, als de Bijbel van het materialisme geschreven zal zijn en wanneer de jeugd net zo goed kan worden opgevoed aan de hand van dát boek. De werken geschreven door Robert Owen[2] kan niet als bewijs gelden voor een dergelijke mogelijkheid, evenmin als één citroenboom in een Moskouse kas als bewijs kan gelden voor de stelling dat alle bomen zonder buitenlucht en zonlicht kunnen groeien.

1. Robert Owen (1771-1858) Engels socialist en utopisch communist die communes stichtte in Groot-Brittannië, de Verenigde Staten en Mexico. Hoewel hij een grote aanhang had van mensen die het gemeenschappelijk bezit nastreefden bleven zijn communes niet lang bestaan. Opvallend is dat Tolstoj hier het *Communistisch Manifest* van Marx en Engels (1848) niet noemt. Marx' *Das Kapital* (1867-1894) was nog niet verschenen.

Ik herhaal daarom nogmaals mijn overtuiging, die ik misschien op grond van een eenzijdige ervaring heb gevormd: De vorming van mens en kind is in onze maatschappij ondenkbaar zonder het Oude Testament, net zoals dit in de Griekse Oudheid ondenkbaar was zonder Homerus. Het Oude Testament is het enige boek dat geschikt is om kinderen de meest elementaire waarheden te leren. Het moet naar vorm en inhoud als voorbeeld dienen voor alle leer- en leesboeken voor kinderen. Een eenvoudige vertaling van het Oude Testament zou het beste boek voor het volk zijn. De verschijning van een dergelijke vertaling zou in onze tijd een nieuw tijdperk in de geschiedenis van het Russische volk inluiden.

Alle verkorte uitgaven van het Oude Testament die in het Russisch verschenen zijn, beschouw ik als een tweeledige misdaad: zowel tegen het gewijde in dat boek als tegen de poëzie daarin. Al deze bewerkingen hebben tot doel om het onderricht in Bijbelse geschiedenis wat te vergemakkelijken, maar in feite werken ze alleen maar verwarrend. Het Oude Testament leest men voor zijn plezier, thuis met de handen onder het hoofd. De verkorte uitgaven daarentegen worden van buiten geleerd, waarbij de leerling regel voor regel met een griffel volgt. Bovendien zijn deze verkorte uitgaven langdradig en onbegrijpelijk en zij ontnemen je de mogelijkheid om iets van de poëzie van het Oude Testament te proeven. Ik heb al vaak meegemaakt dat slecht en ten on-

rechte vereenvoudigd taalgebruik remmend werkt op het begrijpen van de wezenlijke zin van de Bijbel. Onbegrijpelijke woorden als: jongeling, maalstroom enzovoort staan net zo scherp in het geheugen van de leerlingen gegrift als de gebeurtenissen en zij vestigen door hun nieuwigheid de aandacht op zich. En verder fungeren zij als bakens waarnaar de leerlingen zich bij het navertellen richten. Dikwijls vertelt een leerling zijn verhaal alleen maar om een woordje dat zeer bij hem in de smaak valt te spuien.

Het is mij meermalen opgevallen dat leerlingen van andere scholen aanmerkelijk minder of zelfs helemaal niet gevoelig zijn voor de bekoring van Bijbelverhalen, omdat de eis om deze teksten uit het hoofd te leren en de grove methoden die de onderwijzer daarbij hanteerde, elke zin voor schoonheid in hen hadden vermoord. Deze leerlingen hebben zelfs op hun jongere klasgenoten en broertjes een slechte invloed door hun manier van navertellen, want zij hebben zich al de bekende, goedkope trucs van de verkorte uitgaven eigen gemaakt.

Deze banale verhalen hebben ook hun weg naar het volk gevonden via die schadelijke boekwerkjes en dikwijls komen de leerlingen met heel eigenaardige verhalen over de schepping, Abraham of Jozef aanzetten, die ze thuis hebben gehoord. Dergelijke leerlingen ondergaan al niet meer wat *onbevangen* kinderen voelen wanneer ze naar Bijbelvertellingen zitten te luisteren en met kloppend hart elk woord proberen op te vangen, denkend dat hen aanstonds alle

wijsheid ter wereld geopenbaard zal worden.

Ik heb tot nu toe uitsluitend het Oude Testament als leidraad genomen voor het onderwijs in Bijbelse geschiedenis en elke andere lesmethode acht ik schadelijk. Het Nieuwe Testament wordt precies volgens het Evangelie verteld en daarna in schriften opgeschreven. Het Nieuwe Testament wordt echter minder goed onthouden en moet daarom wel vaker herhaald worden.

Tenslotte het verhaal van Abraham en Izaäk zoals dat door de tienjarige M. werd opgeschreven.

"God gebood Abraham om zijn zoon Izaäk te offeren. Abraham nam twee knechten mee. Izaäk droeg het hout en het vuur, en Abraham het mes. Toen zij aan de voet van de berg Or kwamen, liet Abraham zijn twee knechten achter en alleen met Izaäk ging hij de berg op. Izaäk zei: Vader! we hebben alles bij ons behalve het offerlam. Abraham gaf ten antwoord: God heeft mij bevolen jou te offeren. Abraham maakte het vuur aan en legde zijn zoon erop. Izaäk zei: Vader! Bind me vast!, want anders zal ik opspringen en jou doodslaan. Abraham pakte hem beet en bond hem vast. Net wilde hij het mes heffen toen er een engel uit de hemel neerdaalde en zijn hand tegenhield. De engel sprak: Abraham, sla niet de hand aan je bloedeigen zoon. God ziet je geloof. Daarna zei de engel hem: loop

naar het struikgewas, daar zal een ram verstrikt zitten, offer die in plaats van je zoon. En Abraham bracht God het offer. Daarna brak de tijd aan voor Abraham om zijn zoon te laten trouwen. Bij hem was een knecht in dienst genaamd Eliëzer. Abraham riep hem en zei: zweer me dat jij niet een bruid voor mijn zoon uit onze stad zult kiezen, maar daarheen gaat, waar ik je zend. Abraham zond hem naar Nachor in het land Mesopotamië. Eliëzer nam enige kamelen en reed heen. Toen hij bij een waterput kwam, zei hij tegen zichzelf: "Heer! Zend mij zo'n bruid, die eerst mij en mijn kamelen te drinken geeft als ze bij de bron komt. En zij zal de bruid van mijn heer Izaäk worden. Nauwelijks had Eliëzer deze woorden gesproken of daar komt een meisje aan. Eliëzer verzocht haar om hem wat water te geven. Zij gaf hem te drinken en zei: Uw kamelen hebben vast ook dorst. Eliëzer zei: zeker! Zou je hun ook te drinken willen geven? Zij gaf ook de kamelen te drinken en Eliëzer schonk haar toen een halsketting en zei: mag ik bij de Uwen overnachten? Ze zei: dat mag. Toen zij bij haar huis kwamen zaten haar ouders al te eten en ze lieten Eliëzer aan hun dis aanzitten. Eliëzer zei: ik zal niet eten alvorens gezegd te hebben wat ik moet zeggen. En Eliëzer vertelde het hen. Zij zeiden: wij geven onze toestemming, maar wat is háár antwoord? Ze vroegen het haar en ook zij stemde in. Daarna ontving Rebekka de zegen van haar ouders, Eliëzer liet haar opstijgen en ze reden weg. Izaäk liep toevalligerwijs door het veld en toen Rebekka Izaäk

zag deed ze haar sluier voor. Izaäk liep op haar toe, nam haar hand en voerde haar zijn huis binnen en ze vierden de bruiloft."

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3f

Tolstoj geeft geschiedenisles

Tolstoj geeft geschiedenisles

Toen ik het Oude Testament in zijn geheel had behandeld, kwam ik vanzelf op het idee om ook geschiedenis en aardrijkskunde te gaan geven. Ten eerste omdat deze vakken op iedere lagere school worden onderwezen, ten tweede omdat ik ze zelf heb gestudeerd en ten derde omdat de geschiedenis van de joden uit het Oude Testament bij de kinderen als vanzelf allerlei vragen opriep zoals: waar, wanneer en onder welke omstandigheden vonden deze gebeurtenissen plaats? Wat is Egypte, een farao of wie is de koning van Assyrië? Enzovoort.

Ik begon zoals de meeste onderwijzers nu eenmaal doen, bij de Klassieke Oudheid. Maar noch de boeken van Mommson en Duncker, noch mijn eigen pogingen waren mij tot enige steun in mijn streven de les interessant te maken. Of ik nu over Sesostris, Egyptische piramiden of de Feniciërs vertelde, het liet hen allemaal Siberisch koud. Toch koesterde ik de hoop dat vragen als: welke volkeren hebben iets met Egypte te maken? Of: waar woonden de joden en in welke landen hebben zij rondgezworven? hun belangstelling wel moesten prikkelen. Maar de leerlingen voelden geen enkele behoefte naar deze kennis. Al die farao's, die eens en ergens

bestaan hebben, Egypte of Palestina, boeiden hen volstrekt niet. De joden, dat waren hun helden en overige volkeren waren slechts onbeduidende figuranten. En wegens gebrek aan materiaal is het mij niet gelukt om van de Egyptenaren of Feniciërs in de ogen van de kinderen helden te maken. Ik neem aan dat het tot nu toe niemand is gelukt of ooit iemand zal lukken, omdat er een groot gebrek is aan historisch materiaal dat goed geschreven is. De geschiedenis van de Egyptenaren is, volgens mij, net zo rijk, zo niet rijker dan de geschiedenis van de joden, alleen hebben de Egyptenaren ons geen Bijbel nagelaten. Wij mogen dan nog zo exact weten waar piramides bewaard gebleven zijn of in welke verhouding de verschillende standen tot elkaar stonden, maar wat moeten wij, kinderen, met die kennis? In hun geschiedenis komen geen Abraham, Izaäk, Jakob of Simson voor!

Een paar feiten uit de Klassieke Oudheid onthielden ze wel, omdat ze die leuk vonden, zoals de geschiedenis van Semiramis, maar het was puur toeval dat ze zich dit verhaal herinnerden, niet omdat het hen iets zei, maar omdat het zo sprookjesachtig was. Maar dergelijke verhalen waren zeldzaam. De rest was vervelend, saai en zinloos en ik zag mij genoodzaakt algemene geschiedenis van het rooster te halen (…). Wel vertel ik nog wel eens iets uit de Griekse, Engelse of Zwitserse geschiedenis zonder dat er enig verband tussen is, maar alleen als een soort onderhoudend en leerzaam verhaaltje.

Na de algemene geschiedenis moest ik het proberen met het alom ingeburgerde vak: vaderlandse, dat wil zeggen Russische geschiedenis. Ik begon de ons zo bekende maar intreurige geschiedenis van het Russische volk te vertellen, die al in zoveel bewerkingen – van Isjimova tot Vodovosov – was verschenen. Ik ben tweemaal opnieuw begonnen: de eerste keer vóór lezing van de gehele Bijbel, de tweede keer na lezing van de Bijbel. In het eerste geval weigerden de leerlingen om zich zelfs het bestaan van alle Igors en Olegs te herinneren. (…) De jongste leerlingen die nog niet hebben geleerd om met behulp van de Bijbel tot de kern van een verhaal door te dringen en er helemaal in op te gaan, kunnen nog steeds een verhaal wel vijfmaal aanhoren zonder dat ze zich ook maar iets herinneren van de Rjoeriks en de Jaroslavs. De oudere leerlingen zijn nu wel in staat om de geschiedenis van Rusland te onthouden en zelfs op te schrijven, maar het is onvergelijkelijk veel slechter dan de Bijbelgeschiedenissen en het vereist meer oefening.
Zoals bekend leren wij hun de Russische geschiedenis uit de boekjes van Vodovosov en uit De periode der Noormannen van Pogodin. Een van de onderwijzers liet zich zo meeslepen door zijn verhaal dat hij mijn raad om de periode der leenmannen over te slaan in de wind sloeg en totaal verstrikt raakte in alle Mistislavs, Brjatsjislavs en Boleslavs. Op een keer kwam ik de klas binnen juist op het moment dat de kinderen zelf zouden gaan navertellen. Het is moeilijk te beschrijven wat er precies van terecht kwam. Lange

tijd bleef het stil. Degenen die de beurt hadden, verbraken tenslotte het zwijgen, de ene wat vermeteler, de ander wat bedachtzamer. Zij spanden zich tot het uiterste in om zich alle wonderlijke namen te herinneren, maar wat iedereen nu precies gedaan had, was voor hen slechts bijzaak.
"Wel, daar trok dan die-wat-is-zijn-naam-ook-al-weer, die Barikav of zoiets, op tegen eh… hoe-heet-ie-nou-toch-," begon er eentje. "Was het Moeslav, Lev Nikolajevitsj?" fluisterde een meisje. "Nee, Matislav," fluisterde ik terug. "En hij sloeg hem op zijn hoofd," zei een ander zeer trots. "Hé, ho, hier was toch een rivier!" "En zijn zoon verzamelde een legermacht en gaf hem ervan langs, hé hoe-heet-ie-ook-weer?" "Ach," zuchtte een meisje met een ijzersterk geheugen, "het is onbegonnen werk om al deze namen te onthouden." En Sjomka: "Wat een wonderbaarlijke geschiedenis, maar wat moeten we in Godsnaam met al die slavs!!" "Je moet hun namen niet steeds verwisselen als je ze niet goed weet," zei de onderwijzer. 'Nou, weet jij ze zelf wel," zei Sjomka. "Hé, niet zo brutaal, wijsneus!"
De allerbesten waagden nog één poging en met een beetje hulp van mijn kant wisten ze nog enige goede antwoorden te geven. Maar het bleef een zielige vertoning: al die kinderen die zich als kippen zonder kop gedroegen, maar door elkaar heen kakelden en op een gegeven moment zelfs bereid waren elkaar de ogen uit te pikken. En de onderwijzer en ik besloten om een dergelijke fout nooit meer te maken. Wij schrapten de periode der leenheren en gingen

gewoon verder met de geschiedenis van Rusland. Het resultaat laat zich hieronder lezen. Het is een verslag van een van de oudste leerlingen, V.R., en heeft als titel:

Onze voorvaderen heten Slaven!!!
Onze voorvaderen kenden noch vorsten noch koningen. Ze waren verdeeld in stammen, die elkaar aanvielen en bestreden. Op een kwade dag vielen de Noormannen de Slaven aan, overwonnen hen, en maakten ze schatplichtig. Daarop zeiden ze: "Wat voor een leven hebben we zo! Laten we zelf een vorst kiezen om over ons te regeren." En ze kozen Rjoerik en zijn twee broers Sineus en Truvor. Rjoerik vestigde zich in Ladog, Sineus in Izbork bij de Krivitsja en Truvor in Bjeloozero. Na een tijdje stierven zijn broers en Rjoerik nam hun plaats in. Hierna trokken twee mannen, Askold en Dir, naar Griekenland en zij kwamen langs Kiev en vroegen: "Wie is hier heer en meester?" En de inwoners van Kiev antwoordden: "Hier heersten drie vorsten: Kij, Tsjek en Chariv. Maar zij zijn nu overleden." Daarop zeiden Askold en Dir: "Laten wij de heerschappij op ons nemen." Het volk stemde toe en betaalde hen belasting. Toen beval Rjoerik steden en vestingen te bouwen. Hij zond zijn bojaren uit om belasting te innen en zij brachten hem het geld. Daarna besloot Rjoerik ten strijde te trekken tegen Konstantinopel en hij voer met tweehonderd schepen uit. Toen Rjoerik aankwam bij deze stad was de keizer juist afwezig. De Grieken zonden gezanten

om hem te halen. Het volk bad dagelijks tot God. Daarop droeg de aartsbisschop de beeltenis van de Moeder Gods buiten de poorten, dompelde die in het water en terstond stak er een hevige storm op en alle schepen van Rjoerik werden uiteengedreven. En maar weinigen werden er gered. Daarop keerde Rjoerik naar huis terug en stierf daar. Hij liet slechts één zoon na: Igor. Omdat deze nog te jong was, regeerde Oleg in zijn plaats. Deze nu wilde zeer graag Kiev veroveren. Hij nam Igor met zich mee en hij voer regelrecht de Dnjepr af. Op zijn tocht veroverde hij de stad Ljubitsj en Smolensk. Toen zij Kiev naderden zond Oleg gezanten naar Askold en Dir om te zeggen dat er kooplieden waren gearriveerd die hem wensten te spreken. Oleg zelf verborg de helft van zijn manschappen in zijn schepen en de rest liet hij achter. Toen Askold en Dir met een klein gevolg naar buiten traden, sprong het leger van Oleg uit zijn schuilplaats te voorschijn en nam hen gevangen. Toen hief Oleg kleine Igor in de hoogte en zei: "U bent geen vorsten. U bent zelfs niet van koninklijke afkomst, wel, hier is Uw vorst." Oleg gaf het bevel Askold en Dir te doden en hij veroverde Kiev. Oleg bleef daar wonen, maakte Kiev tot hoofdstad van het land en riep haar uit tot Moeder van de Russische steden. Toen beval hij om hier steden en vestigen te bouwen en zond hij zijn bojaren uit in alle windrichtingen om schattingen voor hem te innen. Daarna besloot hij oorlog te voeren met naburige stammen en vele van hen heeft hij verslagen. Maar

hij hield er niet van om met vreedzame stammen oorlog te voeren, maar krijgszuchtige stammen bevocht hij graag. Op een keer maakte hij zich op om tegen Griekenland te strijden. Hij voer de Dnjepr af tot aan de Zwarte Zee. Toen hij Griekenland bereikt had, ging hij aan land en begon alles plat te branden en leeg te plunderen. Oleg zei tegen de Grieken: "Jullie moeten schatting aan ons betalen – voor ieder schip 10 kopeken." De Grieken waren zeer verheugd en betaalden hem hun eerste belasting. Toen Oleg 30 poed[1] had geïnd, ging hij naar huis terug.

Het hieronder volgende verslag is van W.M.:
Toen Oleg stierf, volgde Igor, zoon van Rjoerik, hem op. En deze Igor nu wilde trouwen. Op een keer was hij aan het wandelen met zijn gevolg, toen hij de Dnjepr moest oversteken. Plotseling zag hij een meisje in een bootje varen. Toen zij de oever had bereikt, zei Igor: "zet mij over" en zij deed het. Daarop trouwde Igor met haar. Igor wilde graag uitblinken en daarom verzamelde hij zijn leger en trok ten strijde, eerst langs de Dnjepr en niet naar het westen maar naar het oosten en van de Dnjepr naar de Zwarte Zee en van daaruit naar de Kaspische Zee. Igor zond gezanten uit naar de Khan om te vragen of hij diens land door mocht trekken. En als hij van de oorlog zou terugkeren, dan zou hij de helft van de buit krijgen. De Khan

1. Een poed is ruim 16 kilo.

liet hen door. Toen zij de stad genaderd waren, beval Igor alles plat te branden en kapot te slaan en iedereen krijgsgevangen te nemen. Toen zij dit gedaan hadden, rustten zij uit. Uitgerust en blij gestemd gingen zij daarna naar huis terug. Weer kwamen zij bij de stad van de Khan. Igor zond de Khan wat hij beloofd had, maar het volk hoorde dat Igor net uit de oorlog was teruggekeerd en bad de Khan om hun toe te staan zich op Igor te wreken, omdat deze het bloed van hun verwanten had vergoten. De Khan gaf geen toestemming, maar het volk luisterde niet naar hem en begon de strijd. En er vond een hevige veldslag plaats. De Russen werden overwonnen en alles wat zij veroverd hadden, werd hun ontnomen.

Zoals de lezer uit de geciteerde stukken kan opmaken, is er van een levendige belangstelling geen sprake. De lessen in Russische geschiedenis verlopen alleen wat vlotter dan die in algemene geschiedenis, omdat de leerlingen al enige ervaring hebben in het opschrijven en begrijpen van wat er gezegd is en omdat de vraag waartoe dit alles dient, zich minder voordoet. Het Russische volk fungeert evenzeer als held voor hen als het joodse. Het laatste omdat het door God was uitverkoren en omdat zijn geschiedenis zo prachtig beschreven staat; het eerste omdat het een gevoel van nationale trots in de leerlingen wakker roept, hoewel zijn geschiedenis niet kan bogen op enige kunstzinnige weergave zoals in de Bijbel. Maar desondanks blijven deze

lessen droog, saai en vervelend. Helaas geeft geschiedenis op zich maar heel zelden aanleiding tot bevrediging van nationale trots.
Gisteren liep ik het geschiedenislokaal binnen om uit te zoeken wat de oorzaak was van het lawaai dat ik zelfs in het aangrenzende vertrek had kunnen horen. De opwinding gold de slag bij Kulikovo. Iedereen was in vervoering. “Dat is pas geschiedenis! Prima! Hé, Lev Nikolajevitsj moet je eens horen hoe hij de Tataren verdreven heeft! Ik wil het vertellen!” “Nee, ikke!” riepen ze door elkaar heen. “En wat een bloed is daar vergoten!” Bijna allemaal waren ze in staat om het verhaal na te vertellen, en iedereen was zeer geestdriftig.

Maar wat blijft er nog van onze geschiedenis over, als je er enkel op gericht zou zijn hun vaderlandsliefde te bevredigen? Alleen het jaar 1612 en het jaar 1812.[2].Wanneer je hun nationaliteitsgevoel wilt strelen kun je niet de héle geschiedenis behandelen. Ik begrijp best dat men de historische overlevering gebruikt om de belangstelling voor kunst, die ieder kind is aangeboren, te ontwikkelen en te bevredigen,

2. In 1612 werden de Polen die het westen van Rusland inclusief Moskou veroverd hadden teruggedreven door een leger van vrijwilligers. Een jaar later kwam de Romanov dynastie op de tsarentroon en hers telde Rusland zich geleidelijk van de crisis veroorzaakt door de Pools-Litouwse bezetting.
1812 De veldtocht van Napoleons legers tegen Rusland.

maar dat is dan geen geschiedenis. Om geschiedenis te kunnen onderwijzen moet je bij de kinderen al van te voren een belangstelling voor geschiedenis hebben gekweekt. Maar hoe krijg je dat voor elkaar? Ik heb gehoord dat je geschiedenis niet moet beginnen te onderwijzen vanaf het eerste begin dat wil zeggen de Klassieke Oudheid, maar juist vanaf het eind, de nieuwste geschiedenis. Deze gedachte is in wezen volkomen juist. Hoe kun je een kind interesseren voor het ontstaan van een Russische staat als hij niet eens overlevering gebruikt om de belangstelling voor kunst, die ieder kind is aangeboren, te ontwikkelen en te bevredigen, weet wat die staat precies is, of wat eigenlijk een staat is.
Iedereen, die met kinderen gewerkt heeft, moet weten dat elk Russisch kind er vast van overtuigd is dat de hele wereld gelijk is aan Rusland. Dat land waar het woont. En dit geldt net zo voor een Frans of Duits kind. Waarom staan kinderen, en zelfs kinderlijk naïeve volwassenen, altijd zo verbaasd als ze horen dat Duitse kinderen Duits spreken? (…) De geschiedenis van de stichting van Rome is voor ons zo boeiend, omdat wij iets afweten van de betekenis van het Romeinse Imperium in zijn bloeiperiode, net zoals het interessant is om iets te weten over de jeugd van een persoon die wij zeer hoog achten. En onze belangstelling concentreert zich hoofdzakelijk op het contrast tussen deze wereldmacht en de massa's onderdrukten. Wij volgen belangstellend de expansie van Rome, omdat wij in onze fantasie een beeld hebben van de grootheid van Rome op

het toppunt van zijn macht. Wij interesseren ons voor de stichting van het Russische Keizerrijk, omdat we enige notie hebben van wat dit rijk is. Volgens mijn ervaringen en observatie ontstaat dan pas een werkelijke belangstelling voor geschiedenis, als je iets af weet van de eigentijdse geschiedenis. Je vergaart deze kennis óf door actieve deelneming aan het historisch gebeuren als gevolg van politieke ideeën, overtuigingen en discussies óf doordat je de kranten leest. Daarom moet iedere weldenkende onderwijzer wel op de gedachte komen om het geschiedenisonderwijs te beginnen met de eigentijdse geschiedenis. Deze zomer heb ik enige pogingen in die richtingen ondernomen, waarvan ik er enkele opschreef. Hier volgt een van deze verslagen.

De eerste geschiedenisles. Ik was van plan in deze eerste les uit te leggen waarin Rusland zich onderscheidt van de andere landen, wat de grenzen zijn, wat de kenmerken van haar staatsbestel zijn. Verder om te vertellen wie er op het moment tsaar is en wanneer hij de troon bestegen heeft.
Onderwijzer: Waar wonen wij, in welk land?
Een leerling: In Jasnaja Poljana.
Een andere leerling: Op het platteland.
Onderwijzer: Nee, in welk land ligt Jasnaja Poljana en het hele gouvernement Tula?
Leerling: Het gouvernement ligt op 17 werst[3] van ons van-

3. Een werst is ruim 1 kilometer.

daan en daar ligt het.
Onderwijzer: Nee, jij bedoelt de hoofdstad van het gouvernement; het gouvernement is iets heel anders. Maar in welk land, op welk deel van de aarde wonen wij?
Leerling (die wel eens iets over geografie gehoord heeft): De aarde is rond als een bol.
Door middel van suggestieve vragen als: "In welk land woonde vroeger -----?" – een hun bekende Duitser – of: "Waar kom je terecht als je steeds maar naar het westen blijft rijden?" werden de leerlingen als het ware vanzelf op het antwoord gebracht: Duitsland.
Sommigen gaven op de vraag: "Waar kom je terecht als je maar steeds rechtuit blijft rijden?" als antwoord dat je nergens uitkwam. Anderen zeiden, dat je bij het einde van de wereld kwam. De slimsten dat je dan in andere landen kwam.
Onderwijzer (het antwoord van de leerling herhalend): Jij hebt gezegd dat je in andere landen komt; maar waar houdt Rusland op te bestaan en beginnen de andere landen?
Leerling: Waar de Duitsers beginnen.
Onderwijzer: Als je nu in Tula Gustav Ivanovitsj en Karl Fedorovitsj tegenkomt, zeg je dan dat je een Duitser ontmoet hebt en dus in Duitsland geweest bent?
Leerling: Nee, dat zeg ik, als ik alléén maar Duitsers tegenkom.
Onderwijzer: Maar ook in Rusland zijn er gebieden waar je alleen maar Duitsers ziet. Ivan Fomitsj bijvoorbeeld komt

uit die streek, maar toch hoort dat gebied nog bij Rusland. Hoe wil je dat dan verklaren?
(Stilte)
Onderwijzer: Dat komt omdat zij aan dezelfde wet onderworpen zijn als de Russen.
Leerling: Hoe bedoelt u dat? De Duitsers gaan toch niet naar onze Kerk en houden zich ook niet aan onze Vasten.
Onderwijzer: Het gaat niet om kerkwetten, maar omdat zij dezelfde tsaar dienen.
Leerling: (de sceptische Sjomka): Wat vreemd! Hoe kunnen zij andere wetten hebben en toch onze tsaar gehoorzamen?
De onderwijzer voelde zich genoodzaakt om uit te leggen wat een wet is en hij vroe of zij wisten wat het wil zeggen om de wet na te leven en een en dezelfde wet te hebben?
Leerlinge: (het zelfstandige meisje zegt snel en bedeesd): Een wet aannemen is hetzelfde als trouwen.
Haar klasgenoten keken de onderwijzer vragend aan of dat juist was. Hij begon uit te leggen dat de wet diende om dieven en moordenaars in de gevangenis op kunnen te sluiten en te kunnen straffen.
Scepticus Sjomka: Maar hebben de Duitsers dan niet zo'n wet?
Onderwijzer: Je hebt allerlei wetten. Je hebt ook wetten die alleen voor de adel gelden, of voor de boeren, kooplieden of geestelijkheid.
Scepticus Sjomka: En de Duitsers hebben die niet?
Onderwijzer: In sommige landen zijn er wel standen, in an-

dere niet. Wij hebben een Russische tsaar, maar in Duitsland hebben ze een Duitse tsaar.
Dit antwoord stelde alle leerlingen tevreden, zelfs Sjomka. De onderwijzer zag nu wel in dat hij het begrip 'stand' nader moest beschrijven en begon te vragen welke standen de leerlingen allemaal kenden. Ze begonnen op te sommen: de adel, de boeren, de popen en de soldaten. Zijn ze dat allemaal? vroeg de onderwijzer. Nee, we hebben ook nog de knechten, de kleinburgers en de samovarmakers. Daarna stelde de onderwijzer vragen over het onderscheid tussen deze standen.
Leerlingen: Nou, de boeren weiden het vee; de knechten dienen hun meesters; kooplieden drijven handel; soldaten vechten; de samovarmakers fabriceren samovars; de popes dragen de mis op en de adel doet niets.
Daarop legde de onderwijzer uit wat het werkelijke verschil was tussen de standen, maar hij slaagde er niet in om een bevredigende verklaring te vinden voor de aanwezigheid van de soldaten in vredestijd – alleen maar om de grenzen te bewaken – noch voor de bezigheden van de adel in staatsdienst. Bovendien probeerde hij het geografische verschil aan te geven tussen Rusland en de overige staten: hij betoogde dat de aarde in verschillende rijken is opgedeeld. De Russen, Fransen en Duitsers hebben tot elkaar gezegd: tot hier strekt mijn bezit zich uit, tot hier dat van jou en zo heeft Rusland evenals andere volkeren zijn eigen grenzen.
Onderwijzer: Begrijpen jullie nu wat grenzen zijn? Kan een

van jullie een voorbeeld van een grens geven?
Leerling (een bijzondere slimmerik): Achter de hoogvlakte van Turkin ligt een grens – deze grens bestaat uit een stenen zuil, die op de weg van Tula naar Jasnaja Poljana staat ter aanduiding dat daar het district Tula begint.
Alle leerlingen waren het met deze definitie eens. De onderwijzer zag zich gedwongen om hun de grenzen van een hun bekende ruimte aan te wijzen. Hij tekende de plattegrond van de twee leslokalen en liet ze de grens tussen beide ruimtes zien; daarna nam hij de plattegrond van hun dorp, waarop de leerlingen zelf enige grenzen ontdekten. De onderwijzer legde uit – dat wil zeggen hij dacht dat hij dit deed – dat Rusland, net als hun dorp, zijn eigen grenzen heeft. Hij vleide zich met de hoop dat iedereen hem nu begrepen had, maar toen hij vroeg hoe zij de afstand van Jasnaja Poljana naar de Russische grens te weten konden komen, dan gaven zij, zonder zich te bedenken, ten antwoord dat ze eenvoudigweg de afstand van hier tot aan de grens met hun liniaal zouden opmeten.
Onderwijzer: Maar in welke richting dan?
Leerling: Regelrecht van hier naar de grens en dan schrijf je op hoe groot de afstand is.
Opnieuw bogen we ons over de tekeningen, plattegronden en kaarten. Ons restte nog het ontbrekende begrip 'schaal' te verklaren. De onderwijzer stelde voor om de plattegrond van hun dorp, dat zich langs de hoofdstraat uitstrekt, te tekenen. We begonnen op het bord, maar dit was te klein

voor het hele dorp, omdat onze schaalverdeling te groot was. We veegden de tekening uit en begonnen opnieuw op kleinere schaal op een lei een plattegrond te schetsen. Langzamerhand werden de begrippen schaal, plattegrond en grens duidelijker. De onderwijzer herhaalde nog een keer alles wat hij gezegd had en stelde nogmaals de vraag wat Rusland is en wat haar grenzen zijn.

Leerling: Rusland is het land waar wij leven samen met de Duitsers en de Tataren.

Andere leerling: Het land dat onder de Russische tsaar staat.

Onderwijzer: En waar zijn haar grenzen?

Meisje: Daar waar de Duitsers, de heidenen beginnen.

Onderwijzer: De Duitsers zijn geen heidenen, zij geloven ook in Christus. (Volgde een uitleg over godsdiensten en geloofsbelijdenissen.)

Leerling (gretig en zichtbaar zich verkneukelend over iets wat hij zich herinnerde): In Rusland is er een wet die zegt dat moordenaars in de gevangenis gezet moeten worden en dan zijn er ook nog allerlei soorten mensen zoals geestelijkheden, soldaten en adellijken.

Sjomka: Wie geeft de soldaten te eten?

Onderwijzer: De tsaar. Daar moeten alle mensen geld aan bijdragen, omdat de soldaten in dienst staan van het hele volk! Verder legde hij uit wat de belastingdienst was en zo goed en zo kwaad als het ging liet hij hen herhalen wat hij gezegd had over grenzen.

De les ging nog een uur of twee door; de onderwijzer was

er vast van overtuigd dat de kinderen veel van wat er verteld was hadden onthouden en de daaropvolgende lessen verliepen op dezelfde manier, maar pas later kwam hij tot de ontdekking dat deze werkwijze volkomen onjuist was geweest en dat alles wat hij tot dan toe gedaan had volkomen nutteloos was. Onwillekeurig maakte ik, zoals zo velen, de gebruikelijke fout om de Socratische methode toe te passen, die op de Duitse school de hoogste graad van monsterlijkheid bereikt heeft. In deze lessen heb ik de leerlingen niets nieuws bijgebracht, hoewel ik me dat wel verbeeldde, en alleen door mijn moreel overwicht bereikte ik dat de kinderen antwoorden gaven zoals ik dat wilde. Maar Rusland en Russisch bleven voor hen dezelfde vage symbolen van iets wat eigen, van ons was, iets amorfs en onbestemds. En 'de wet' bleef hetzelfde onbegrijpelijke woord voor hen.

Een maand of zes lang heb ik deze experimenten gedaan en aanvankelijk was ik buitengewoon tevreden en trots op hen. Degenen, die ik iets voorlas, zeiden dat het bijzonder mooi en interessant was; maar na drie weken, waarin ik zelf geen les kon geven, wilde ik de draad weer opvatten en kwam ik tot de conclusie dat alles wat we tot nu toe gedaan hadden volkomen onzin en zelfbedrog was geweest. Niet één leerling wist mij nog te vertellen wat een grens of Rusland of Russisch precies was of wat het woord 'wet' inhield en welke grenzen het district Krapivenski had. Alles wat ze geleerd hadden waren ze weer vergeten of hadden zij op

hun eigen manier onthouden.
Ik zag mijn fout in. Het was mij alleen nog niet duidelijk of de fout school in de verkeerde methode of in het idee zelf. Misschien is het ook wel onmogelijk om zonder een bepaalde algemene ontwikkeling en zonder hulp van kranten of reisbeschrijvingen bij kinderen belangstelling te wekken voor geschiedenis en aardrijkskunde. Misschien zal ooit eens een methode ontdekt worden, die dit doel zal bereiken – ik ben er nog steeds naar op zoek. Ik weet één ding: dat deze methode nooit zal bestaan uit pseudo-geschiedenis en pseudo-aardrijkskunde, dat wil zeggen in die vorm van onderwijs, waarbij de belangstelling eerder gedood wordt dan opgewekt.
Wel heb ik nog pogingen ondernomen met een vorm van geschiedenisonderwijs, waarbij ik met het heden begon en die sloegen goed aan. Ik vertelde hen over de Krimoorlog, de regering van tsaar Nikolaas 1 en de geschiedenis van 1812, bijna op de toon van een sprookje, waarbij ik zeer afweek van de historische waarheid, omdat ik alle gebeurtenissen rond één figuur groepeerde. Het meeste succes oogstte, zoals wel te verwachten viel, de geschiedenis van de Napoleontische oorlog.
Het was een gedenkwaardig uurtje voor de kinderen. Ik zal het nooit vergeten. Ik had hen al enige tijd beloofd om het verhaal te vertellen, beginnende met het eind, terwijl de andere onderwijzer met het begin aanving zodat wij elkaar aldus halverwege zouden treffen. Mijn avondlessen waren

afgelopen, de kinderen waren naar huis en ik liep bij de les in Russische geschiedenis binnen – het ging over Svjatoslav. De kinderen verveelden zich. Op een hoge bank zaten, zoals altijd, drie boerenmeisjes, gehuld in hun omslagdoeken, naast elkaar. Eentje sliep er. Misjka stootte mij aan: "Moet je onze drie uiltjes eens zien zitten! Eentje is er in slaap gevallen." Ze leken inderdaad net op uiltjes. "Vertel het verhaal maar liever vanaf het einde," riep iemand en de hele klas ging even rechtop zitten.

Ik ging zitten en begon mijn verhaal. Zoals gewoonlijk duurde het een minuut of twee totdat het geduw, geschreeuw en gegil bedaarde; sommigen kropen onder de tafel; sommigen onder de banken, anderen klommen juist bovenop de tafels en weer anderen gingen bij hun vriendjes op de schouders of schoot zitten – en toen was alles stil. (…)

Ik begon met tsaar Alexander I, daarna begon ik over de Franse revolutie en de successen van Napoleon, over zijn staatsgreep, en over de oorlog die eindigde met de vrede van Tilsit. Zodra Rusland in het spel kwam, klonken van alle kanten uitroepen en kreten, die getuigden van levendige belangstelling. "Zal hij ons land ook veroveren?" "Alexander zal zich waarschijnlijk wel overgeven," zei iemand, die al iets over Alexander wist, maar ik moest hem nog even teleurstellen, want daar waren we nog niet in het verhaal. En ze waren diep geschokt toen ze hoorden dat men Napoleon de zuster van de tsaar tot vrouw wilde geven en dat Alexander op de brug met hem sprak als was hij een gelijke.

'Hoe wij de Fransen verdreven'[1]

"Wacht maar, jij," zei Petjka met een dreigend gebaar. "Vertel door, vertel door!" Toen Alexander zich niet onderwierp, maar Napoleon daarentegen de oorlog verklaarde, knikten ze allemaal goedkeurend. Toen Napoleon met een legermacht, bestaande uit twaalf nationaliteiten, tegen ons Rusland optrok en de Duitsers en Polen tegen ons opzette, toen bestierven zij 't haast van spanning.
Een Duitse vriend van mij stond in het lokaal. "Zo, dus jullie waren ook tegen ons, hè?" zei Petjka, onze beste verteller. "Hé, hou je mond!" riepen de anderen.
De terugtocht van onze legers hield de gemoederen zó bezig,

1. Schilderij dat in de 'Oorlog en Vrede zaal' hangt van het *Tolstoy State Museum* in Moskou.

dat er van alle kanten om opheldering werd gevraagd. "Waarom? Waarom?" en zij hadden hevige kritiek op Koetoezov en Barklay. "Die Koetoesov is ook niets waard!" "Wacht maar," riep een ander. "Nou, heeft hij zich nu overgegeven of niet?" vroeg een derde.

Toen ik bij de slag bij Borodino was gekomen en aan het slot moest zeggen dat wij niet gewonnen hadden, had ik erg met hen te doen. Ik had hen een zware slag toegebracht. "Wij hebben dan wel niet gewonnen, maar zij in ieder geval ook niet!" Toen Napoleon in Moskou aankwam, in de verwachting dat de sleutels hem buigend overhandigd zouden worden, kwam de hele klas in opstand, alsof ze zich plotseling van hun onverzettelijkheid bewust werden. Het spreekt vanzelf dat de brand van Moskou hun volle goedkeuring genoot! Tenslotte brak het moment van triomf aan: de terugtocht van Napoleon. "Zodra Napoleon uit Moskou wegtrok, zette Koetoezov de achtervolging in en bracht hij hun zware verliezen toe", vertelde ik. "Nee, hij hakte ze in de pan," verbeterde Fedjka mij, die met een kop als vuur tegenover mij zat en van opwinding zijn dunne zwarte vingers fijnkneep – dat was een gewoonte van hem. Hij had dit nog niet gezegd of in de klas ging een gejoel van vreugde op. Achterin het lokaal kwam een kleintje bijna in de verdrukking, maar niemand merkte dat. "Zo, dat is beter! En hoe zit dat precies met die sleutels?"

Ik vertelde verder hoe wij de Fransen verdreven. De leerlingen vonden het heel erg dat een of andere generaal te laat bij

de Berezina was, zodat Napoleon kon ontkomen en Petjka schreeuwde zelfs: “Ik zou hem hebben laten doodschieten, dat zwijn. Waarom was hij te laat?” Op het laatst kregen zij een beetje medelijden met die halfdood gevroren Fransen.
Op het moment dat onze legers de grens met Duitsland overschreden en de Duitsers, die eerst tegen ons geweest waren, nu aan onze zijde streden, herinnerde een van de kinderen zich opeens de Duitser in het lokaal. “Hé, hoe zit dat met jullie? Eerst tegen ons hè, maar als jullie niet sterk genoeg zijn dan opeens weer aan onze kant?” En plotseling sprong iedereen op en begon de Duitser uit te jouwen, zodat het lawaai buiten te horen was.
Toen de klas wat bedaard was, vertelde ik verder hoe wij Napoleon tot Parijs achtervolgden, de rechtmatige koning op de troon zetten en een groot overwinningsbanket hielden. Alleen de herinnering aan de Krimoorlog overschaduwde onze vreugde. ‘Wacht maar, jij,’ riep Petjka met gebalde vuisten, “als ik later groot ben zal ik je er van langs geven!” en als wij op dat ogenblik tegenover de redoute van Sevardin of voor de Malachov-heuvel hadden gestaan, dan zouden wij de vijand teruggeslagen hebben.

Het was al laat toen ik mijn verhaal beëindigde. Gewoonlijk sliepen de kinderen al om deze tijd. Niemand was nog in slaap gevallen; zelfs de ‘uiltjes’ zaten nog met schitterende oogjes te luisteren. Toen ik uit mijn stoel opstond, kroop tot mijn grote verbazing Taraska te voorschijn. Hij keek me met

glinsterende en toch ernstige ogen aan. “Hoe kom jij daar?” “Hij heeft er de hele tijd al gezeten,” riep iemand. Je hoefde hem niet te vragen of hij het verhaal begrepen had; je zag het aan zijn gezicht. “Wil jij wat vertellen?” “Ikke?” – hij dacht even na en zei toen: “Ik wil alles vertellen, thuis.” “Ik ook!” “En ik!” “Is er nog iets?” “Nee.” En iedereen vloog de trap af; de een met het vaste voornemen om de Fransen er geducht van langs te geven, de ander luid scheldend op de Duitsers, en een derde herhaalde voor zichzelf hoe Koetoezov de vijand in de pan had gehakt.
“Je hebt het verhaal alleen vanuit het Russische oogpunt verteld,” zei mijn Duitse vriend, die ze zo hadden uitgejouwd. “Je zou eens moeten horen hoe deze geschiedenis bij ons op school verteld wordt. Je hebt niets gezegd over de Duitse vrijheidsstrijd.” Ik was het volmondig met hem eens dat mijn verhaal historisch onverantwoord was en meer leek op een sprookje dat ’t chauvinisme aanwakkerde. Als geschiedenisonderwijs was dus ook deze poging mislukt, evenals de vorige.

Uiteindelijk kwam ik tot de slotsom dat het voor de vorming van welk kind dan ook volslagen nutteloos is om de vervelende Russische geschiedenis te kennen, maar dat namen als Cyrus, Alexander van Macedonië, Ceasar en Luther evenmin belangrijk zijn om te onthouden. Al deze personen of gebeurtenissen zijn voor leerlingen niét uit hoofde van hun historische betekenis interessant, maar vanwege

de dramatische aantrekkingskracht van hun levens en de kundige bewerking hiervan door de historicus. Of eigenlijk niet door de historicus, maar eerder door de populaire overlevering.
De geschiedenis van Romulus en Remus is voor hen niet boeiend, omdat deze broers de grondleggers zijn geweest van het machtigste rijk ter wereld, maar omdat het komisch, wonderbaarlijk en ontroerend is om te zien hoe zij gezoogd werden door een wolvin. Daarom alleen kunnen zij er warm voor lopen.
Maar de geschiedenis van de volksverhuizing zal altijd langdradig en doelloos zijn omdat de inhoud ervan niet fantasierijk genoeg te maken is. Evenmin als de uitvinding van de boekdrukkunst, ondanks onze verwoede pogingen de leerlingen in te prenten dat deze uitvinding een nieuw tijdperk in de geschiedenis inluidde en dat Gutenberg een groot man was. Je hoeft alleen maar enthousiast te vertellen over hoe de lucifer werd uitgevonden en de leerling zal voor altijd vinden dat de uitvinder van deze lucifer een minstens zo groot man was als Gutenberg.
Kortom, bij een kind, en in het algemeen bij iedere student voor wie het leven pas begint, bestaat nog geen belangstelling voor de geschiedenis, laat staan voor de algemeen menselijke problematiek; voor hem bestaat alleen belangstelling voor de individuele fascinerende historische figuur. Om de geschiedenis te populariseren moet je de historische voorvallen personifiëren, zoals in sagen gebeurt.

Kinderen vinden geschiedenis alleen dán leuk als de inhoud boeiend is. Historische interesse is bij kinderen niet aanwezig en kan ook niet aanwezig zijn en daarom is er en kan er ook geen geschiedenis voor kinderen bestaan. De geschiedenis fungeert alleen als materiaal voor hun artistieke ontplooiing en zolang hun interesse in geschiedenis nog niet ontwikkeld is, kan er geen geschiedenisonderwijs gegeven worden.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3g

Tolstojs worsteling met aardrijkskunde

Tolstojs worsteling met aardrijkskunde

Met aardrijkskunde maakte ik dezelfde fout als bij geschiedenis. Ik begon met fysische geografie – ik herinner me nog de eerste les. Ik was nog maar net begonnen of ik was de draad al kwijt. Het bleek namelijk – wat ik totaal niet had verwacht – dat ik zelf geen flauw idee had van wat ik tienjarige boerenkinderen eigenlijk wilde leren. Ik kon wel het verschil tussen dag en nacht uitleggen, maar bij het verschil tussen zomer en winter raakte ik in de war. Beschaamd om mijn onwetendheid herhaalde ik het hele zaakje nog eens. Daarna legde ik het probleem voor aan veel van mijn gestudeerde kennissen, maar met uitzondering van een paar pas afgestudeerden of leraren, kon niemand mij dit verschijnsel zonder hulp van een globe exact uitleggen.

Ik vraag alle lezers om de volgende bewering te verifiëren. Ik beweer dat één op de honderd mensen deze materie beheerst, terwijl wél ieder kind 't moet leren!

Nadat ik de zaak grondig bestudeerd had, begon ik opnieuw met behulp van een kaars en een aardbol het verschil duidelijk te maken. Het ging van een leien dakje volgens mij. De kinderen luisterden vol belangstelling. Het was voor

hen bijzonder interessant om iets te leren, waarin hun ouders niet geloofden, om later met hun wijsheid te kunnen opscheppen.

Aan het einde van mijn uitleg over het verschil tussen zomer en winter, stelde Sjomka, de slimste van de klas, mij de vraag: "Hoe komt het dat de aarde draait en onze hut maar steeds op dezelfde plaats blijft staan? Die zou dan toch ook van plaats moeten veranderen?" Ik merkte dat ik mijn beste leerling mijlenver vooruit was met mijn uitleg – wat moesten de minder intelligenten er dan wel van begrepen hebben?
Ik ging nog verder terug, legde 't nogmaals uit, maakte tekeningen, haalde alle bewijzen aan dat de aarde rond was: de reizen om de wereld, het feit dat je altijd eerst de mast en dan pas het schip aan de horizon zag, enzovoort. Ik troostte me met de gedachte dat zij het nu wel moesten begrijpen en ik liet hen opschrijven: de aarde is rond als een bol; eerste bewijs… tweede bewijs… Het derde bewijs waren ze vergeten en kwamen ze mij vragen. Het was duidelijk dat zij het verreweg het belangrijkste vonden om de bewijzen te onthouden. Niet één of tien, maar wel honderd keer ben ik op deze uitleg teruggekomen, maar altijd tevergeefs. Op het examen zouden alle leerlingen alle vragen naar tevredenheid beantwoorden, zoals trouwens ook nu nog het geval is, maar ik voel dat zij het niet begrijpen en als ik me bedenk dat ik zelf tot mijn dertigste de hele gang van za-

ken niet goed begrepen heb, kan ik hen dit onbegrip niet kwalijk nemen.
In mijn jeugd geloofde ik, net als zij nu, de leraar op zijn woord als hij zei dat de aarde rond was, maar begrijpen ho maar. Het was vroeger voor mij veel eenvoudiger om te begrijpen wat mijn gouvernante mij vertelde: dat aan het einde van de wereld hemel en aarde samen kwamen. Daar aan de rand van de aarde wasten de nonnen hun linnengoed en legden zij het te drogen op de hemelrand.

Onze leerlingen hebben allang vastomlijnde ideeën en ze houden daaraan vast, ook al gaan ze lijnrecht in tegen de dingen die ik hun wil leren. Het zal nog veel tijd vergen om hun mening over zaken, hun kijk op de wereld, die nog door niets is aangetast, aan 't wankelen te brengen; eerder zullen zij het niet begrijpen. Wetten van fysica en mechanica zullen deze verouderde zienswijzen uiteindelijk omverwerpen. Maar ook zij zijn, net als wij allemaal, eerst met fysische geografie begonnen zonder iets af te weten van fysica.
Zowel bij het aardrijkskundeonderwijs als bij andere vakken maak je doorgaans een grove, zij het begrijpelijke fout: je gaat te snel. Wij zijn zo blij met de wetenschap dat de aarde rond is en om de zon draait, dat we ons haasten deze kennis zo snel mogelijk aan de leerlingen over te dragen. Maar het is niet zo belangrijk om te weten dat de aarde rond is. Het is wél van belang om te weten hoe men tot deze con-

clusie gekomen is. Je vertelt kinderen vaak dat de afstand van aarde tot zon zo- en zoveel biljoen werst[1] is, maar een kind vindt dat totaal niet belangrijk of opzienbarend. Het wil alleen weten hoe ze tot deze slotsom gekomen zijn. En wie over dit onderwerp wil praten, kan beter meteen beginnen bij het kijken naar de sterren.

Hierna bleef ik lang stilstaan bij de bolvorm van de aarde en ik vertelde hun dat alles wat ik over deze vorm gezegd had, betrekking had op de geografie in zijn geheel.
Eén op de duizend geschoolde mensen, leraren en leerlingen uitgezonderd, weet waarom het zomer en winter wordt en weet waar Guadeloupe ligt. Van de duizend kinderen begrijpt er niet één de uitleg over de bolvorm van de aarde en geen eentje gelooft in het werkelijke bestaan van Guadeloupe, maar toch gaat men maar door, vanaf hun prilste jeugd, om hen zowel van het één als van het ander te overtuigen. Na de fysische geografie begon ik de werelddelen te behandelen. Maar ook van deze stof bleef niets hangen, want als je hen vroeg naar deze kenmerken, dan schreeuwden ze om het hardst door elkaar: Afrika, Azië, Australië! En als je hun vroeg: “In welk werelddeel ligt Frankrijk?”, dan kwam steevast als antwoord dat Frankrijk in Afrika lag, terwijl ik nog geen minuut geleden had verteld dat Frankrijk en Engeland in Europa liggen.

1. Een werst is ruim 1 kilometer

De vraag waartoe dit alles dient, is te lezen in hun uitgebluste blik en op te maken uit de klank van hun stem bij het begin van de les. Er is geen antwoord op deze droeve vraag: waartoe?

Evenals bij geschiedenis de zo natuurlijke gedachte opkwam om met het einde te beginnen, zo vatte dezelfde gedachte post voor het aardrijkskundeonderwijs en het werd langzamerhand gewoonte om te beginnen in het eigen klaslokaal of het eigen dorp.
Ik heb dezelfde experimenten in Duitsland gezien en nu ben ik zelf, ondanks mijn ontmoediging over het mislukken van het aardrijkskunde-experiment, toch ook weer begonnen met de beschrijving van het eigen lokaal, het eigen huis, het eigen dorp. Dergelijke oefeningen zijn, evenals het tekenen van plattegronden, niet verstoken van enig nut. Maar het is volledig oninteressant om te onderwijzen welk land zich áchter ons dorp uitstrekt, omdat wij allemaal wel weten dat je daar bij Teljatinki komt. (…)
Ik heb geprobeerd om topologische mijlpalen als Moskou en Kiev voor hen neer te zetten, maar de kinderen zagen er zo weinig verband tussen dat ze de stof maar weer van buiten leerden om die te kunnen onthouden. Ik heb kaarten proberen te tekenen, wat hen een lange tijd zeer boeide en wat daadwerkelijk voor hen als geheugensteuntje fungeerde. Maar wederom rees de vraag waaróm je hen zou helpen hun geheugen te scherpen. Ik heb pogingen gedaan

om hen over de poollanden en over de landen rond de evenaar te vertellen, maar ze onthielden alleen wat niet-aardrijkskundig was in deze verhalen.
Bij het tekenen van de plattegrond van hun dorp stond het tekenen voorop en niet de aardrijkskunde. Kaarttekenen was leuk om het kaarttekenen, maar niet om de geografische principes. In verhalen over wilde dieren, oerwouden, leeuwen en vreemde steden, was het sprookjesachtige element voor hen het belangrijkste en niet het aardrijkskundige.
Aardrijkskunde bleef voor hen synoniem met van buiten leren. Van alle nieuwe boeken – van Grube, Biernatzky enzovoort – was er niet eentje interessant en boeiend. Een door iedereen vergeten boekwerkje, dat alleen in de verte iets had van een aardrijkskundeboek, werd met meer plezier gelezen dan al die andere en volgens mij is dit het beste voorbeeld van een methode om bij kinderen belangstelling te kweken voor geografie en om hen voor te bereiden op de studie hiervan. Dit boekje is van Parley en de Russische vertaling dateert uit 1837. Het wordt wel gelezen, maar dient meer als gids voor de leraar; als leidraad bij zijn verhalen over vreemde landen en steden. De kinderen vertellen het verhaaltje na, maar onthouden zelden naam of ligging van de betreffende stad. Meestal blijven alleen de gebeurtenissen in hun herinnering hangen. (…)

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3h

Waarom Tolstoj onderwijs in aardrijkskunde en geschiedenis overbodig en zelfs schadelijk vond

Waarom Tolstoj onderwijs in aardrijkskunde en geschiedenis overbodig en zelfs schadelijk vond

Toen Mitrofanoesjka ervan overtuigd was dat hij aardrijkskunde moest leren, zei zijn moeder tegen hem: "Waarom moet jij al die landen kennen? De koetsier zal je er wel brengen als het nodig zou zijn." En nooit is er een sterker argument tegen aardrijkskunde aangevoerd dan dit en zelfs alle geleerden ter wereld kunnen niets inbrengen tegen een dergelijke ijzersterke argumentatie. En ik meen dit volkomen serieus. Waarom moet ik zo nodig de ligging weten van de rivier en de stad Barcelona, wanneer ik in de drieëndertig jaar van mijn bestaan deze wetenschap nog niet één keer nodig heb gehad. Zelfs een zeer levendige beschrijving van de stad en haar inwoners heeft, voor zover ik mij kan indenken, geen enkele positieve bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van mijn geestelijke vermogens. Waarom moeten Sjomka en Fedjka dan iets afweten van het Marinkski-kanaal en andere waterwegen, als zij er, naar men mag aannemen, nooit zullen komen?

Als Sjomka die kant op zou moeten, dan doet het er niets toe of hij geleerd heeft waar het ligt of niet, want hij zal dit kanaal dan wel uit de praktijk leren kennen. Ik kan me niet voorstellen dat de wetenschap dat hennep stroomafwaarts

en teer stroomopwaarts over de Wolga wordt vervoerd, dat er een aanlegplaats is die Dubovka heet, dat er een of andere ondergrondse aardlaag van hier naar daar loopt, dat de Samojeden zich door middel van rendieren verplaatsen enzovoort, op enigerlei wijze de ontwikkeling van hun verstandelijke vermogens zou bevorderen.

Zelf bezit ik een zee van kennis, zowel op het gebied van de wis- en natuurkunde als op het gebied der taal en poëzie, die ik wegens tijdgebrek niet kan overdragen. Er is een oneindig aantal vragen over verschijnselen uit de wereld om mij heen, waarop de leerlingen een antwoord verlangen en die ik eerst moet beantwoorden voordat ik hen overlaadt met de pittoreske beschrijvingen van poolzeeën, tropische landen, bergen in Australië of rivieren in Amerika. In het geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs leert de ervaring voortdurend hetzelfde en worden onze gedachten daarover bevestigd. Overal gaat het onderwijs in deze vakken slecht en klaagt men daarover. Alleen met het oog op examens leren de kinderen namen van bergen, steden en rivieren, koningen en keizers uit het hoofd. (De enige bruikbare leerboeken blijven daarbij de werken van Arsenjev, Obodovskij, Kajdanov, Smaragdov en Berté). Men is wel op zoek naar iets nieuws, maar heeft het nog niet gevonden. Het is komisch om te zien dat bijna iedereen heeft erkend dat de eisen, die het geschiedenisonderwijs stelt, volkomen in strijd zijn met de geestesgesteldheid van de leerlingen.

Interesse voor aardrijksunde begint met reisverhalen.

Toch blijft men maar talloze spitsvondige methodes – zoals de methode van Sydov – bedenken om kinderen het onthouden van namen en woorden te vergemakkelijken. Maar de allersimpelste gedachte, namelijk dat men aan aardrijkskunde-onderwijs geen enkele behoefte heeft en kennis van al deze namen en woorden absoluut niet nodig is, komt in niemands hoofd op. Alle pogingen om geografie aan geologie, botanica, zoölogie, etnografie of weet ik waaraan nog meer te koppelen, bleven ijdele wensdromen, die enkel en alleen slechte boekjes als van Grube voortbrachten, die voor geen enkel lezerspubliek, kinderen, jonge mensen of leraren te gebruiken zijn. Als de samenstellers van deze geschiedenis- en aardrijkskundeboeken eens echt zouden

gaan nadenken over wat zij nu eigenlijk wilden en als zij zelf eens zouden proberen deze boekjes bij het onderwijs te gebruiken, dan zouden zij de onmogelijkheid van hun onderneming snel inzien. In de eerste plaats zou een combinatie van aardrijkskunde, natuurwetenschappen en etnografie, een nieuw vak van zo'n gigantische omvang tot resultaat hebben, dat men om haar te bestuderen aan een mensenleven niet genoeg zou hebben. Bovendien zou zij nog minder geschikt voor kinderen zijn en nog saaier dan aardrijkskunde alleen al is. (…)

Ook voor aardrijkskunde moet er belangstelling opgewekt worden, evenals voor geschiedenis, wil je met de studie ervan beginnen. En interesse voor aardrijkskunde wordt volgens mijn bevindingen in negenennegentig van de honderd gevallen, opgewekt door reisverhalen.
Net zoals het lezen van kranten en vooral van biografieën een eerste aanzet zijn tot het bestuderen van geschiedenis, zijn reisverhalen dit voor de aardrijkskunde. Al deze studiemiddelen liggen tegenwoordig binnen ieders bereik en daarom hoeven wij des te minder te vrezen om van het oude bijgeloof aangaande het geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs af te stappen. Het leven zelf is in onze tijd zo leerzaam in dit opzicht dat, als de historische en geografische wetenschappen werkelijk onontbeerlijk zijn voor onze algemene ontwikkeling, het leven zelf altijd wel dit tekort kan aanvullen.

En als wij echt ons oude bijgeloof zouden afzweren, dan is het toch helemaal niet zo erg om te bedenken dat er mensen zullen opgroeien die in hun jeugd niet hebben geleerd wie Jaroslav en Otto waren of wat Estramadura precies is. Men is immers ook opgehouden met het onderwijs in astrologie, retorica, poëtica en Latijn, en toch is het mensdom er niet dommer op geworden. Nieuwe vakken ontstaan – men begint tegenwoordig al met het populariseren van de natuurwetenschappen – oude moet men laten vallen of laten afsterven of beter gezegd de facetten van deze oude vakken, die met het ontstaan van nieuwe wetenschappen hun bestaansrecht verloren hebben.

Maar om het verlangen naar kennis op te wekken, naar het willen weten hoe de mensheid in de verschillende landen geleefd heeft en nog leeft, zich ontwikkelt en ontwikkeld heeft, of om de natuurwetten die de mens door de eeuwen heen hebben voortgedreven, te leren kennen, of om inzicht te willen krijgen in de wetten van de natuurverschijnselen op onze aardbol en de verspreiding van de mensheid over de aardbol – dat is iets heel anders. Misschien is het nuttig om een dergelijke belangstelling te wekken, maar de gangbare leerboeken van Segjoer, Thiers en Grube zullen ons geen stap dichter bij de verwezenlijking van dit doel brengen. Ik ken slechts twee factoren die tot dit doel voeren: gevoel voor poëzie en vaderlandsliefde. En er bestaan geen leerboeken om het een of ander te ontwikkelen en zolang deze niet bestaan, moeten wij blijven zoeken en niet onze

tijd en krachten verdoen en een hele jongere generatie verminken door hen te dwingen aardrijkskunde en geschiedenis te leren, alleen omdat wij dat ook geleerd hebben.
Ik zie geen enkele noodzaak om aardrijkskunde of geschiedenis te geven voordat de leerlingen naar de universiteit gaan; ik zie eerder dat deze vakken de grootste schade aanrichten.
En hoe het verder moet, weet ik niet.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3i

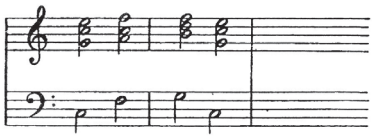
Tolstoj geeft zangles

Tolstoj geeft zangles

Vorige zomer waren we gaan zwemmen. Op de terugweg was iedereen erg vrolijk. Een boerenjongen, Sjomka, dezelfde die zich had laten ompraten om boeken te stelen, een stevige, gedrongen knaap met geprononceerde jukbeenderen, vol zomersproeten, met X-benen en alle manieren van een volwassen op het land werkende boer, maar met een intelligente, krachtige en begaafde natuur, rende vooruit en ging op de wagen zitten die voor ons uit reed. Hij greep de teugels, schoof zijn pet op één oor, spuwde in de berm en begon een of ander langgerekt boerenlied te zingen, en hoe! Wat een gevoel, wat een bezieling! Af en toe gaf hij een schreeuw ertussendoor. De kinderen lachten: "Die Sjomka, die Sjomka, wat gaat-ie lekker!" Sjomka was volkomen serieus. "Hé, je moet mijn liedje niet onderbreken!" zei hij met bijzondere, opzettelijk hese stem, toen er even een pauze in het lied was. En onverstoorbaar ging hij door met zingen.

De twee meest muzikale jongens sprongen bij hem achterop de wagen en begonnen met hem mee te zingen, net zo lang tot ze de goede toon gevonden hadden. De één zong nu eens op de octaaf, dan weer op de sextet mee, de ander

op de terts, en het ging uitstekend. Anderen vielen in. Ze hieven het lied *Toen onder deze appelboom...* enzovoort, aan, uit volle borst, en het klonk erg luidruchtig, maar muzikaal was het niet.
Sinds die avond hadden we zangles. Nu, na acht maanden, zingen we *Engel, ik kom tot U*, twee cherubijnengezangen (de nummers 4 en 7), uit de gewone kerkdienst en kleine koorliederen. De beste leerlingen – slechts twee – schrijven de melodieën van de liederen die ze kennen op en kunnen al bijna noten lezen. Maar toch is alles wat ze nu zingen bij lange na niet zo goed als wat die twee zongen, terugkomend van het zwemmen. Ik zeg dit zonder bijbedoeling, niet om iets te willen bewijzen: ik zeg alleen maar hoe het is.
Ik zal nu vertellen hoe het onderwijs verliep. Ik ben er zelf tamelijk tevreden over. De eerste les verdeelde ik de klas in drie stemmen en zongen we de volgende akkoorden:



Dat lukte ons zeer snel. En ieder zong wat hij wilde, probeerde de sopraanstem, ging daarna over naar de tenor, en van de tenor naar de alt, zodat de besten het hele akkoord do-mi-sol en sommigen zelfs alle drie de akkoorden leerden. Ze gaven de noten hun Franse benamingen. De één zong: mi-fa-fa-mi, een ander: do-do-re-do enzovoort.
“ Hoor je hoe het klopt, Lev Nikolajevitsj,” zeiden ze, “het

zoemt helemaal in je oren. Nog es, nog es…"
We zongen deze akkoorden op school, op de binnenplaats, in de tuin, onderweg naar huis, tot laat in de avond en konden er maar niet mee ophouden, van puur plezier dat het zo goed ging.

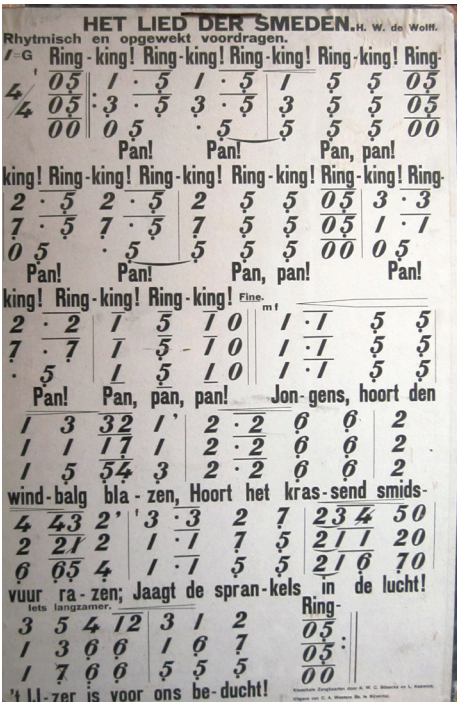
De volgende dag probeerden we een toonladder. De meest begaafde leerlingen konden hem helemaal doorzingen, de slechtsten kwamen niet verder dan de terts. Ik schreef de noten op lijntjes in de altsleutel, die immers het meest symmetrisch is, en gaf ze hun Franse namen. De volgende zes lessen verliepen ook bijzonder vrolijk: we zongen nieuwe akkoorden in mineur en hun overgang naar majeurakkoorden: *Heer, erbarm U*, *Ere aan de Vader en de Zoon* en een driestemmig liedje met pianobegeleiding. De ene helft van de les werd daarmee gevuld, de andere helft besteedden we aan het zingen van de toonladder en oefeningen die de leerlingen zelf bedachten, zoals do-mi-re-fa-mi-sol, of do-re-re-mi-mi-fa of do-mi-re-fa-mi-re en zo verder.
Al gauw merkte ik dat de noten op de lijntjes niet aanschouwelijk genoeg waren en zag ik mij genoodzaakt ze door cijfers te vervangen. Bovendien laten intervallen en veranderingen van de toonsoort zich beter uitleggen door middel van cijfers. Na zes lessen konden sommigen al de intervallen, die ik ze vroeg, zingen, waarbij ze deze opzochten aan de hand van een bepaalde toonladder. Vooral de oefeningen met de kwarten vonden ze leuk: do-fa-re-sol enzovoort,

naar beneden en naar boven. Fa, de subdominant viel allen op door de kracht ervan. “Hé, da’s een goeie, die fa!” zei Sjomka, “zoals die snijdt in je oren!”
De niet-muzikale kinderen raakten steeds meer achter en bleven tenslotte weg, maar met de muzikale kinderen duurden de lessen soms wel drie, vier uur. Ik probeerde ze volgens de gebruikelijke methode maatgevoel bij te brengen, maar dat bleek zo moeilijk te gaan dat ik genoodzaakt was de maat van de melodie te scheiden. Eerst schreef ik de tonen zonder maat en werkte die met hen door, daarna schreef ik de maat op, dat wil zeggen maatstrepen zonder tonen, werkte maat voor maat met ze door, waarbij ik op de tafel tikte, en daarna pas bracht ik de twee processen samen.

Na een paar lessen, toen ik mij rekenschap gaf van wat ik eigenlijk aan het doen was, kwam ik tot de overtuiging dat mijn lesmethode bijna gelijk is aan de methode-Chevé die ik in Parijs in de praktijk had gezien en die ik in feite alleen maar verworpen had omdat het een methode was! Bij allen die zich met zangonderricht bezig houden, kan ik dit werk, waarop op de omslag met grote letters geschreven staat: ‘Repossé à l’unanimité’ en dat tegenwoordig in honderdduizenden exemplaren over heel Europa verspreid is, niet genoeg aanprijzen. Ik zag in Parijs verrassende voorbeelden van deze succesrijke methode tijdens de lessen van Chevé zelf. Een gehoor van 500-600 mannen en vrouwen, soms van 40-50 jaar, dat unisono van blad zong wat de onderwij-

zer ze ook voorlegde! De methode-Chevé bevat veel regels, oefeningen en voorgeschreven werkwijzen, die van geen enkel belang zijn en die geen enkele verstandige onderwijzer bedenkt op het slagveld, dat wil zeggen in de les. Maar de methode bevat ook een heel grappige en misschien ook wel bruikbare manier om de maat te lezen zonder noten. Bij een vierkwartsmaat zegt de leerling bijvoorbeeld ta-fa-te-fe-ti-ri-li-ri. Dat is allemaal heel interessant als een van de methodes waarmee muziek kan worden onderwezen, interessant gezien in het licht van de historische ontwikkeling van een bepaalde muzikale school, maar deze regels zijn niet absoluut en leveren nog geen methode op.
Precies daarin schuilt de fout van de methode. Toch vinden we bij Chevé vele, door hun eenvoud opmerkelijke ideeën. Drie daarvan vormen het wezen van zijn methode.
Het eerste is oud en werd al door Jean-Jacques Rousseau in zijn *Dictionnaire de la Musique* geformuleerd, namelijk het idee muzikale tekens door cijfers weer te geven.[1]
Wat de tegenstanders van deze schrijfwijze ook zeggen, iedere zangleraar weet uit ervaring dat zowel bij het lezen als

1. Jean Jacques Rousseau heeft in de 18e eeuw geijverd voor een notatie van muzieknoten in getallen. Zijn landgenoot Galin (1796-1822) leraar wiskunde in Bordeaux en later muziekonderwijzer in Parijs, ontwierp een zangles methode gebaseerd op zo'n getalsnotatie. Later werd Galins methode door zijn leerling Paris, met hulp van Chevé en zijn vrouw verder uitgewerkt. Dit is toen de methode- Chevé gaan heten, die Tolstoj tijdens zijn verblijf in Parijs leerde kennen.



Ook in Nederland: schoolplaat met muzieknotatie in cijfers

bij het schrijven cijfers verre de voorkeur verdienen boven noten op lijntjes.[2] Ik heb ongeveer tien lessen gegeven vanaf de lijntjes en heb slechts eenmaal met cijfers gewerkt, waarbij ik vertelde dat dat precies hetzelfde is.

2. C.S. Adama van Scheltema, de vader van onze bekende dichter, vertaalde en bewerkte de methode in het Nederlands: Grondbeginselen van den zang voor schoolgebruik, door J. Roussilhon. Nijmegen: Milborn, 1879. In zijn Woordenboek voor Opvoeding en Onderwijs van 1882 besteedde J. Geluk er ruim aandacht aan. Zanglessen op school met behulp van getalsnotaties werden daarna in Nederland tot in de 20e eeuw gegeven, zoals de schoolplaat laat zien.

Nu vragen de leerlingen me steeds in cijfers te schrijven en schrijven ze zelf ook alleen nog maar in cijfers.
Het tweede opmerkelijke idee is oorspronkelijk van Chevé afkomstig: noten en maat moeten afzonderlijk worden behandeld. Ieder die deze methode ooit bij zijn onderwijs heeft toegepast ziet wat eerst een onoverkomelijke moeilijkheid leek, plotseling heel simpel worden, zodat je je afvraagt waarom niemand eerder op deze eenvoudige oplossing van het probleem is gekomen. Er staat bijvoorbeeld het volgende:

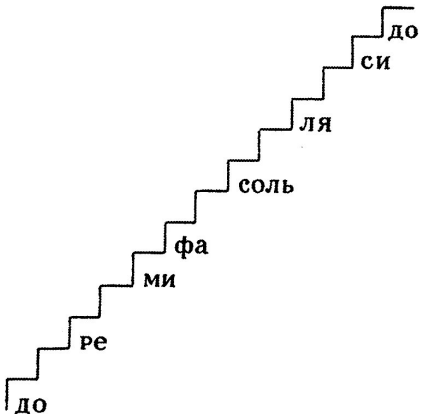
Hoeveel ellende zou de arme kinderen bespaard zijn gebleven bij het leren van de aartsbisschoppelijke gezangen en andere koorliederen zoals het *Verlos Hem* (Da ispravitsja) als de dirigenten de leerlingen, zonder ze erbij te laten zingen, eerst met een stokje of met de vinger de maat van de muzikale frase hadden laten tikken: vier tikken voor een hele noot, één tik voor een kwartnoot, één tik voor twee achtste noten enzovoort en ze daarna dezelfde frase hadden laten zingen zonder op de maat te letten, daarna weer één maat en daarna weer samen.
De leerling zingt eerst (zonder maat) do-re-mi-fa-sol-mi-re-do. Daarna laat u de leerling zonder te zingen op de noot van de eerste maat op tafel tikken en zeggen: een-twee-drie-

vier, op de eerste noot van de derde maat tikt hij twee maal op tafel en zegt een-twee en op de tweede noot drie-vier en zo verder. Daarna zingt hij hetzelfde met maat terwijl hij op de tafel tikt, waarbij de andere leerlingen hardop tellen. Dat is mijn methode die net als de methode-Chevé niet altijd bruikbaar is, maar wel vaak bijzonder handig kan zijn, alhoewel er misschien nog veel handiger methodes te vinden zouden zijn. Het gaat er alleen maar om bij het onderwijs de maat van de noten te scheiden, en daarvoor kunnen ontelbare methodes worden gebruikt.

De derde en grootste gedachte van Chevé bestaat in het *populariseren* van muziek en muziekonderwijs. Zijn methode beantwoordt volkomen aan dit doel. Dat is niet alleen maar de wens van Chevé of een vermoeden mijnerzijds, nee, het is een feit. In Parijs heb ik honderden arbeiders gezien, hun handen vereelt, zittend op bankjes waaronder hun gereedschap lag waarmee ze uit de werkplaats waren komen lopen, die van blad zongen en de wetten der muziek begrepen en er belang in stelden. Kijkend naar deze arbeiders viel het mij niet zwaar me op hun plaats Russische boeren voor te stellen. Als Chevé Russisch zou hebben gesproken, zouden ze net zo hebben gezongen en net zo hebben begrepen wat hij zou hebben gezegd over de algemene regels en wetten van de muziek. Ik ben van plan om later nog uitvoerig op de methode-Chevé in te gaan en wel in het bijzonder op de betekenis van de populaire muziek, om die

in verval rakende kunst weer een nieuwe levensimpuls te geven.

Ik keer nu weer terug tot de beschrijving van onze onderwijsmethodes en het verloop ervan. Na zes lessen waren de bokken van de geiten gescheiden: alleen de muzikaal begaafden, de ware liefhebbers, bleven over, en met hen ging ik over tot de mineurtoonladders en het uitleggen van de intervallen. De enige moeilijkheid was dat we een oplossing moesten vinden voor het horen en onderscheiden van de grote en kleine seconde. Fa had al de bijnaam 'stoere' gekregen, do werd 'schreeuwlelijk' genoemd. Ik hoefde ze niets te vertellen, ze voelden zelf aan van welke noot de kleine seconde uitgaat, en daarmede voelden ze ook de seconde zelf aan.
Al heel gauw ontdekten we zelf dat de majeurtoonladder bestaat uit achtereenvolgens twee grote, een kleine, drie grote en een kleine seconde; daarna zongen wij *Ere aan de Vader* in mineur en kwamen op ons gehoor vanzelf terecht bij de mineurtoonladder. In de mineurtoonladder vonden we een grote, een kleine, twee grote, een kleine, een zeer grote en een kleine seconde.
Daarna liet ik ze zien dat je op elke noot een toonladder kunt zingen en schrijven en dat je, wanneer er geen grote of kleine seconde uitkomt, waar die er wel moet zijn, er eenvoudig een kruis of een mol voor moet zetten. Voor het gemak schreef ik een chromatische toonladder als volgt op:



Op deze trap liet ik ze alle mogelijke majeur- en mineur toonladders opschrijven, waarbij ze zelf mochten kiezen op welke noot ze begonnen.
Ze gingen volledig op in deze oefeningen en de resultaten waren verbluffend. Er waren zelfs twee leerlingen die in de tijd tussen de lessen zich vermaakten met de notatie van alle liedjes die ze kenden. Deze twee neuriën vaak de melodieën van liedjes waarvan ze de tekst niet kennen en ze doen dit met veel innigheid en verfijning en ze zingen spontaan de tweede stem. Maar ze hebben er een hekel aan om met een heel stel mee te zingen, dat uit de maat een beetje staat te schreeuwen.
Alles tezamen hadden we die winter een les of twaalf. De lessen werden echter bedorven door onze eerzucht.

De ouders, wijzelf, leraren en leerlingen wilden het hele dorp in verbazing brengen: we zouden in de kerk zingen.

liederen van Bortnjanski in te studeren. Je zou denken dat de kinderen dat leuker vonden, maar dat bleek niet zo te zijn. Ondanks het feit dat ze werden gestimuleerd door het verlangen om in het kerkkoor mee te zingen en ondanks hun liefde voor muziek en ondanks het feit dat wij leraren extra veel zorg en aandacht aan deze gebeurtenis besteedden, werd het mij vaak droef te moede als ik zo'n peuter als Kirjoesjka in zijn gescheurde beenwindsels zijn partij: 'mysterieus geschaa-haa-pen' zag instuderen en zag hoe hij het soms wel tien keer opnieuw moest doen totdat hij tenslotte zo kwaad werd dat hij met zijn hand op de partituur sloeg en riep dat hij precies zong wat er stond.

We hebben één keer in de kerk gezongen met groot succes. Het enthousiasme bij het kerkvolk was overweldigend, maar het zingen leed eronder: de leerlingen begonnen zich te vervelen in de lessen en gingen spijbelen, en pas tegen Pasen hadden we weer met veel moeite een koor bij elkaar. Onze zangertjes begonnen te lijken op aartsbisschoppen die meestal goed zingen, maar die juist daardoor geen plezier meer hebben in het zingen en beslist geen noten kunnen lezen, ook al denken ze van wel.

Ik heb vaak gezien dat leerlingen met een dergelijke scholing zelf muziekles gaan geven zonder enig idee te hebben van de noten en dat ze volstrekt niet in staat blijken te zijn om op eigen kracht iets te zingen wat nog nooit eerder in hun oren is getoeterd.

Op grond van het kleine beetje ervaring, dat ik bij de mu-

zieklessen aan het gewone volk heb opgedaan, ben ik tot de volgende overtuiging gekomen:

1. Het is het eenvoudigst muzieknoten door cijfers te vervangen.
2. Het is het eenvoudigst maat en melodie bij het onderwijs gescheiden te houden.
3. Om het muziekonderwijs zo bij de kinderen te laten aanslaan dat ze er wat van overhouden, moet vanaf het eerste begin gewerkt worden aan hun artistieke vorming en niet aan de techniek van het zingen of spelen. Men kan een meisje uit de hogere kringen wel etudes van Burgmüller laten spelen, maar boerenkinderen kan men beter alleen maar mechanische vaardigheden aanleren.
4. Niets is zo schadelijk voor het muziekonderwijs als dat wat lijkt op kennis van muziek, zoals kooruitvoeringen bij examens, aktes en in de kerk.
5. Het doel van muziekonderwijs aan het volk mag geen ander zijn dan het overbrengen van de algemene muzikale wetten die wij kennen, maar absoluut niet het overbrengen van de slechte smaak die wij hebben ontwikkeld.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

3j

Tolstoj over de vraag of het volk kunst nodig heeft

Tolstoj over de vraag of het volk kunst nodig heeft

Als ik me al niet realiseerde dat ik geen antwoord weet op de vraag waartoe en waarom een bepaald vak moet worden onderwezen, dan zou ik mij moeten afvragen of voor boerenkinderen, die de rest van hun leven zullen moeten zwoegen voor hun dagelijks brood, kunst van enig nut zal zijn. Vrijwel iedereen zal deze vraag ontkennend beantwoorden. Er is ook geen ander antwoord mogelijk. Zodra deze vraag gesteld wordt, dwingt het gezonde verstand tot het volgende antwoord: ze hoeven geen kunstenaars te worden, ze moeten ploegen. Wanneer ze artistieke aspiraties hebben, zullen ze het niet kunnen opbrengen zo verbeten en onvermoeibaar hun werk te doen als voor hen noodzakelijk is. De samenleving zou niet kunnen bestaan als zij niet zouden werken. Wanneer ik spreek over 'zij', dan bedoel ik daarmee volkskinderen.

Dit is natuurlijk een smakeloze gedachte, ik kan eigenlijk alleen maar lachen om de kortzichtigheid. Maar laten we kijken waar die gedachte vandaan komt. Je zou namelijk ook kunnen zeggen: diezelfde volkskinderen hebben stuk voor stuk precies dezelfde rechten, wat zeg ik, hebben méér

recht op de verrukkingen die de kunst verschaft dan onze kinderen, die onder gelukkiger omstandigheden zijn geboren en niet genoodzaakt zijn zo onvermoeibaar te zwoegen en die omringd zijn door alle gemakken des levens. Hen het recht ontzeggen op de verrukkingen van de kunst, en mij, de onderwijzer, het recht ontzeggen hen binnen te leiden in het gebied van de grootste verrukkingen, waar hun hele wezen met alle kracht van hun ziel naar dorst: dat is pas kortzichtigheid! Hoe kunnen we deze twee gedachten met elkaar in overeenstemming brengen?

De laatste gedachte is geen lyrisme, zoals mij verweten is naar aanleiding van de beschrijving van de wandeling in mijn *Algemeen beeld van de school* (Cahier 3a). Het is pure logica. En het is zelfbedrog te denken dat deze twee ideeën met elkaar in overeenstemming kunnen worden gebracht.

Er wordt nog steeds beweerd: als het al nodig is op een volksschool tekenen te geven, dan kan alleen het tekenen naar voorbeelden daarvoor in aanmerking komen. Technisch tekenen dat in hun latere leven te pas kan komen, zoals het tekenen van een ploeg, een machine of een bouwwerk: zulk tekenen dat van nut kan zijn als hulpmiddel voor het lijntekenen.

Ook de tekenleraar op de school van Jasnaja Poljana deelt dit alom gehoorde standpunt. Maar juist de ervaring met die methode van tekenonderwijs overtuigde ons van de onjuistheid en onrechtvaardigheid van zo'n technisch programma. De meeste leerlingen hadden na vier maanden van uit

Tekening door een van de leerlingen gemaakt. Touwtrekken: 'Hé Maraska, hou vast, niet opgeven!' Tolstoj kijkt toe.

sluitend strak technisch tekenen, waarbij het tekenen van mensen, dieren en landschappen werd uitgesloten, hun belangstelling voor het tekenen van technische voorwerpen verloren en hadden zo'n grote behoefte aan vrij tekenen gekregen, dat ze in het geheim schriften hadden aangelegd waarin ze mensen tekenden en paarden, waarvan alle vier de benen uit één punt kwamen!

Hetzelfde geldt voor zangonderwijs. Het gebruikelijke lesprogramma op de volksscholen gaat niet verder dan het zingen van kerkgezangen in koor, en juist dát is het vervelendste en saaiste voor kinderen om in te studeren: het uitbrengen van voorgeschreven klanken. De kinderen worden behandeld en gaan zich gedragen als orgelpijpenvervangende kelen.

Het is echter ook mogelijk dat zij een gevoel voor schoonheid ontwikkelen dat voldoening vindt bij balalaika, accordeon en abominabel rommelig gezang. De pedagoog verzet zich hiertegen en vindt dan ook dat hij de leerlingen niet in die richting mag leiden.
Er zijn twee mogelijkheden: ofwel kunst is zonder meer schadelijk en nutteloos – iets wat volstrekt niet zo vreemd is als het op het eerste gezicht lijkt – ofwel iedereen heeft, ongeacht zijn afkomst of bezigheden, het volste recht zich er volkomen in te verliezen – kunst vereist immers volledige overgave.

De onzinnigheid ligt in de vraagstelling alszodanig: hebben volkskinderen recht op kunst? Die vraag is eigenlijk dezelfde als de vraag of volkskinderen rundvlees mogen eten, of hebben volkskinderen er recht op om hun menselijke behoeften te bevredigen? Het gaat er om of het gewone volk iets aan rundvlees zou hebben of niet. Als wij het volk bepaalde kennis aanbieden die ons ter beschikking staat en merken dat die een slechte invloed op hen heeft, dan is mijn gevolgtrekking niet dat het volk niet deugt, omdat het die kennis niet accepteert of niet volwassen genoeg is om die kennis te accepteren en te gebruiken zoals wij dat doen. Nee, dan is mijn gevolgtrekking dat die kennis niet deugt en niet normaal is, en dat wij met behulp van het volk nieuwe kennis moeten ontwikkelen, kennis die voor ons allen geschikt is.

Ik kan niet anders dan concluderen dat kennis en kunst wél in onze kringen kunnen leven omdat zij in onze ogen niet schadelijk lijken, maar niet onder het volk, omdat het volk zélf er het nut niet van inziet. Wij kunnen het ons alleen maar permitteren met kennis en kunst te leven omdat wij niet beter weten dan dat die er is. Net zoiets als mensen die vijf uur lang in de verpeste lucht van fabriek of kroeg zitten, geen last hebben van die lucht, terwijl die voor een nieuwaangekomene dodelijk kan zijn.

Ik krijg te horen: wie zegt dat de kennis en de kunst van onze beschaafde stand niet deugen? Waaruit concludeert u dat? Omdat het volk ze niet accepteert? Mijn antwoord op deze vraag is bijzonder eenvoudig: omdat er van ons duizenden zijn, en van hen miljoenen!

Ik ga even verder met die vergelijking met het bekende fysiologisch feit: iemand komt vanuit de frisse lucht in een doorrookte, bedompte lage kamer. Al zijn levensfuncties functioneren nog volop, zijn organisme heeft zich volgezogen met zuurstof vanuit de frisse lucht. Wanneer hij in de verpeste lucht van die kamer komt, haalt hij gewoontegetrouw diep adem en allerlei schadelijke gassen dringen in zijn bloed, waardoor zijn organisme, dat daar immers niet aan gewend is, verzwakt. Vaak valt zo iemand flauw, soms zelfs met de dood als gevolg. Terwijl honderden andere mensen rustig doorademen en voortleven in diezelfde verpeste lucht, alleen maar omdat hun levensfuncties niet meer optimaal functioneren en ze het gif niet meer hele-

maal opnemen. Ze zijn, met andere woorden, zwakker en afgestompt geraakt.
Men zal tegenwerpen: die mensen blijven toch net als wij in leven? Wie bepaalt wie normaler en beter leeft? Ook iemand die vanuit een verpeste sfeer in de frisse lucht komt, kan flauwvallen! Je hoeft geen fysioloog te zijn om hierop te kunnen antwoorden. Ieder mens met gezond verstand zal beseffen dat het beter en gezonder is om in de frisse lucht te leven dan in bedompte ruimten. De fysioloog zal de levensfuncties in zowel de ene als de andere situatie onderzoeken en op grond daarvan zeggen dat de levensfuncties van degenen die in de frisse lucht leven sterker zijn en veel beter functioneren.

Eenzelfde relatie bestaat tussen de kunst van de zogenaamde beschaafde maatschappij en de behoefte aan kunst bij het volk. Ik heb het hier over schilderkunst, beeldhouwkunst, poëzie en muziek. Een schilderij van Ivanov[1] zal bij het volk slechts bewondering voor het technisch meesterschap opwekken, maar geen enkel poëtisch of religieus gevoel, terwijl die eerder al wel werden opgewekt door een portretgravure van bisschop Ioanna Novgorodski[2] of door

1. Aleksandr Ivanov (1806-1858), schilder van bijbelse taferelen. maar ook van naakte vrouwen en jongens. Werkte het grootste deel van zijn leven in Rome.

2. Bisschop van Novgorod, leefde omstreeks 1170.

Voorbeeld van zo'n bijbels tafereel van Aleksander Ivanov waar Tolstoj niet van hield.

'de duivel in de kruik'[3]. De Venus van Milo zal slechts een begrijpelijke afkeer[4] bij hen opwekken wanneer zij de naaktheid en onverholen schaamteloosheid van deze vrouw zien. Een kwartet van Beethoven uit diens laatste periode, ervaart het volk slechts als een onaangenaam geluid en vindt het alleen maar interessant omdat de een op een grote en de ander op een kleine viool speelt. Het meest volmaakte werk uit onze poëzie, een lyrisch gedicht van Poesjkin ervaart het volk als een massa zinledige woorden.

Als je een volkskind in deze wereld inwijdt – wat binnen uw macht ligt en wat u ook voortdurend doet met behulp

3. Verwijzing naar het gezegde dat de duivel opgeloten kan zitten in een kruik en de mens hem daarmee te slim af is geweest.

4. Letterlijk schreef Tolstoj: gerechtvaardigde afschuw.

van de hele hiërarchie van onderwijsinstellingen tot en met academies – dan zal hij inderdaad zowel een oprechte waardering opvatten voor het schilderij van Ivanov, als voor de Venus van Milo, het kwartet van Beethoven en het lyrische gedicht van Poesjkin. Maar als hij eenmaal in deze wereld is ingewijd zal hij niet meer echt diep kunnen ademhalen en de *intuïtieve* schoonheid kunnen ervaren. En als hij weer eens buiten die gevestigde kunstwereld komt zal de frisse lucht hem tegenstaan.

Zoals in het geval van de ademhaling het gezond verstand en de fysiologie tot eenzelfde conclusie leiden, zo zullen in het geval van de schone kunsten het gezond verstand en de pedagogiek ons leren dat wie niet in de kunstzinnige sfeer van onze ontwikkelde klasse opgroeit, beter en volledíger leeft en dat de eisen die men aan de kunst stelt en de voldoening die zij schenkt volledíger en echter bij het volk bestaan dan bij ons. (Overigens niet de pedagogiek die de lesprogramma's samenstelt, maar die, welke probeert algemene methoden en wetten voor de opvoeding te ontwikkelen)[5]. Het gezond verstand zal dit alleen al zeggen, omdat het kan zien dat er getalsmatig een gelukkige meerderheid buiten ons cultureel ontwikkelde milieu leeft.

Een pedagoog zal de geestelijke functies van de mens in ons milieu bestuderen en vervolgens van degenen die daar

5. Tolstoj stelt hier de theoretisch pedagogiek zoals van Rousseau tegenover wat wij nu 'onderwijskunde' noemen.

buiten leven. En hij zal het gedrag van jongeren observeren die een bedompte kamer binnentreden, dat wil zeggen aan wie de kunst wordt doorgegeven. En op grond van de flauwtes, de afschuw die frisse naturen aan de dag leggen wanneer ze in zo'n kunstmatige atmosfeer worden binnengeleid zal hij tot de slotsom komen, dat wat het volk van de kunst verwacht échter is, dan de verwachtingen van een verwende minderheid van de zogenaamde ontwikkelde klasse.

Ik heb dit gezien bij twee takken van onze kunst waar ik vrij goed mee bekend ben en die ik eertijds hartstochtelijk heb liefgehad: muziek en poëzie. Ik vind het vreselijk om te moeten zeggen dat ik tot de overtuiging ben gekomen dat wij bij alles wat we met betrekking tot deze twee kunstvormen hebben gedaan, een verkeerde en elitaire weg hebben gevolgd. Het had geen betekenis en geen toekomst en was, in vergelijking met de verwachtingen van het volk en de kunstuitingen die onder het volk zelf te vinden zijn, volstrekt onbeduidend. Ik ben tot de overtuiging gekomen, dat een lyrisch gedicht zoals bijvoorbeeld: *Ja pomnju ćudnoje mgnovenje*[6] of een muziekstuk zoals de laatste symfonie van Beethoven niet zo onvoorwaardelijk en alom goed gevonden worden als bijvoorbeeld het liedje *Wanjka de keldermeester* en het wijsje *Stroomafwaarts langs moedertje Wolga.* Wij houden niét van Poesjkin en Beethoven omdat in hun

6. Ik herinner mij het heerlijke moment...

werken de absolute schoonheid besloten zou liggen, maar omdat wij net zo ontaard zijn als Poesjkin en Beethoven, en omdat beiden onze wanstaltige sentimentaliteit en zwakheid vleien. Hoe vaak hoor je niet de versleten paradox dat voor begrip van het schone een zekere voorbereiding noodzakelijk is? Wie heeft dat gezegd? En waarom? En waardoor is 't bewezen? Het is alleen een uitvlucht, een achterdeurtje om te kunnen ontsnappen aan een uitzichtloze situatie waarin we door ons onjuiste standpunt – het exclusief toebehoren van de kunst aan één enkele klasse – terecht gekomen zijn. Waarom is de schoonheid van de zon, de schoonheid van een gezicht, de schoonheid van de klanken van een volksliedje, de schoonheid van een gebaar van liefde en zelfverloochening wél voor iedereen toegankelijk, zonder enige voorbereiding?

Ik weet dat de meerderheid van mijn lezers alles wat ik gezegd heb als geklets zal ervaren, als gezwam in de ruimte, maar de pedagogiek, dat wil zeggen de vrije pedagogiek, geeft uit ervaring opheldering over vele vragen. Ze haalt, doordat ze steeds weer dezelfde verschijnselen heeft gezien, vragen en redeneringen weg uit het rijk der fabelen en brengt ze over naar de wereld van de feiten.

Jarenlang heb ik me tevergeefs uitgesloofd om onze leerlingen de poëtische schoonheid van Poesjkin en van onze gehele literatuur te laten zien, hetzelfde wat ontelbare leraren doen – en niet alleen in Rusland. En als die leraren de resultaten van al hun inspanningen bekijken en als ze

bereid zoijn

Tolstoj schreef later zelf veel verhalen voor kinderen.
Rechts Tolstoj te paard voor de ingang van zijn landgoed.

bereid zijn eerlijk te zijn, zullen ze allemaal moeten bekennen dat het voornaamste resultaat de dood van het poëtisch gevoel was en dat de meest poëtische naturen de allergrootste afkeer kregen van die literatuur.
Ik heb, zeg ik, jaren gezwoegd en ik heb niets weten te bereiken. Het was voldoende terloops een bundel van Rybnikov[7] open te slaan om de behoefte aan poëzie van de leerlingen volledig te bevredigen. Een bevrediging die ik wel als echt en waardevol moest erkennen, als ik die bij een bezonnen en onbevooroordeelde beschouwing vergeleek met de bevrediging die ik zelf voelde bij lezing van het mooiste werk

7. P.N. Rybnikov (1831-1885) was evenals Afanasjev folklorist en bracht bundels uit met Russische volksliedjes en balladen.

van Poesjkin. Hetzelfde gebeurde me ook bij het muziekonderwijs.

Ik zal proberen al het bovengezegde samen te vatten. Op de vraag: is kunst noodzakelijk voor het volk? reageren de pedagogen schuchter en verward. (Alleen Plato had de durf om deze vraag ontkennend te beantwoorden.) Ze zeggen: ja, kunst is noodzakelijk voor het volk, maar er zijn grenzen; het is schadelijk voor de maatschappelijke orde als het volk de gelegenheid krijgt kunstenaar te worden. Ze zeggen: bepaalde vormen van kunst en een bepaald niveau kunnen alleen maar bestaan bij een bepaalde klasse. Ze zeggen: de kunst moet haar eigen, dienaren hebben, die zich alleen aan één bepaalde kunstvorm wijden. Ze zeggen: echt grote talenten moeten de gelegenheid krijgen het volkse milieu te verlaten om zich volledig aan de kunst te kunnen wijden. Dat laatste is dan de grootste concessie die de pedagogiek doet aan ieders recht te zijn wat hij wil.
Op het verwezenlijken van deze doelstellingen zijn alle zorgen van de pedagogen ten aanzien van de kunsten gericht. Ik vind dat onrechtvaardig. Ik geloof dat de behoefte om van kunst te genieten en om de kunst te dienen in ieder menselijk wezen besloten ligt, ongeacht ras of milieu waartoe hij of zij behoort en dat deze behoefte bestaansrecht heeft en moet worden bevredigd. Omdat ik deze opvatting als een axioma beschouw, zeg ik dat, als er zich obstakels en moeilijkheden voordoen bij het genieten van kunst en het

toegankelijk maken ervan voor iedereen, dit niet ligt aan de manier waarop de kunst wordt overgebracht en verspreid, maar aan het karakter van de kunst zelf. Aan de juistheid daarvan moeten we voortdurend blijven twijfelen, zowel om te vermijden dat wij de jeugd iets onechts opdringen. En ook om diezelfde jeugd de kans te geven zelf iets nieuws te creëren, zowel wat betreft vorm als inhoud.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

4

In Nederland onbekend

Dolph Kohnstamm

Lev Tolstoj als onderwijzer en pedagoog in Nederland onbekend gebleven

Dolph Kohnstamm

In november 2010 was het een eeuw geleden dat Lev Tolstoj stierf. Dit leek mij een goede gelegenheid om de aandacht te richten op een kant van hem die de meesten in Nederland onbekend is gebleven: zijn grote belangstelling en praktische inzet voor het onderwijs aan Russische volkskinderen.

Tolstojs vele pedagogische geschriften, waaronder zijn beschrijvingen van wat hij als onderwijzer en schoolhoofd in zijn school (van 1859-1862) deed en daarmee wilde bereiken, werden behalve in het Russische *Verzameld Werk* ook in de in het Duits, Frans en Engels vertaalde verzamelde werken opgenomen, maar niet in de Nederlandse, zoals uitgegeven door Van Oorschot. Wel verscheen hier al vroeg een samenvatting van een deel van Tolstojs onderwijsartikelen, uit het door hemzelf in 1862-1863 uitgegeven pedagogisch tijdschrift *Jasnaja Poljana*. Die was opgenomen in een boek over de eerste 35 jaar van Tolstojs leven door zijn vriend en biograaf Pavel Biroekoff, dat in 1906 door uitgeverij van Kampen & Zoon te Amsterdam werd gepubliceerd, in een vertaling uit het Russisch door Emma van der Wijk.[1]

Enkele jaren later publiceerde de destijds bekende Vlaamse

pedagoog Edward Peeters ook een samenvatting van deze artikelen van Tolstoj onder de titel *Het schoolleven te Yasnaya Poliana* (1912). Deze samenvattende bewerking was door Peeters gemaakt naar de Franse editie van Tolstojs verzameld werk.[2] Ruim zestig jaar daarna werd de volledige tekst van deze onderwijsartikelen door uitgeverij Kosmos gepubliceerd in een vertaling door Katja Vos (*Jasnaja Poljana; verslag van een onderwijsexperiment,* 1976). Deze niet zo aantrekkelijk uitgegeven pocketuitgave werd maar door weinigen gelezen. In een tweedehands boekwinkel zag ik het onlangs gerubriceerd onder 'antiautoritair onderwijs'.

Ook Henriette Rolend Holst en Jan ligthart niet

Ondanks die vlot geschreven vertaling uit 1906 van Biroekoffs samenvatting heeft men in Nederland maar heel weinig notie genomen van wat Tolstoj met zijn libertaire ideeën over onderwijs en volksopvoeding wilde. Zo heeft bijvoorbeeld Henriette Roland Holst, die het boek van Biroekoff zelf in haar bezit had, zoals het exemplaar in de Koninklijke Bibliotheek bewijzen kan, in haar eigen boek over Tolstoj uit 1930 met geen woord gerept over diens langjarige en intensieve bemoeienissen met het onderwijs. Ook heb ik tot dusverre geen aanwijzingen kunnen vinden dat onze eigen onderwijshervormer Jan Ligthart, in zijn ideeën toch zo verwant aan Tolstoj, diens onderwijspublicaties gekend heeft. Dit terwijl hij wel bij de zich Tolstojanen noemende maatschappijhervormers, deels wonend in de

idealistische koloniën in Laren en Blaricum, over de vloer kwam, en toch tenminste het boek van Biroekoff gekend moet hebben.
In zijn proefschrift *Tolstoj in Nederland* uit 1952 schreef Rudolf Jans dat in de "humanitaire school van prof. van Hees in Blaricum, oorspronkelijk bestemd voor de kinderen van de kolonisten daar, onderwijs werd gegeven in de geest van Jan Ligthart, wiens opvattingen op dit gebied eveneens door Tolstojs theorieën leken beïnvloed", maar bewijzen daarvoor gaf hij niet.

Geen van de geleerde pedagogen

Of Kees Boeke, die met vele 'Tolstojanen' bevriend was, van de onderwijspraktijken van Tolstoj op de hoogte was, weten wij evenmin. Het lijkt erop dat in Nederland de verering voor Tolstoj – die volgens Jans tussen 1900 en 1910 (het jaar van Tolstojs overlijden) op zijn hoogtepunt was – gecentreerd was op zijn radicaal pacifisme, vegetarisme en afwijzing van drankgebruik, evenals op zijn christen-anarchistischeverzet tegen het gezag van kerk en staat. Op zijn persoonlijke geloofsworsteling en natuurlijk op de bewondering voor zijn literaire werken en dan speciaal de romans *Oorlog en Vrede* en *Anna Karenina*.
Zo is ook te verklaren hoe onze geleerde pedagogen uit de eerste zeventig jaren van de vorige eeuw, zoals mijn grootvader Kohnstamm, Casimir, Gunning, Langeveld, Waterink, etcetera, slechts hier en daar iets over Tolstoj als

pedagoog geschreven hebben. Meestal zo kort en badinerend dat betwijfeld moet worden of ze de bronnen wel kenden, bijvoorbeeld uit de in het Duits verschenen verzamelde werken. Ook in de Nederlands-Belgische Paedagogische Encyclopaedie van Casimir en Verheyen uit 1937-1949, waarin toch tal van nu volkomen onbekende pedagogen een eigen lemma kregen, worden naam en werken van Tolstoj slechts enkele keren zijdelings genoemd.

Noordam als eerste

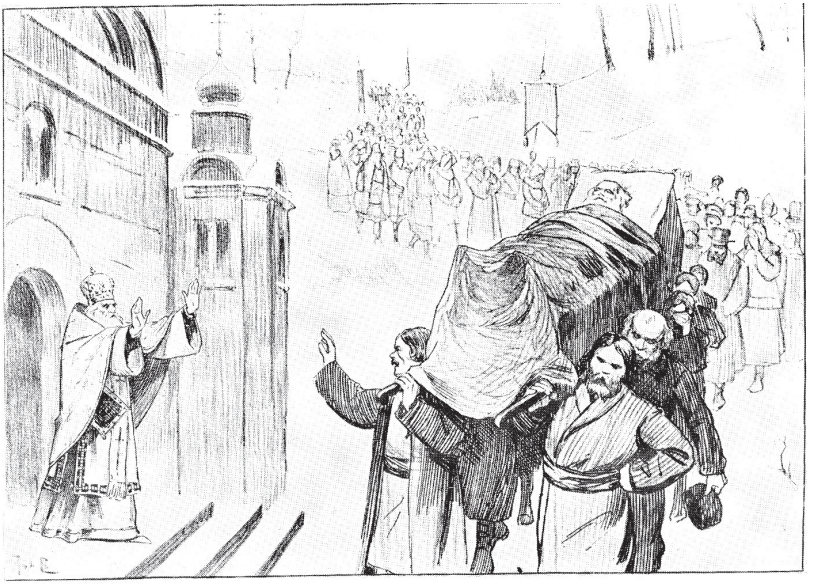
De eerste na-oorlogse Nederlandse pedagoog die aan Tolstojs onderwijsstreven aandacht schonk was N.F. Noordam in zijn *Inleiding in de historische pedagogiek* (tweede druk 1970).

Hij schreef daarin onder meer dat "wij in het werk van Tolstoj de drie principes terugvinden die nog steeds in de Russische pedagogiek zichtbaar zijn: het humanitaire, het nationale en het sociale beginsel (…) Hij was een hartstochtelijk strijder voor de rechten en vrijheden van de kinderen (…) Bijna alle denkbeelden van de latere onderwijsvernieuwing in West-Europa heeft hij al in de praktijk gebracht: de school als arbeidsgemeenschap, het groepsonderwijs, de co-educatie en de zelfwerkzaamheid van de leerlingen (…) In de praktijk doet zijn schoolsamenleving, die een zekere 'selfgovernment' van de leerlingen kende, denken aan de Kindergemeenschap van Boeke of de school van Petersen."

Helaas maakte Noordam ook een aantal fouten in zijn weergave van Tolstojs onderwijspraktijk en achterliggende ideeën, reden waarom ik hier zijn tekst niet volledig heb willen citeren. Noordam verwees naar het boek van Th. Rutt uit 1960, *L.N. Tolstoi, ausgewählte pädagogogische Schriften.* Alleen de Groningse UB heeft van dat boekje een exemplaar te leen. Op de flaptekst van Noordams gepubliceerde tweede druk staat "In verband met de grote betekenis van het Marxisme is een afzonderlijk hoofdstuk gewijd aan de pedagogiek van Rusland." Dit was 1970. Tolstoj zou zich in zijn graf hebben omgedraaid als hij had gehoord dat men in Nederland, 60 jaar na zijn dood, voor het eerst een halve pagina aan zijn vrije school zou wijden "in verband met de grote betekenis van het Marxisme."

In 1976 verscheen dan bij ons eindelijk in vertaling het hierboven al genoemde verslag van Tolstojs onderwijsexperiment uit 1959-1962, op initiatief van de onderwijsjournalist Jos Ahlers. Het verscheen in de Ouders-van-Nu reeks, en had in elk geval tot gevolg dat behalve Noordam ook enkele andere Nederlandse universitaire pedagogen het werk van Tolstoj nader leerden kennen en er in hun onderwijs en publicaties naar gingen verwijzen. (Imelman & Meijer *De Nieuwe school gisteren en vandaag* ,1986; Karsten *Op het breukvlak van Opvoeding en politiek* ,1986).

Onafhankelijk van die Ouders-van-Nu publicatie uit 1976 besteedde Karel van het Reve, in zijn *Geschiedenis van de Russische Literatuur* (1985), enige pagina's aan deze periode



Bij Tolstoï's begrafenis.

De Heilige Synode: „Hier komt hij niet binnen"
Het volk: „Dat kan ook niet. Daarvoor is hij te groot."

Tekening van Joh. Braakensiek in *De Amsterdammer* van 27 Nov. 1910.

Spotprent van Braakensiek in De Amsterdammer van 27 november 1910 ter gelegenheid van Tolstojs begrafenis

uit Tolstojs leven. Maar vergeleken met het buitenland bleef de belangstelling voor Tolstojs pedagogisch werk hier heel gering.

Succesvolle leesmethode

Rusland zelf kent, evenals Duitsland. een lange geschiedenis van aandacht voor Tolstoj als onderwijzer en pedagoog. Voor Rusland is dat deels te begrijpen uit het grote succes van de leermiddelen die Tolstoj al in 1872-1875 ontwierp

voor het leesonderwijs waarmee in opeenvolgende generaties miljoenen Russische schoolkinderen hebben leren lezen. Ook nu nog is een leesboek van hem in de handel, sterk verkort en bewerkt en geïllustreerd met hedendaagse tekeningen, maar ook nog met een paar van de originele 19e eeuwse illustraties. Het Sovjetregiem had niet veel op met de diepgelovige Tolstoj, die zich behalve tegen het kerkelijk gezag ook steeds tegen elk staatsgezag keerde. Maar toch werd zijn landgoed al in de Sovjetperiode tot museum ingericht, evenals zijn huis in Moskou. Na de val van het communisme is Tolstoj steeds meer een nationale held geworden en is Jasnaja Poljana behalve museum en conferentiecentrum ook een bedevaartoord geworden voor gewone Russen.

Duitsland

In Duitsland is de bekendheid met Tolstojs pedagogisch werk al in 1892 begonnen met een publicatie van de slavist, en latere oprichter en directeur van het Schiller-theater in Berlijn, Raphael Löwenfeld (1854-1910), *Leo N. Tolstoj: Sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung*. Löwenfeld leerde Tolstoj persoonlijk kennen toen hij journalist en toneelrecensent in St.Petersburg was tot hij in 1891 door de tsaristische autoriteiten het land werd uitgezet. Daarna legde hij zich toe op het publiceren in Duitse vertalingen van Russische schrijvers en werd ook de uitgever van de Duitse vertaling van *Tolstojs Sämtliche Werke*, eerst in 33 delen,

Moderne uitgave van Tolstojs ABC zoals dat in Rusland nog steeds op scholen wordt gebruikt

en vervolgens in 35 delen, tussen 1901 en 1912. *Tolstojs Pädagogische Schriften*, verschenen daarin in 1907 als de delen 8 en 9. [3]

In 1902 was ook al een bloemlezing van in het Duits vertaalde passages over Erziehung und Bildung uit Tolstojs brieven en dagboeken verschenen.

Een tweede golf van publicaties in het Duits over Tolstojs pedagogische geschiften begon in 1960, deels in Oost-Duitsland, deels in het Westen. Ulrich Klemm (1955) hoogleraar volwasseneneducatie aan de universiteit van Augsburg en gespecialiseerd in deze kant van Tolstojs werken, heeft in twee indrukwekkende publicaties alles

vermeld wat in Duitsland van en over Tolstoj als onderwijzer en pedagoog verschenen is. In 1984 verscheen zijn *Die libertäre Reformpädagogik Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik* (Reutlingen: Trotzdem verlag). Twintig jaar later, in 2004, publiceerde hij een bloemlezing uit de pedagogische artikelen die Tolstoj schreef tussen 1862 en 1909 (dus nog tot heel kort voor zijn overlijden!) en voegde daar uitvoerige en verhelderende kommentaren aan toe: *Leo Tolstoi Libertäre Volksbildung; Pädagogische Schriften und Dokumenten. Neu herausgegeben und kommentiert von Ulrich Klemm*.

Frankrijk

In Frankrijk verscheen het verzameld werk van Tolstoj in meer dan dertig delen tussen 1902 en 1927. Al in het achtste deel de pedagogische artikelen en de tijdschriftartikelen over de school.

Daarnaast waren het de schrijver Romain Rolland, pacifist en winnaar van de Nobelprijs voor literatuur in 1915, en zijn dierbare vriend Charles Baudouin, professor aan het Institut Jean-Jaques Rousseau te Genève, die beiden over Tolstoj schreven. Rolland in 1911 over leven en werken van Tolstoj, waarin ook kort over zijn school op Jasnaja Poljana, en Baudouin in 1921 uitvoerig over Tolstojs pedagogische werken in een indringend geschreven boek *Tolstoï éducateur* dat in tegenstelling tot het boek van Rolland helaas nooit in het Nederlands werd vertaald (wel in het Engels, in 1923).

Verenigde Staten en Engeland

Tenslotte iets over de talrijke publicaties in het Engels. In 1904 verscheen in Boston al een eerste uitgave van de C*ollected Works of Count Tolstoy*, in de vertaling van Leo Wiener, met in het vierde deel de artikelen over de school op Jasnaja Poljana en in deel 23 de belangrijkste van Tolstojs pedagogische artikelen.

Twee jaar later, in 1906, verscheen in New York de Engelse vertaling van de biografie geschreven door Pavel Biroekoff, dus in hetzelfde jaar dat daarvan de Nederlandse vertaling werd gepubliceerd. Daarna was het Tolstojs vriend Aylmer Maude die in 1908 en 1910 de biografie *Life of Tolstoy* schreef. Deze werd later, gereviseerd en uitgebreid, als deel I en II in de volledige werken van Tolstoj (*The Works of Tolstoy*, 1928-1937) opgenomen, in de vertalingen van Aylmer en Louise Maude. In de heruitgave van die grootste en volgens kenners ook beste biografie, door Oxford University Press (1987), wordt uitvoerig verslag gedaan van Tolstojs activiteiten als onderwijzer en pedagoog.

Uit de talrijke Engelstalige publicaties in later jaren noem ik alleen de beste en meest recente. In 1982 verscheen in Londen, en later in de VS, *Tolstoy on Education*; *Tolstoy's educational writings 1861-1862*, van de hand van Alan Pinch en Michael Armstrong, waarin onder meer selecties staan uit de door Pinch vertaalde Russische teksten. Dezelfde die wij hier, maar dan volledig hebben weergegeven, in de Cahiers 3 en 6 en het boek *De onbekende jonge Tolstoj*.[4] In 2000 verscheen

Tolstoy's writings on education van de hand van Bob Blaisdell en Christopher Edgar. Daarin ook vertalingen van de latere (ná 1862) pedagogische teksten van Tolstoj. De 'introduction' tot die mooie bundel door de bewerker Bob Blaisdell is elders op deze site – met toestemming – overgenomen.
Zo is duidelijk dat afgezien van die eerste publicatie in 1906 van Biroekoffs biografie in de vertaling van Emma van der Wijk, en het pocketboekje Jasnaja Poljana uit 1976, Nederland nogal is achtergebleven bij de ons omringende landen en talen in de mate waarin hier aandacht is geschonken aan het werk van Tolstoj als onderwijzer en pedagoog.

Noten

1. Dit boek is in de KB aanwezig, en ook in gedigitaliseerde vorm te raadplegen:
www.http://manybooks.net/titles/biroekoffp2012820128-8.html

2. Dit boekje is in bezit van het IISG te Amsterdam.

3. Dit deel uit het verzameld werk is in bezit van het IISG te Amsterdam.

4. Dit boek is aanwezig in de Koninklijke Bibliotheek en in de universiteitsbibliotheken van Groningen, Leiden en Utrecht .

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

5

Herinneringen van een onderwijzer

Pjotr Morozov

Herinneringen van een onderwijzer

Pjotr Morozov

Fragment uit de herinneringen van onderwijzer
Pjotr Morozov aan de Jasnaja Poljana school in de jaren 1859-1862. Gedeelten uit zijn memoires werden in 1912 postuum gepubliceerd in de krant *Russkoye Slovo*.
Dit fragment werd uit het Russisch origineel gekozen en vertaald door Alan Pinch voor het boek
Tolstoy on Education van Alan Pinch en Michael Armstrong (London, The Athlone Press, 1982). De Nederlandse vertaling uit het Engels werd gemaakt door Rita Kohnstamm. Anne Stoffel, onder meer bekend om haar Tsjechov-vertalingen, controleerde deze vertaling tegen het Russisch origineel dat zij op het internet vond.

Ter inleiding

Morozov is een tamelijk veel voorkomende naam en onderwijzer Pjotr Morozov was geen familie van de leerling Vasili Morozov ['Fedjka', wiens herinneringen staan in *De onbekende jonge Tolstoj*]. Pjotr had voortgezet onderwijs gevolgd aan het priesterseminarie in de naburige stad Tula. Priesterscholen boden volkskinderen een van de weinige kansen op voorgezet onderwijs en in deze periode werd een aantal van hen die de opleiding met succes volgden géén priester. Hij kwam pas begin februari 1862 bij de staf op Jasnaja Poljana, na een korte aanstelling aan een school in de buurt. Tolstoj waardeerde hem op den duur zeer en hij had een lange loopbaan als onderwijzer aan een derde dorpsschool in hetzelfde district. Toen Tolstoj in 1874 met de Alfabetiseringscommissie van Moskou verwikkeld was in een controverse over leesmethoden vroeg hij Morozov proeflessen te geven met zijn, Tolstojs, methode.

Op de stoep van het grote huis stond een man in een jak van schaapsvacht en vilten laarzen. “We komen voor de graaf.” “Ik ben de graaf.” “Ja hoor, dat zien we zo wel,” zei mijn broer spottend. “Werk je bij de graaf als stoker? Ik breng hier een onderwijzer voor hem.”

Het bleek dat de man in het jak van schaapsvacht de graaf wás. Hij liep met me mee naar de school. We gingen naar binnen. Wat me verbaasde was de ongelooflijke herrie die de kinderen maakten. Toen we binnen kwamen begonnen de jongens te schreeuwen.
“Lev Nikolajevitsj! Heb je weer een nieuwe onderwijzer gehuurd? Die gaat er natuurlijk ook weer van door. Zal je zien! Net als I.I. en N.O. Je kunt veel beter zelf met ons werken. We hebben geen onderwijzer nodig!”
Later hoorde ik dat de graaf binnen één maand achtereenvolgens vijf of zes onderwijzers had aangenomen. Sommigen waren uit eigen beweging weggegaan, omdat ze niet konden opschieten met de leerlingen. Anderen waren door de graaf ontslagen vanwege ruw gedrag.

Schilderij van het grote huis met stoep, begin twintigste eeuw

Om me heen kijkend probeerde ik een idee te krijgen hoe hier werd gewerkt. Er was niks wat leek op de school waar ik zelf op had gezeten of die ik later had gezien. De meeste kinderen zaten twee aan twee, hier en daar met z'n drieën of in grotere groepen van een stuk of vijf. Eén stel was aan het lezen, een ander zat letters of woorden te schrijven, een derde cijfers, een vierde tekende enzovoort. Kortom: iedereen deed wat het beste uitkwam. Je hoorde niets anders dan uitroepen als "Lev Nikolajevitsj! Kom eens hier, kom eens kijken of we dit nou goed lezen!"

Die dag vertrok de graaf om zijn broer graaf Sergej Nikolajevitsj op te zoeken in Pirogovo. Ik bleef alleen op de school achter.

Een bediende kwam en riep tegen de kinderen: "Vooruit, naar huis! Geef Pjotr Vasiljevitsj de gelegenheid bij te komen na zijn reis en kom morgen terug!"
De kinderen gingen met tegenzin weg. Tegen de avond kwamen ze terug, maar de bediende stuurde hen weg.....
Al na korte tijd kwam Lev Nikolajevitsj terug. Ik weet nog goed hoe de jongens met opgewonden gezichten de school binnen renden en riepen: "Lev Mikolajitsj is terug! Lev Mikolajitsj is terug! Hij komt zo bij ons!"
De graaf kwam de school binnen en de kinderen hingen letterlijk aan hem als een zwerm bijen aan een bloeiende struik. Het duurde tien minuten voor ik de gelegenheid kreeg hem te begroeten.
De graaf en ik gingen samen aan de slag.

Je stond 's ochtends om zes, zeven uur op, nooit later en de kinderen waren er dan al. Sommigen waren buiten aan het sneeuwballen gooien of deden gymnastiekoefeningen in de gang, anderen zaten al te werken in school. Om acht uur, soms wat vroeger, kwam de graaf zelf.
We werkten de hele dag. Wanneer, zult u zich afvragen, kregen de kinderen gelegenheid te eten. Wel, ze waren vrij hun tijd zelf in te delen en hoefden geen rekening te houden met een vast rooster voor hun schoolwerk. De één ging, de ander kwam en dat ging zo de hele dag door, van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat. Tenzij het gebeurde dat de graaf zelf geen tijd had om 's avonds te werken; dan werden de

Schilderij van het schoolgebouw, begin twintigste eeuw

kinderen bij wijze van spreken de school uitgejaagd. En het was niet de graaf die dat deed of ik, maar de bediende. Wij konden het niet over ons hart verkrijgen om hen weg te sturen, zelfs niet als ze onder tafel in slaap vielen. Als ze dan wakker werden, liepen de graaf en ik met hen mee naar het dorp.

We moesten dan vaak het gemopper van hun moeders aanhoren. Als we bijvoorbeeld op de deur klopten van Matrjona Kozlova:
“Wie is daar?” vroeg Matrjona dan.
“Doe open, Matrjona! Wij zijn het. Laat je kinderen binnen.”
“Potverdorie nog an toe, om middernacht nog rondhangen.

Zeker niks beters te doen. Jullie bederven die kinderen alleen maar en komen dan ook nog eens de rust van eerlijke mensen verstoren!"

De school verveelde en vermoeide me nooit, dankzij het ontbreken van officiële discipline. Niemand verplichtte ooit een ander om netjes te zitten. Iedereen voelde zich thuis, in een sfeer van oprechtheid. Dit betekende helemaal niet dat er geen regels waren. In tegendeel de regels van de school bestonden nu juist uit precies dát. De duidelijke wanorde die er heerste was er uit principe. Want de graaf liet de dingen niet verlopen volgens de opvoedkundige handboeken, maar volgens het plan dat hij in zijn genialiteit had ontwikkeld en dat gebaseerd was op zijn wens van de school één familie te maken. De kinderen kwamen en gingen zonder iemand toestemming te vragen of ze binnen konden komen of weg mochten. Ze gingen aan het werk zonder enige dwang, uit eigen vrije wil, en bovendien aan iets dat ze zelf verkozen te doen.

Dit lag ten grondslag aan het misverstand over Jasnaja Poljana, dat de school van Lev Nikolajevitsj leek op een zigeunerkamp of een dorpsvergadering. Dat zijn allemaal leugens. Er was nooit iets van kwaadwilligheid te merken op school.
Een enkele keer kon een onverbeterlijke deugniet wel eens in de school beginnen met een wild spel dat je buiten hoor

de te doen. Dan zetten de kinderen hem meteen zonder pardon zelf buiten de deur. We hadden inderdaad zo'n joch – Fedjka Rezoen, uniek begaafd in ondeugd. Maar zodra hij met zijn flauwekul begon, gingen de kinderen met hem te praten: "Hé Fedjoecha, als wilt spelen ga je maar de straat op, maar zit ons niet te storen. Hoe zou jij het vinden als jij aan het dorsen was en wij langs kwamen en op de dorsvloer gingen spelen?"
Maar het kwam wel eens voor dat geen argument van zijn kornuiten ook maar enig effect had op een jongen als Fedjka Rezoen. Dan ontstond een vechtpartij. In zulke situaties ging de graaf altijd weg en kwam niet tussen beide. Maar, ik herhaal, dit kwam maar heel zelden voor.

Ik raakte gewend aan de school, werkte er tot op de laatste dag van zijn bestaan en verliet Jasjana Poljana met pijn in het hart.

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.

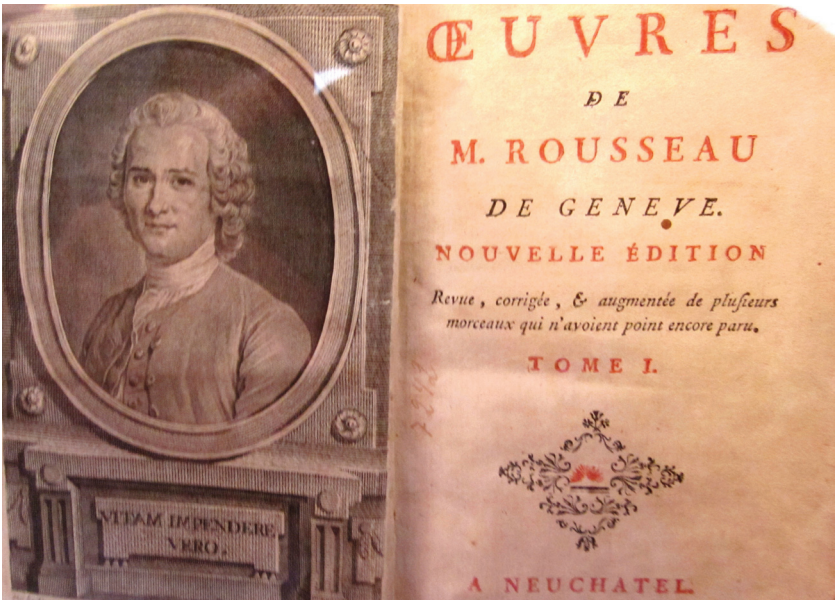
Tolstoj ontwikkelde zijn pedagogische ideeën niet alleen door teksten als die van Rousseau te lezen, maar ook

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.

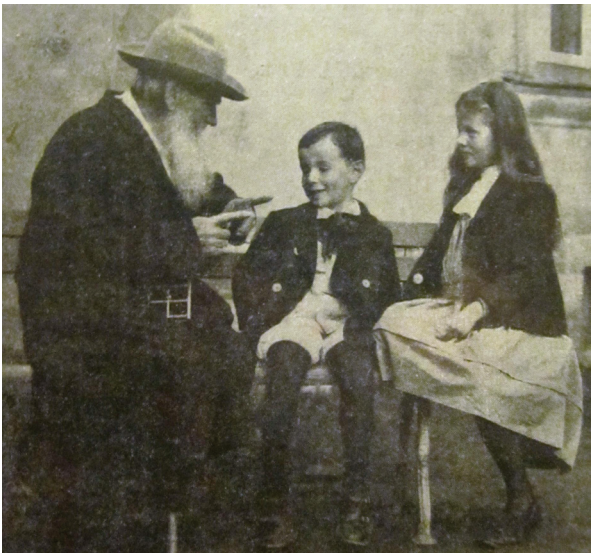
Gemankeerde pedagogiek

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 wàt 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 kindkennis waarin Tolstoj juist wèl uitblonk.

Tolsoj 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 dàn 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.

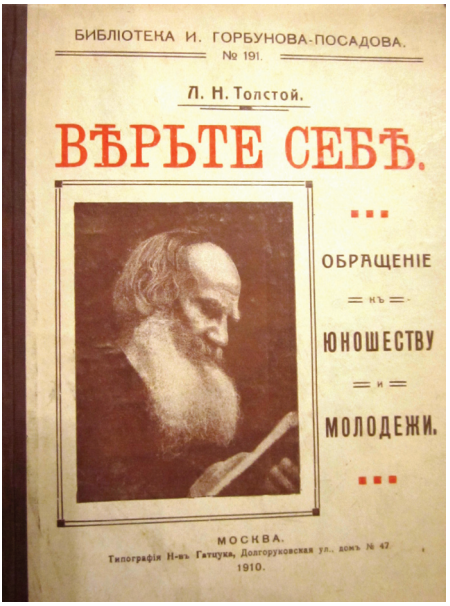
Overigens was Tolstoj niet de eerste die gestalspsychologisch dacht vóór de Gestaltpsychologie zich als psychologische richting manifesteerde. Vergelijkbare gedachten komen we in de jaren dertig van de 19de eeuw al tegen bij, om een voorbeeld te noemen, de Nederlandse onderwijsman Berend Brugsma (1797-1868) (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 Wijs-scholen, 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 uitgeprobeerde 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 romanfigeren 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 *Jeugdjaren* (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 jeugdjaren. 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), dè 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 leerlingenhiërarchie. 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 dàt 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 Tolstoi. 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.

Tolstoj als pedagoog

CAHIER

7

Verantwoording & Literatuur

Dolph Kohnstamm

Verantwoording & Literatuur

Dolph Kohnstamm

Lev Tolstoj door Ilja Repin

Verantwoording

Aanleiding tot dit project
was de herdenking van Tolstojs dood honderd jaar geleden, in november 1910.

De teksten van Tolstoj zelf
in de Cahiers 3a t/m 3j zijn gebaseerd op een bewerking door mij van het boekje dat in 1976 verscheen bij uitgeverij Contact met als titel *Jásnaja Poljána; verslag van een onderwijsexperiment*. De vertaling uit het Russisch was van Katja Vos. Het verscheen in de *Ouders van Nu* reeks op initiatief van onderwijsjournalist Jos Ahlers, hoofdredacteur van het toenmalige maandblad *School*. Ik ben de uitgeverij Contact erkentelijk voor de toestemming deze teksten te mogen hergebruiken.

Alléén de tekst van Cahier 3a
heb ik nauwgezet kunnen vergelijken met twee Engelse vertalingen. Waar ik dat wenselijk vond heb ik de Engelse vertalingen gevolgd. Voor de teksten in Cahier 3b tot en met 3j heb ik een dergelijke vergelijking en aanpassing nog niet kunnen maken. Maar ik hoop dat er slavisten zullen

zijn, die, onder de indruk van wat Tolstoj over zijn onderwijs in de jaren 1859-1862 schreef, een allereerste vertaling in het Nederlands uit het Russisch origineel zullen willen gaan maken.

De tekst van Cahier 5
is gebaseerd op een vertaling, door Rita, uit het Engels, van een deel van het Russisch origineel, door de oud-onderwijzer Pjotr Morózov. Pjotr was geen familie van de oud-leerling Vasili Morózov, wiens herinneringen staan in het boek *De onbekende jonge Tolstoj*. Morózov is een heel veel voorkomende achternaam in Rusland. Het betekent 'vrieskou'. Te vergelijken met het onze, ook zo bekende De Vries, terwijl het hier toch minder vaak en hard vriest dan in Rusland.

Overige verantwoordingen
staan in de afzonderlijke Cahiers en in het boek *De onbekende jonge Tolstoj*. De verantwoording voor de opname op deze website van de twee afzonderlijke publicaties, het Russische *Novaja Azboeka*, en het Engelse *Tolstoy as teacher*, staat in de betreffende e-uitgaven.

De grafische verzorging
van de Cahiers is door Rita gedaan. Zij selecteerde ook de illustraties uit allerlei bronnen: uit een aantal van de hieronder genoemde boeken, uit alleen via Google Afbeel-

dingen te vinden bronnen én uit door mijzelf in september 2010 gemaakte foto's in het Tolstoy State Museum in Moskou, en op Tolstojs voormalige landgoed Jásnaja Poljána.

De technische realisering
van de website waarop dit alles nu staat is van de hand van onze webmeester Rob Faas van www.anothersite.nl

Oorspronkelijk had ik ook nog een cahier willen vullen met wat ik zelf vind van Tolstojs inspanningen voor, en gedachten over het onderwijs aan Russische volkskinderen uit de tweede helft van de 19e eeuw. Om verschillende redenen heb ik daarvan afgezien. Een artikel van mij voor de *Groene Amsterdammer*, in Cahier 2, geeft wel een indicatie. Meer nog doet dat een interview met mij door Mirjam Schottelndreier voor de *Volkskrant,* dat op deze website staat in mijn rubriek Allerlei.

Geraadpleegde literatuur

Per taal in volgorde van belangrijkheid voor dit project

In het Nederlands

Pavel Biroekoff: *Tolstoi's leven, zijne persoonlijke herinneringen, brieven en aantekeningen, 1828-1863.*
Geautoriseerde vertaling naar het Russische handschrift door Emma B. Van der Wijk. Amsterdam: Van Kampen & Zn, 1906. Ook als gratis Gutenberg E-book op het internet.

Karel van het Reve: *Geschiedenis van de Russische literatuur.* Amsterdam: Van Oorschot, 1985.

Henriette Roland Holst van der Schalk: *Tolstoi, zijn wezen en zijn werk*.
Rotterdam: Brusse's Uitgeversmaatschappij, 1930.

Orlando Figes: *Natasja's dans; een culturele geschiedenis van Rusland.*
Vertaling door Margriet Agricola. Utrecht: Het Spectrum, 2003.

Romain Rolland: *Het leven van Tolstoi.*
Vertaling door Andries de Rosa. Amsterdam: Querido, 1921.

Rudolf Jans: *Tolstoj in Nederland*.
Bussum: Paul Brand, 1952.

In het Engels

Aylmer Maude: *The life of Tolstoy Vol. 1 en Vol. 2.*
Oxford: Oxford University Press paperback, 1987.

Bob Blaisdell (ed.) *Tolstoy as teacher; Leo Tolstoy's writings on education.*
Vertalingen uit het Russisch door Christopher Edgar. New York Teachers & Writers Collaborative, 2000.

Alan Pinch & Michael Armstrong: *Tolstoy on education; Tolstoy's educational writings 1861-1862.*
Vertalingen uit het Russisch door Michael Pinch. London: The Athlone Press, 1982.

Reginald D. Archambault (ed.) *Tolstoy on education.*
Vertaling uit het Russisch door Leo Wiener. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

Daniel Murphy: *Tolstoy and Education.*
Dublin: Irish Academic Press, 1992.

Verschillende auteurs: *Reminiscences of Lev Tolstoi by his contemporaries.*
Vertaling uit het Russisch door Margaret Wettlin. Moscow: Foreign Languages Publishing House, z.j.

Sofia Tolstoy: *The diaries of Sofia Tolstoy.*
Vertaling uit het Russisch door Cathy Porter. London: Alma Books, 2009.

A.N. Wilson: *Tolstoy.*
New York: Norton, 1988.

In het Duits

Ulrich Klemm: *Die libertäre Reformpädagogik Tolstois; und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik.*
Reutlingen: Trotzdem Verlag, 1984.

Leo Tolstoi*: Libertäre Volksbildung; Pädagogische schriften und Dokumente.*
In de bewerking van Ulrich Klemm. Frankfurt: Frankfurt Verlag Edition, 2004.

Leo Tolstoi: *Das Neue Alphabet.*
Vertalingen uit het Russisch door Hermann Assemissen. Berlijn: Rutten & Loenig, 1960

In het Frans

Charles Baudouin: *Tolstoï éducateur.*
Neuchatel/Paris: Librairie Delachaux & Niestlé, 1921.