

Rond het twaalfde jaar, ‘de andere Rubicon’

Binnen de vrijescholen is ‘de Rubicon’ het begrip voor een ingrijpend overgangsmoment in de ontwikkeling van het kind waarbij geen weg meer terug is. Er wordt een fundamentele ontwikkelingsstap gezet, waarbij aan de andere kant van de rivier (de Rubicon) nieuw land betreden wordt dat volkomen nieuwe tot dan toe nog niet gekende uitdagingen bevat. Historisch is het een verwijzing naar Julius Caesar die de rivier de Rubicon in 49 v.Chr. overtrok.

Zo omstreeks het negende, tiende jaar vindt, zoals iedere vrijeschoolleerkracht weet de belangrijke overgang plaats waarbij de kinderen voor het eerst in de positie komen waarop zij *tegenover* de wereld komen te staan. Er ontstaat een nieuwe op het zelfstandig waarnemen gebaseerde verhouding tot zowel de dingen om hen heen als ook tot de personen waarmee zij direct verbonden zijn. Vele malen brengt Rudolf Steiner naar voren wat de gevolgen van deze overgang, van dit nieuwe ik-bewustzijn, bijvoorbeeld voor de verhouding van de leerkracht tot het kind zouden moeten zijn. Dat Rudolf Steiner echter ook ten aanzien van de zesde klas over een Rubicon-moment spreekt, is minder bekend.

Dat het minder bekend is komt waarschijnlijk doordat in tegenstelling tot de veelvuldige beschrijvingen van dit ontwikkelingsmoment in de derde, vierde klas, het gebeuren in klas zes door Rudolf Steiner naar mijn weten maar één keer met de Rubicon uit de derde, vierde klas wordt vergeleken. Dat gebeurt in de voordracht van zondag 31 augustus 1919, die een week voor de officiële opening van de eerste Waldorfschool werd gehouden. Steiner spreekt daarin over de ‘andere Rubicon’. Ook de overgang rond het 12^e jaar wordt hier met het veelbetekende begrip ‘de andere Rubicon van het leven’ [*der andere Lebensrubikon*] aangeduid. Is dat niet verrassend en verwarrend tegelijk?

Ook dit moment moet dus kennelijk worden gezien als een even ingrijpend en machtig moment in de ontwikkeling van de kinderen als dat uit de derde, vierde klas. Het is als het ware het begin van een geheel nieuwe ontwikkelingsfase die hier wordt aangeduid en daarom is het ook een ramp dat onze zesde klas op dit moment binnen de basisschool een positie heeft gekregen die hem helemaal niet toe had mogen vallen: de zesde klas is naar zijn natuur helemaal geen ‘afsluiting’. Het is het begin van iets nieuws. Er vindt hier het begin van een ontwikkeling plaats die uiteindelijk naar de abstractie zal leiden. En de afsluiting daarvan, dus de geboorte van het abstracte denken, wordt in de achtste klas bereikt. Dat was ook daarom in zekere zin de ‘natuurlijke’ afsluiting voor de begeleiding van de klassenleerkracht. De periode die in de zesde klas begint zouden we die van de aan de werkelijkheid opgedane voorstelling kunnen noemen. We maken de overgangperiode mee van het beeldende, via het voorstellende naar het abstracte denken. En de zesde klasser zet de eerste schreden op het gebied van dit voorstellende denken dat zich aan de concrete werkelijkheid ontwikkelt.

Wanneer wij met de kinderen ons vol overgave richten op de dingen buiten in de natuur (vanaf de tweede klas kunnen we ons in de *Sinnige Geschichte* al ‘waarnemend’ op de natuur beginnen te richten), dan staan deze waarnemingen nog veelal op zichzelf. Het zijn allemaal nog grote ontdekkingen. Pas tegen het negende en vooral tegen elfde, twaalfde jaar begint hier een wezenlijke verandering op te treden en gaat het erom de verschillende waarnemingen die met een bepaald onderwerp te maken hebben met elkaar te verbinden, en wel zodanig, dat hieruit een bepaald beeld ontstaat dat er ook werkelijk om vraagt om gekend en vastgehouden te worden. Het beeldende onderwijs doet namelijk geen natuurlijk appèl aan het geheugen. Het voorstellende denken doet dat wel. Dat nieuwe voorstellingsbeeld is daarom ook niet meer het kunstzinnige beeld zoals we dat van de vele verhalen kennen; het is in zekere zin een

vast beeld, het wil daarom ook 'gegrepen' en daarmee be-grepen worden. Deze voorstelling is meestal het resultaat van een *aantal* waarnemingen. Deze waarnemingen worden met elkaar in verband gebracht. Vanuit een overkoepelend principe wordt deze samenhang zichtbaar en kan hij worden beschreven.

Geen enkel fenomeen staat in de wereld op zichzelf. Alles is met alles verbonden, verandert voortdurend, gaat nieuwe verbindingen aan, beweegt, sterft enz. Het voorstellende denken is het eerste denken dat wordt uitgedaagd om hier een bepaalde orde, of samenhang in aan te brengen. Dat is het nieuwe in een zesde klas. Het denken dat deze verbindingen legt, kunnen we het oorzakelijke denken noemen, omdat het afzonderlijke fenomenen in een bepaald proces plaatst. De kinderen ontmoeten voor het eerst veranderingsprocessen (in de geologie bijv. het ontstaan van steenkool); een proces wordt in verschillende fasen uiteenlegt en vastgehouden. Bij de aardrijkskunde bijv. het historische ontstaan van grondsoorten (löss).

Wanneer bijvoorbeeld in de zesde klas wordt verteld, dat het zand waaruit de Nederlandse bodem grotendeels bestaat, hier is neergelegd door de rivieren die de stenen uit de Alpen met zich mee hebben gesleurd en dat zand niets anders is dan het afslijpsel, het afschraapsel van deze stenen, dan zijn daar ineens al zeer veel elementen bij betrokken en wordt een reusachtige samenhang zichtbaar die voordien op geen enkele manier bevroed kon worden. De kinderen worden wakker gemaakt voor deze onderlinge verbanden (steen, water, stroom, snel, langzaam, slijtage, korrels, afzetting, zand) en daar sluit het 'leren' zich dan op een logische manier bij aan. Kenmerkend van deze fase is, dat de natuur in de vijfde klas nog (als plant) in de klas kon worden bestudeerd. Dit proces dat tot zand leidt en dat door de rivier plaats vindt, kan niet meer *in* de klas verschijnen, en ook staan we daarover niet buiten aan de oever te praten... Het geheel speelt zich nu als een eigen zingevende voorstelling in de hoofden van de kinderen af!

Dat is een van de stappen die in de zesde klas worden gezet. Daarmee wordt er niet alleen op een nieuwe manier naar de wereld gekeken, maar tegelijkertijd is er ook *niets* meer in de wereld waar *niet* naar 'gekeken' zou kunnen worden. In principe kan alles bij dit voorstellende denken 'naar binnen' worden geleid. Daarbij hoort ook de blik die de dingen in het licht laat zien van oorzaak en gevolg. Later komen daar in de bovenbouw nog andere gezichtspunten bij, bijv. vanaf de negende klas het nieuwe gezichtspunt van de ontwikkeling.

Vroeger was het zo, dat de feiten werden geordend door het leren van rijtjes, al of niet met behulp van ezelsbruggen. Ook tegenwoordig hebben we kennelijk nog een 'TV-tas' nodig om te 'weten' dat de volgorde van onze 'Friese' eilanden: Texel, Vlieland etc. is. Veel werd er uit het hoofd geleerd en gekend. Feiten kregen een 'orde' vanuit de gedachte dat we daardoor beter in de wereld thuis zouden kunnen raken. Vandaar dat Aardrijkskunde op dit gebied zo'n belangrijke rol speelde en nog steeds speelt. Maar veel van deze afroepbare kennis is verdwenen.

De trap 1) waarnemen, 2) verbinden van meerdere waarnemingen, 3) voorstellingsbeeld, leidt echter tot een werkelijke verbinding met de wereld omdat daarmee ook het eigen na-denken verbonden wordt. En deze manier van denken lijkt het, wordt steeds minder geoefend. En zelfs de vrijescholen zouden bewuster dit enorm belangrijke opvoedingselement moeten koesteren. Het afschaffen van de 'domme' rijtjes mag dan wel pedagogisch veel bijval hebben gekregen, maar er is niets voor in de plaats gekomen. Het arsenaal aan concrete voorstellingen die de kinderen van de wereld in zich op hebben genomen als een vast, eigen bezit, als een begrip dat op een verworven en zelf beleefd inzicht is gefundeerd, is miniem. (Over dit thema zal in een volgende bijdrage worden gesproken).

Misschien moeten we nu eerst eens naar de Rubicon zelf kijken. Is het niet gerechtvaardigd om eerst de vraag te stellen waaruit nu eigenlijk het verschil tussen de beide Rubicon-overgangen bestaat? Dat moet toch ook te maken hebben het verdwijnen van het tot dan toe dominerende beeldbewustzijn bij de kinderen? Tot en met de vijfde klas was dit het dragende element waarmee het verhaal over de wereld werd opgenomen. Alles werd door het oproepen van deze beeldende kracht in een soort wijsheidslicht gehuld. Dat gold zowel voor de natuurverhalen, de mythologieën, als voor de eerste (nog half mythologische) kennismaking met de geschiedenis. Vanaf de zesde klas is geschiedenis dus ook echt geschiedenis en berust de werking van de leerstof niet meer (uitsluitend) op wat wij aan beelden oproepen. Radicaal gesproken zouden we misschien kunnen zeggen dat hier de overgang plaats vindt van de wijsheid van de wereld naar de kennis van de wereld. Die wijsheid heeft evenzeer 'afgedaan' als dat het geval was voor de eerste na-christelijke periode. Christus is niet gekomen om nieuwe wijsheid aan de bestaande wijsheidsbron van de wereld toe te voegen. Het oude voor-christelijke wijsheidsleven is definitief voorbij. Dat boek is gesloten. In feite moeten we zeggen dat op het moment van het verschijnen van de Christus op aarde, de mensheid in zijn geheel 'over de Rubicon' gaat!

Ik meen dat dit tevens de reden is waarom binnen deze periode ook de bespreking van de geboorte van het Jezuskind (de latere drager van de Christus) valt. Die bespreking zou zowel historisch (ingebod in de periode Romeinse geschiedenis) aan bod moeten komen, als naar zijn algemeen menselijke betekenis in de oriëntatielessen. Dat thema hoort dus direct bij de situatie van de zesde klasser. Ten aanzien van de oriëntatielessen vinden we hier ook een belangrijke steun in de aanwijzingen van Rudolf Steiner. Voor deze leeftijdsperiode geeft hij namelijk aan, en hij noemt daarbij zeer direct het 12^e jaar!, dat twee dingen besproken zouden moeten worden die aanvankelijk helemaal niet zo vanzelfsprekend lijken, maar die tegen de achtergrond van de Rubicon-overgang in klas 6 een nieuwe sluier van het leerplan kunnen oplichten. Als eerste noemt Rudolf Steiner dat besproken zou moeten worden 'de eigenlijke christologie'(!) en daarnaast, duidelijker kan het niet, dat dit spreken over de christologie moet worden gedaan doordat we 'de wereldontwikkeling in twee gedeelten verdelen: in een voorchristelijke die een voorbereiding was en in een christelijke die een vervulling is. Daarbij dient het begrip een grote rol spelen, dat het goddelijke zich door de Christus openbaarde "in de volheid der tijden"'. Deze 'twee gedeelten' bevinden zich dus aan deze en aan de andere kant van de Rubicon.

Goethe wist ook van deze radicale scheiding. In een van zijn 'Spreuken in proza' (Nr.71) zegt hij: 'Die Weisheit ist nur in der Wahrheit'. Die spreuk zou boven de deur van een zesde klas kunnen staan: de tijd van de wijsheid is voorbij, die van de waarheid begint te dagen...

We willen hier echter ook een blik op onze de ochtendspreuk werpen. Daarin ligt ook een belangrijk moment dat hulp kan bieden om ons van de betekenis van deze tweede Rubicon-overgang bewust te worden. Ik bedoel hier de laatste zin van het eerste deel: 'waarin de mens, bezielde, de geest een woning geeft'. Met die zin is iets merkwaardigs aan de hand. Eigenlijk wordt in dit hele eerste deel een situatie beschreven die je 'feitelijk' zou kunnen noemen. Met de zintuigen nemen we een feitelijke situatie buiten ons in de wereld waar. We zien het 'rusten', 'groeien' en 'leven' om ons heen, resp. van de stenen, de planten en de dieren. Is dat bij deze laatste zin ook het geval? Nemen we op dezelfde manier ook waar dat de mens de geest een woning geeft? Nee, niet helemaal. Weliswaar is de mens een geest-wezen, en behoort hij vanaf zijn geboorte tot een bepaald eigen rijk in de natuur, maar tegelijk moeten we zeggen dat hij dat toch eigenlijk alleen maar in aanleg is! De mens is alleen een geest-wezen voor zover hij dat geest-wezen in zichzelf wekt, voor zover hij zich daar zelf bewust

van is. Hetzelfde geldt ook voor de vrijheid. Ook ten aanzien van de vrijheid geldt dat de mens slechts in aanleg een vrij mens is.

In de zin 'waarin de mens, bezielde, de geest een woning geeft', waarmee in de ochtendspreuk naar het eigen ik wordt verwezen, zijn namelijk *beide* werkelijkheidsgebieden aanwezig. Zowel de feitelijke situatie van het geestelijke mens zijn wordt aangesproken, als de opdracht om aan de geest zijn rechtmatige woning op aarde te geven. De eerste mens die de leerlingen ontmoeten die zijn of haar uiterste best doet om dat laatste ook echt werkelijkheid te laten worden, is de klassenleerkracht van de zesde klas.

De klassenleraar van de zesde klas is de eerste mens die de kinderen ontmoeten die de geest in zichzelf woning geeft. Dat wil zeggen niet de geest die leeft in de spirituele wijsheidsschatten van de wereld, maar de geest die deze leerkracht *in de wereld* heeft gezocht en waar hij of zij iets van op het spoor is gekomen. Daarom is m.i. ook de stilzwijgende en geheime vraag die de kinderen aan hun klassenleerkracht stellen: 'heb je al iets van de geest in de wereld gevonden' en 'weet jij iets van die sleutel waarmee we de fenomenen van de wereld kunnen ontcijferen, kunnen lezen?'

Dat is een geheel andere vraag dan die bij de eerste Rubicon opklinkt. Daar stond in feite de vraag centraal naar het hogere ik van de leerkracht. Wie is nu eigenlijk de hogere autoriteit waar hij of zij zelf 'tegen op ziet'. Onbewust beleefde de leerling toen: 'Ik kan je alleen als autoriteit erkennen als je ook zelf een hoger wezen boven je beleeft dat voor jouw doen en laten richtinggevend is'. Nu, in de zesde klas gaat het niet meer direct om die autoriteit in de ziel van de leerkracht, maar om de vraag: welke geest uit de wereld hij of zij in zichzelf heeft woning gegeven? Is dat bijv. het oerfenomeen van het licht (van waaruit je een werkelijk geestelijk inzicht kunt geven aan de kleurexperimenten die in de natuurkundeperiode gedaan worden), of is dat bijv. het geestelijke oerbeeld van de mens dat door een bespreking van de verschillende diertypen oplicht? Of wat doet het wanneer in de natuurkundeperiode niet alleen met een magneet wordt geëxperimenteerd, maar wanneer tegelijk door de leerkracht gesproken wordt over de grote kosmische krachten van de magneet in de mens: de krachten van haat en liefde? Want daar is de magneet toch immers het oerbeeld van?

En nu gebeurt er iets nieuws. Iets wat de leerlingen in die zin nog niet eerder hebben meegemaakt. Ze zien de leerkracht niet meer alleen vertellen, proeven doen, en uitleggen, maar ze beleven voor het eerst de werking van het enthousiasme. Een leerkracht die in zich zelf iets van de geest woning heeft kunnen geven weet wat enthousiasme is. En-theos betekent immers het 'in God' zijn en de leerkracht heeft dan toch ook iets van het goddelijk-geestelijke in de wereld ontmoet? Werkelijk enthousiasme wordt uit inzicht geboren, bijv. uit inzicht in de wetten van de wereld. Enthousiasme is niet zomaar een 'eigenschap' waar iemand wel of niet over beschikt. Het is in alle gevallen iets wat iemand zich door studie en oefening heeft verworven. Daarom baant de leerkracht in de zesde klas met dit enthousiasme voor het eerst voor de leerling de weg naar de wereld. Thuis raken in de wereld voor zover daarin geest herkend wordt, dat is het hoge doel.

Een laatste niet onbelangrijk punt dat met het verschil tussen beide ontwikkelingsmomenten te maken heeft (3^e/4^e klas en 6^e klas) is dat de gang over de Rubicon voor de leerlingen in de 3^e/4^e klas zich als het ware 'vanzelf' voltrekt. Ze steken de rivier vanzelf en zonder hulp over. En dan, aan de andere kant van de oever, toont de wereld zich in een nieuw licht. We hebben hier in feite met een 'natuurlijk proces' te maken. Het is een geestelijk groeiproces dat hen op deze nieuwe manier in de wereld tegenover de dingen plaatst. Bij de zesdeklasser is dat niet in dezelfde mate het geval. Hij komt alleen naar de andere kant van de rivier wanneer hij wordt uitgenodigd, wanneer hij wordt geroepen om die wereld vanuit een bepaald licht te zien en te

betreden. Dat licht kan daarom geen natuurlijk licht zijn, maar ontstaat alleen door en vanuit het doordenken van de fenomenen. Alleen door het doordenken van bijv. de natuurkundige verschijnselen (niet voor niets zijn die als een totaal nieuw element voor deze klas in het leerplan opgenomen) opent zich daarachter de geestelijke werkelijkheid.

Daarom meen ik ook dat vanaf de zesde klas elke leerkracht op een of andere manier deze weg naar de samenhang die de natuurfenomenen vanuit een bepaald oerfenomeen krijgen, zelf zal moeten gaan. Elke leerkracht heeft vanaf dat moment de taak om de samenhang van de fenomenen vanuit een of ander eigen gevonden gezichtspunt te belichten. Dus: hoe belangrijk het ook is, om de kinderen vanaf dit moment experimenten en proeven te laten doen (ook in de gewone basisscholen wordt bij plant- en dierkunde natuurlijk zeer veel zelf onderzocht), zin krijgen die experimenten eigenlijk pas, doordat de leerkracht daarin een diepere wetmatigheid, een samenhang zichtbaar kan laten worden.

En die samenhang, was het niet Faust die daar naar op zoek was? In de 'Faust' lukt het de hoofdfiguur aanvankelijk niet die samenhang te vinden, hij staat er 'met (losse) delen in zijn hand', en bereikt zelfs het punt waarop hij dreigt op te geven en het leven hem zelfs uit handen dreigt te glippen. Waar hij naar op zoek is is immers niets minder dan 'das geistige Band' (Studierzimmer). Is Faust daarom niet het grote voorbeeld voor een zesde en misschien beter nog, zevende klasser om het verhaal over deze zoekende mens te horen?

Magchiel C Matthijsen