

## **Rond het 11<sup>de</sup> jaar; het vak geschiedenis en de opkomst van de nieuwe zielevermogens**

*Deze tekst maakt deel uit van de nieuwe Werkmap, Nr.24b: Beeldbeschrijvingen uit de Geschiedenis van Griekenland voor de 5<sup>e</sup> klas. Hij leek de samensteller van de Werkmappen mogelijkwijs ook geschikt voor een algemener lezerspubliek. Vandaar de toezending aan de redactie van de Lerarenbrieven. Het is de bedoeling dat t.z.t. ook een Reader verschijnt die aan de eerste geschiedenisperiode gewijd is.*

### **Van mythologie naar geschiedenis**

Binnen de vrijescholen neemt de geschiedenisperiode in de vijfde klas altijd een centrale plaats in. Er zijn evenals voor de plantkundeperiode in die klas twee periodes voor gereserveerd. De eerste periode betreft de oude culturen van de gewaarwordingsziel (Mesopotamië, Babylonië, Egypte) en de daaraan voorafgaande culturen (oud-Perzische en oud-Indische cultuur) en de tweede, de Griekse, de eerste cultuurperiode in de periode van de verstands-gemoedsziel. Dat element van 'een nieuw begin' zou m.i. ook in de toon van het vertellen moeten doorklinken. Want het bijzondere is, dat de beide periodes ook op een duidelijke breuk in het bewustzijn van de kinderen wijzen: de eerste periode is nog voor een groot deel gehuld in de omhulling van de grote wijsheid van de eerste cultuurstichters die daartoe vanuit de geestelijke wereld (Manoe) geïnspireerd werden. Om die culturen hangt nog een religieus fluïdum dat ook in de vele heilige teksten die geschreven en/of gereciteerd worden naar voren komt. Het is een groots overzicht, maar in zekere zin ook een afscheid van wat tot de collectieve herinnering van de mensheid behoorde. Het individuele denken van deze mensen is voor ons niet werkelijk toegankelijk. Het zijn immers nauwelijks navoelbare 'menselijke overwegingen' die de Farao's en priesterwijzen leidden. In ieder geval hebben we daar nog met een wereld te maken die voor ons niet direct 'inleefbaar' is. En dan toch 'geschiedenis'?

Bij de tweede periode wordt dat anders. Ik zie zelf duidelijk dat de pedagogische betekenis van de periode over Griekenland er juist mee te maken heeft, dat de verbinding die nog met de wereld van de mythologieën bestond hier definitief tot een eind komt. Die periode wordt nu definitief afgesloten. Daarvan is Alexander de Grote uiteindelijk het symbool. De nederlaag van de Perzen is in zekere zin ook het uiterlijke beeld van het afscheid van die mythologische periode. Ook bij de kinderen vindt dit verlies van het mythologische bewustzijn nu plaats. Vandaar dat het ondanks de hoeveelheid stof toch zeer belangrijk is, dat dit onderwerp aan het eind van de periode als afsluiting toch nog aan de orde komt. Zowel de Perzische Oorlogen, maar vooral ook de persoon van Alexander zelf.

### **Geschiedenis en het ontstaan van het schrift**

Een *mythe* is altijd het verhaal van een handeling in beeldvorm. Dat verhaal is naar zijn aard een *zinvol* verhaal, d.w.z. het spreekt via het beeld direct tot het denken en zo wordt het van vader op zoon doorverteld en in de cultuur zelf opgenomen. Het begeleidt een cultuur vanaf zijn geboorte en zijn betekenis wordt telkens opnieuw ondergaan en geduid.

De *geschiedenis* is hiervan totaal verschillend; geschiedenis heeft namelijk geen 'verhaal'. Het heeft daarom in zichzelf ook geen beeldkarakter. Verhaal ontstaat op het moment dat geschiedenis verteld, doorgegeven en opgeschreven wordt. Maar dat is

niet het aan de mythe intrinsieke verhaal dat door de goden geschonken is en als denkbeeld verschijnt. Geschiedenis is altijd een poging om tot een verhaal te komen waarin het eigen volk, de eigen koning, de eigen legeraanvoerder, etc. in het geheel van losse gebeurtenissen beslissende en zinvolle daden uitvoert, zin aan het gebeuren geeft. Geschiedenis is altijd een zoeken naar waarheid en dus een strikt individueel bouwsel.

Op dit breukvlak bevinden de leerlingen zich. Zij nemen afscheid van het geschonken beeld-verhaal met zijn universele geldigheid dat de mensheid als een eeuwig raadsel telkens weer begeleid heeft (bijv. met zijn beschrijving van het ontstaan van aarde en mens). Het beeldverhaal in de vorm van de mythe is ook altijd 'eigendom' van het volk, van een bepaald volk, het is de opvoeder van dat volk. Maar dit element dat eigen is aan elk volk blijkt ook een fase waar doorheen gestoten moet worden. Nu zullen zij moeten ervaren, dat elke geschiedenis, elk geschiedenisverhaal een strikt eigen verhaal is dat wij mensen elkaar vertellen om zin te geven aan de dingen die zich hebben afgespeeld, dingen waar we ons mee verbonden voelen en die we vast willen houden, omdat het verleden, alles wat gebeurd is anders zonder doel is en geen sporen in ons bewustzijn achter laat.

Daarom is geschiedenis ook direct met schrijven verbonden. De kinderen beleven intensief dat de ontdekking van het schrift tegelijk het 'ontstaan' van geschiedenis inhoudt. Was het misschien zo, dat uit de behoefte om dingen vast te willen houden en niet alleen maar te herinneren 'als vanzelf' de ontdekking van het schrift is voortgekomen? Zoiets gebeurt toch niet zo maar toevallig? Daar moet toch een geweldige wil achter gezeten hebben?

### **Verleden, heden en toekomst**

De kinderen in de 5<sup>e</sup> klas worden zo door het vak geschiedenis uitgenodigd en geholpen om voor het eerst een verbinding met de tijd aan te gaan; een meer innerlijke verbinding met de tijd. Er zijn dingen die gebeurd zijn, die zijn voorbij, verleden; er zijn zelfs dingen die ver verleden zijn, die heel ver in het verleden, heel lang geleden gebeurd zijn en er zijn ook dingen die nog niet gebeurd zijn, die nog wachtend in de schoot van de toekomst verborgen liggen. En tussen beide in ligt 'iets' wat nu is, wat we het *heden* noemen. Pas de ontdekking van het schrift maakt het mogelijk om naar de dingen in het verleden terug te kijken en maakt van die gebeurtenissen geschiedenis. Het schrift doorbreekt de collectieve herinnering en maakt die individueel. Het kind in de 5<sup>e</sup> klas verbindt zich zo op een nieuwe manier met het verleden, maar van daaruit krijgt het tegelijkertijd ook een eerste verbinding met wat 'toekomst' eigenlijk is. Voor kinderen is het bijvoorbeeld nog vanzelfsprekend dat we ons met de geschiedenis bezig houden, omdat we er van willen leren. Het kind neemt daardoor voor het eerst zijn eigen plaats in de stroom van de tijd in; het neemt de beweging van de tijd als iets individueels in zijn ziel op.

Die stroom van de tijd gaat immers door ieder mens heen. En zoals de kinderen jarenlang door vallen en opstaan, door te bewegen, te gooien en te spelen de ruimte hebben verkend en zich die hebben toegeëigend, zo is nu de tijd aan de beurt. We kijken nog wat uitvoeriger naar die beide richtingen. Wat de toekomst betreft beseffen de kinderen bijv. dat volgend jaar aan hun tijd op de basisschool een eind komt, dat er een soort toets gedaan moet worden, en dat ze daarna naar de middelbare school gaan. Op die manier wordt toekomst niet meer iets leegs, iets onbepaalds, maar krijgt hij een eerste emotionele invulling. De toekomst wordt zo iets waar je je dingen bij kunt voornemen; je best doen bijv. of oefenen. Op die eerste voornemens kunnen de kinderen dan later ook weer worden aangesproken. Je iets voornemen wil heel in het

algemeen zeggen, dat je je ergens voor in zou willen zetten, iets bedenken wat je zou willen doen of kunnen.

Impliciet daarmee verbonden is de andere op het verleden gerichte beweging: het terugkijken. Zijn de dingen ook zo gedaan als ik me had voorgenomen? Zijn de dingen gelukt? Ze zien dan bijvoorbeeld iets wat ze indertijd nog niet konden en nu ineens wel. Dingen die ze zijn gaan beheersen, hoe ze vooruit gaan. Deze beide bewegingen brengen een verwijding van de ziel met zich mee. Een verwijding van het heden, want het heden stulp zich op die manier zowel over de toekomst als over het verleden uit. Dat is een gevoel dat zich weliswaar vanzelf en veelal onbewust aandient, maar dat in zekere zin een nieuwe fase in de geboorte van het ik inluidt.

Wat hier aanvankelijk vanuit eerste emotionele ervaringen werd besproken, kan ook in andere begrippen worden gevangen die duidelijker maken wat hier aan de hand is. Voor het verleden willen we ons namelijk verantwoorden en voor de toekomst willen we een bepaalde verantwoordelijkheid op ons nemen. En dit uiteraard op een voor deze leeftijd aangepaste manier.

Je verantwoordelijk voelen doe je altijd voor iets wat zou kunnen gebeuren en wat je niet wil dat gebeurt of juist wel. Verantwoordelijk zijn voor het grote of kleine: voor de aarde (afval), voor je broer of zusje op straat die je aan de hand moet houden, voor dieren die uitsterven, voor een studiebeurs voor een vrijeschoolleerling in Afrika...

Dus in de vijfde klas ben je rijp om bijv. als klas een project op je te nemen, dat gebeurt vanuit een eerste gevoel van verantwoordelijkheid en dat is dan tegelijk een soort tegenmiddel tegen alles wat vanuit 'sentimentele' gevoelens op de kinderen afkomt. Aan het op je nemen van verantwoordelijkheid, individueel of collectief als klas, hoe klein ook wordt objectief 'toekomst geoefend'.

### **Over 'antwoorden' en vragen**

Het zal de lezer niet ontgaan zijn dat zowel de blik naar het verleden als in de blik naar de toekomst het woord 'antwoord' een rol speelt. In het ene geval gingen we uit van het zich ver-antwoorden en in het andere geval van het zich ver-antwoord-elijk voelen. Wanneer er sprake is van een antwoord dan zal er dus ook een bepaalde 'roep' moeten zijn die kennelijk gehoord wil worden. Nu is het de taak van de leerkracht in de vijfde klas om die roep te verwoorden. Hij roept, hij stelt die vraag vanuit het verleden: hoe zijn de dingen gelopen, wat had je je, of hadden we ons ook alweer voorgenomen, etc. Een eerste vorm van evalueren dient zich aan. Ook vanuit de toekomst verwoordt de leerkracht een dergelijk soort vraag, namelijk: hoe zou je willen dat de wereld er in de toekomst uitziet? Kunnen we er bijv. iets aan doen dat ... niet uitsterft? Etc.

Honderden vragen waar de kinderen op dit moment voor open staan en die ze vanuit het verleden (hun geweten) en vanuit de toekomst (als wens) tot zich toelaten. Daarmee verwijdt hun bewustzijn zich enorm; 'ruimtelijk' gezien dijt het heden daardoor uit. Het heden begint nu zowel het verleden en de toekomst mee te omvatten. Verleden en toekomst verschijnen als kwaliteiten binnen hun nieuwe en vergrote belevingshorizon.

Dat het geweten daarbij een rol speelt is niet moreel bedoeld. Het gaat daarbij allerm minst om 'iets op te biechten', om een gevoel van 'schuld' dat iets niet gelukt zou zijn of iets dergelijks, maar alleen om de mogelijkheid telkens opnieuw het heden in te kunnen stappen, om sterker in het heden te kunnen staan. En hetzelfde geldt voor de toekomst. Het gaat er niet om iemand te willen verplichten, of om hem later 'aan zijn woord te kunnen houden', maar om vorm te geven aan wensen die we allemaal met ons meedragen en die ons met de toekomst verbinden.

Dit is de concrete levenssituatie waar in principe elke volwassene zich in bevindt en waar vanaf dit moment ook de vijfdeklasser toegang toe krijgt. Het is alsof twee nieuwe plantjes opkomen die zich door het bladerdek van het vorig jaar in de lentezon melden. En het heden wordt daarbij het ‘moment’ waarin verleden en toekomst voortdurend binnenstromen. Verleden en toekomst willen hier in elke persoon afzonderlijk met elkaar een verbinding aangaan, willen in het heden op elkaar afgestemd worden.

In die zin willen we ook dat de kinderen ontmoetingen hebben met de grote figuren uit de wereldgeschiedenis, met figuren die op een buitengewoon krachtige manier, met hun hele persoonlijkheid in het heden, in hún heden hebben gestaan. Mensen die met hun hele ‘gewicht’ zich hebben opgeworpen om andere te overtuigen, die zich soms met leugens en bedrog voor de uitvoering van hun plannen hebben ingezet, die allen een visie hadden hoe het heden gevaar liep, bedreigd werd en hoe de toekomst het beste tegemoet kon worden getreden. Daartoe behoren in deze periode in de eerste plaats: Miltiades, Themistokles, Demosthenes, Philippus en Alexander. Dat zijn dus de mensen wier persoonlijkheid door hun visie, hun overredingskracht hun inspiratie een hoger ‘soortelijk gewicht’ heeft gekregen. We kunnen het ook een ideaal noemen. Deze mensen werden door idealen gedreven. De vijfdeklasser krijgt zo voor het eerst een voorgevoel van wat idealen zijn en dat brengt met zich mee, dat ook in de andere lessen (bijvoorbeeld de oriëntatieles) de biografie van de mens, niet van een heilige of een profeet, maar van een mens voor het eerst aan bod kan komen.

### **Nieuwe sterke gevoelens**

Het werd al duidelijk dat dit soortelijk gewicht ook direct te maken heeft met de emoties en met de zielekrachten van deze personen. Hun persoonlijkheid heeft zich als het ware met een geweldige energie van een heel scala aan emoties meester gemaakt. Hun woede, hun argwaan, hun bedrog, hun listigheid, zekerheid, moed, etc. Ook in de manier waarop zij hun emoties wel of niet beheersten waren zij namelijk leiders, voorgangers. Die emoties werden door hen a.h.w. uitvergroot en zo werden zij door het volk als toekomstbeelden van wat de persoonlijkheid eens voor iedereen in petto had beleefd. Daarbij denken we misschien nog terug aan de tijd van de oude Grieken, hoe in de tijd van Troje al deze gevoelens en zielekrachten nog door een godheid aan de individuele Griekse mens en strijder werden geschonken. In hun eigen ziel beleefde men hoe daar de hogere wezens werkzaam waren, hoe zij door hen werden beheerst. Hoe Ares in de toorn en woede werkzaam was, Aphrodite in de liefde, Athene in het denken. Maar we hebben nu gezien hoe deze mensen niet meer het orakel volgen, maar het orakel laten zeggen wat zij zelf willen (Themistokles, Alexander)! Zij volgen hun eigen genius en weten dat zich in hun ziel niet meer een individuele god openbaart en daar tot verschijning komt, maar dat hun ziel aan de volheid van alle psychisch-emotionele uitingen toebehoort, aan alle zielekrachten onderdak biedt.

Is het niet bijzonder dat onze leerlingen aan het begin van de pré-puberteit de rijkdom van dit scala aan gevoelens waar zij binnenkort ook zelf toegang toe zullen krijgen mogen ervaren? We mogen hopen en verwachten, dat onze leerlingen door de ontmoeting met deze personen ook zelf sterker in het heden zullen komen te staan.

*De tekst komt uit Reader No. 24b: Beeldverhalen uit de Griekse geschiedenis (2011) en werd eerder gepubliceerd in de Lerarenbrieven.*

