

Over de drieheid van Legende, Fabel en Natuurlegende in klas 2

De vertelstof van de tweede klas als geheel wordt hier kort gekarakteriseerd. In deze Werkmap wordt weliswaar in het bijzonder stil gestaan bij het betekenisvolle verhaal, maar hier wordt dat thema nog een keer afsluitend 'ingebed' in de twee andere vertelvormen: die van de legende en de fabel. Er wordt geprobeerd deze drieheid ook met drie wezenlijke en deels nieuwe zielekwaliteiten in verband te brengen.

Van de eerste naar de tweede klas

Met de vertelstof van het tweede jaar begeleiden we het kind al een trede lager op zijn weg naar de aarde toe. In de eerste klas bevond het zich nog meer in een 'bovenaardse' geestelijke-zielewerkelijkheid. De sprookjesbeelden hoorden in wezen nog tot die innerlijke wereld. Aardrijkskundige of historische aanduidingen ontbraken daarbij volkomen. Maar nu komen de kinderen dichter bij het moment waarop zij zich als gescheiden van de aardewereld zullen gaan beleven. Het zieleleven verandert, en daarmee ook de gestalten en figuren die zij in de vertelstof zullen ontmoeten. Met de sprookjes leefden we nog in een wereld zonder aardetijd en plaats. Reusachtige afstanden werden in een kort moment overbrugd; de tijd speelde daarbij een zuiver symbolische rol. De kinderen zelf leefden voor een deel ook nog 'boven de aarde' in een beeldenwereld waar alles nog mogelijk was en die een andere innerlijke structuur had. Maar nu, in de tweede klas beginnen de dingen op aarde al concretere vormen aan te nemen: de betekenis van ruimte/plaats (fietsen en verkeer bijv.) en tijd (klok) begint zich reeds aan hen op te dringen, want: 'een deel van de hemel moet opgegeven worden wanneer de aarde zich moet gaan openen' (Jacob Streit).

Drie openingen naar de wereld

Misschien is onderstaande poging een wat meer ouderwetse manier om naar de inhoud van de antroposofische pedagogie te kijken, maar in dit geval dient zich wel erg sterk een bepaalde indeling aan. Beter gezegd: dringt zich aan ons op, hoewel die 'indeling' een enigszins andere is dan die van Dan Lindholm, omdat hij van een ander gezichtspunt uitgaat. Die indeling willen we hier daarom ook niet 'uit de weg gaan', zonder daarbij hopelijk in een al te schematische benadering te blijven hangen.

Kort gezegd wordt een kind in de tweede klas geholpen om drie openingen naar de wereld te maken. De leerkracht leidt het kind naar een eerste begrip van een hogere, naar een eerste begrip van een lagere wereld en naar een eerste, vanuit de waarneming geboren kennismaking met de wereld van de natuur, met de omringende wereld. Al deze drie gebieden zijn nu ook, en dat is het bijzondere, voor het eerst met de aarde verbonden. Ze kunnen en moeten daarom ook door de kinderen zelf *ontdekt* worden. Deze werelden worden niet meer vóór het kind neer gezet, als een absolute wereld die in zichzelf bestaat, (zoals bijv. de 'drie rijken' in de sprookjes waar de hoofdpersoon tijdelijk in terecht komt), maar hier ontstaan ze vanuit de eerste ervaringen die het kind met zichzelf en met de wereld heeft. Daarom is het begrip 'opening' (zie hierboven) m.i. ook terecht, omdat er voor hen ook werkelijk iets 'ontsloten' wordt.

Het eerste begrip voor *het hogere*, de heiligenlegende dus, is de beschrijving van de geboorte van het hogere, maar gezien vanuit de concrete werkelijkheid van de aarde. Dat blijkt alleen al uit het feit, dat dit hogere zich manifesteert in een historische persoon, in iemand die op aarde op een bepaalde plaats die hem lief en dierbaar was, heeft geleefd. Deze plaats moet indien mogelijk ook concreet beschreven worden. Het hogere bestaat hier niet meer in zichzelf en voor zichzelf, zoals in de wereld van het sprookje, maar het ontstaat als het *resultaat* van de omvorming van iets wat aarde, wat aards was. Dat is ook de betekenis van het woord 'heilig'.

Heilig is alles wat door een proces van intensieve veredeling en loutering is heengegaan, waar helende krachten van uit kunnen gaan; aardstof is edel geworden, is veredeld. De beweging wordt dus van beneden naar boven gemaakt. Wat in het leven zwaar, of donker was, smartelijk of wat bijvoorbeeld een zware zelf gekozen opgave in het leven was, wordt met liefde aanvaard; er vindt in de ziel een omvorming, een loutering plaats, waardoor iets van het licht van een hogere wereld kan worden opgenomen.

Het eerste begrip voor *het lagere*, de kennismaking ermee, d.w.z. de fabel, ontstaat ook vanuit de concreetheid van de aarde, namelijk vanuit de ontmoeting met de dieren. Door de dieren komen de kinderen ertoe het dierlijke, het lagere in zichzelf te ontdekken. Ook daar hebben we te maken met een geweldige stap aangezien het boze nu niet meer buiten hen zelf ligt (sprookje). Onbewust wordt het hen nu duidelijk, dat zij zelf deel hebben aan het lagere, dat het een deel van het mens-zijn als zodanig is. Schrik en schaamte zijn daarvan soms het gevolg, maar ook 'blijdschap', dat iets wat verborgen, wat voor hen een innerlijk geheim was, nu naar buiten kan komen.

En het begrip voor *het omringende*, de natuurfabel, ontstaat uit de eerste ontmoeting met de natuurfenomenen, natuurvoorwerpen, en de dingen en wezens uit de natuur. Alle namen voor de dingen zijn inmiddels bekend, maar de dingen zelf zijn nog nauwelijks betast. Weliswaar is die hele zwijgende wereld om hen heen nog gehuld in een mantel van geheimzinnigheid, maar juist doordat in elk verhaal met een nieuwe 'gleichnishafte' blik wordt gekeken, wordt er met deze wereld van de stoffen en de dingen een innerlijke, een zieleverbinding tot stand gebracht. Waar nodig worden de (onbekendere) voorwerpen (stenen, grassen bijv.) eerst in de klas getoond of worden ze van een wandeling meegenomen.

Een kind ervaart op deze manier twee dingen. In de eerste plaats ervaart het hoe wijd de ziel van de mens eigenlijk is. Die verwijding van de ziel vindt dus ook plaats in drie richtingen: naar een hogere wereld die uit de mens zelf geboren kan worden, naar een lagere wereld in hem, waar het zich voorzichtig van bewust wordt; (waar het zich altijd al meer of minder in bevindt, waar het altijd mee te maken heeft en waar het hopelijk niet in verstrikt zal raken) en naar de wereld om hem heen, d.w.z. het kind ervaart dat het in zijn ziel met de hele wereld van de dingen en wezens uit de natuur diep verbonden is.

In de tweede plaats ervaart het kind, dat deze drie werelden dus alle drie *in* hemzelf aanwezig zijn, dat ieder mens die werelden zelf in zich mee draagt, er mee verbonden is en dat ze alle drie in het leven om een bijzondere aandacht en verzorging zullen vragen.

Anders gezegd: is het niet zo, dat het kind dit jaar mede door deze verhalen voor het eerst tot het beleven kan komen, dat de mens als een burger van twee werelden in het leven staat? Daarom hebben alle drie deze gebieden ook hun eigen taak, hun eigen zwaartepunt bij de opvoeding van het kind in de tweede klas. De verschillende verhalen die met deze drie gebieden te maken hebben zullen dus ook in een bepaald onderling evenwicht, in een bepaalde balans aan de kinderen moeten worden verteld.

Maar behalve dat hier om een bijzondere balans tussen het hogere en het lagere gebied in de ziel zal moeten worden gelet, bestaat er ook een heen en weer gaan tussen hetgeen wat in de ziel wordt opgenomen aan beelden en wat waarnemend in de wereld buiten kan worden ontdekt. Ook daarbij gaat het om het zoeken naar ritme en evenwicht. Daaruit blijkt dat deze vertelvormen pas in de wederzijdse aanvulling hun harmoniserende kracht zullen tonen. We richten de blik nu op de drie onderwerpen afzonderlijk.

De legende

De echte legende heeft altijd een christelijk element in zich. Daarom gaat het in de tweede klas in het bijzonder om heiligenlegenden. Daarin ontmoeten de kinderen mensen die iets van

de levende en eeuwig in de wereld werkzame kracht van Christus in zich hebben opgenomen en die daardoor zelf tot Christusdrager zijn geworden. (Het verhaal van Christoforus is daarmee tegelijk ook de oerfabel voor deze klas). Zij beleven hoe iemand een kracht in zichzelf kan oproepen die hem in staat stelt unieke daden te volbrengen. Daden van liefde en medeleven die ver uitgaan boven wat de mens door de natuur in aanleg gegeven is. Daarmee staat de legende direct tegenover de dierenfabel waar de kinderen juist een gespiegelde 'werkelijkheid' wordt voorgehouden. Lindholm zegt over de legende 'dat de mens boven zijn eigen natuur vermag uit te stijgen is een werkelijk wonder. En juist dit wonder toont de legende ons in beelden.' Daarom kan en wil een legende ook geen 'historisch document' zijn. Want, juist omdat in de legende die eigenaardige verbinding tot stand komt tussen het bovenaardse, het 'bovenhistorische' en het historische, daarom kan hij ook als een brug functioneren tussen de gewone aardemans en de geestelijke, hogere mens die in hem geboren wil worden.

De legende zou op een rustige, warme en innige toon verteld moeten worden. De dramatiek moet vooral naar binnen worden genomen. 'De manier van vertellen zal eerder *episch* moeten zijn. Het vertellen van legenden vraagt zowel om een diepe innerlijke betrokkenheid als om een rustig-beschrijvende objectiviteit' (A.Holenweg). Omdat het gevoel van eerbied en bewondering de overhand heeft, zal de grondhouding van waaruit verteld wordt zich weerspiegelen in de klank van de grote A. De klank van de eerbied en overgave. Rudolf Steiner zegt o.a. over de kosmische kwaliteit van deze klank: 'Wanneer wij ons zelf als mens in ons eigen wezen en waardigheid willen begrijpen, moeten we onszelf begrijpen alsof de goden vanuit de omtrek van de kosmos hun krachten in ons laten binnenstromen'. Iets daarvan vindt telkens plaats wanneer wij in ons de eerbied voor het hogere, en in het bijzonder voor de geboorte van het geestelijke in een mens, oproepen.

De natuurlegende

Hier treden de natuurfenomenen nog niet afzonderlijk, in hun fysieke afgescheidenheid naar voren. De kinderen ontmoeten ze juist in verbinding met elkaar. De natuur toont zich nog als het grote samenhangende geheel. Daarom leeft bij de kinderen ook de vraag naar de manier waarop de verschijnselen met de natuur en met de loop van het jaar zijn verbonden. Niederhäuser beschrijft 'je zou kunnen zeggen, dat het kind in deze fase de schepping nog voor de zondeval beleeft. Zij leeft nog in onschuld, broederlijk vereend; het ene is met het andere verbonden'. Daarom spreekt het ook nog vanzelf dat deze verschijnselen elkaar kennen en begrijpen en dat 'planten, stenen, wolken en wateren hun wezen in de taal van de mens tot uitdrukking brengen' (id). Eigenlijk moeten we zeggen: juist doordat de planten, dieren enz. zich sprekend uitdrukken kunnen de kinderen ze in deze levensfase pas leren kennen. Ze kunnen de dingen nog niet via de weg 'van buiten', via de uiterlijke waarneming begrijpen, alleen wanneer de dingen zich voor hen openen en tonen wat wezenlijk aan hen is, ontstaat er weten. Terecht noemt Dan Lindholm in deze overgangsfase het beeld van de natuursage nog als hetgeen wat primair is. Dat is het meer oorspronkelijkere. Door het horen van de beelden uit de natuursagen ontwaakt in de kinderen pas het vermogen om 'de wereld waar te kunnen nemen'. Zo wordt hun nieuwsgierigheid gewekt voor hetgeen wat er allemaal op de wereld leeft en te zien is.

De kinderen ontmoeten deze fenomenen in de natuur daardoor als een eigen wezen, dat sprekend ook iets wezenlijks van zichzelf openbaart en waarmee ze nu ook pas een verbinding kunnen aangaan alsof het een vriend of een bekende betreft. De belangrijke en tegelijk zo moeilijke taak van de leerkracht bestaat er daarom uit, de uiterlijke gedaante, het 'gelaat' van het natuurfenomeen, te lezen als een uitdrukking van zijn innerlijk wezen. (Zie hierover hoofdstuk VII, pag.117).

We vertellen de natuursage zo, dat er een warme aandacht voor alle dingen uit de natuur uit naar voren komt. Het hoeft echt niet allemaal even diepzinnig te zijn, maar wel sterk doorleefd. We willen dat de kinderen zich met deze wereld verbinden en de leerkracht maakt in gedachten een grote O, een warme klank waarin het in je opnemen, het omvatten wordt uitdrukt. Hij neemt daarmee a.h.w. de hele natuurwereld in een gebaar van liefde in zich op. (Rudolf Steiner spreekt hier niet voor niets over ‘eine Art liebevolle Betrachtung’ voor die manier van kijken naar de wereld). En van daaruit, vanuit de overvloed van zijn gemoed begint die wereld te spreken, moet hij die wereld zich laten uitspreken. Letterlijk staan we hier voor het ‘mij spreekt de blomme een tale’ van Guido Gezelle. Alleen ligt het accent hier niet op de verborgen taal van het scheppende wereldwoord dat verborgen in de dingen is neergelegd, maar op de taal van de ontmoeting tussen de dingen, op het levende onderlinge gesprek. Uit de wereld van de natuur tovert de leerkracht zo de gesprekken te voorschijn. Zijn fantasierijke taal is *lyrisch* in de zin van poëtisch.

De fabel

In de fabel beleven de kinderen de mens juist in zijn door de natuur gegeven bepaaldheid en in zijn eenzijdige begrenzingen en tekortkomingen. Hier ontmoeten we de elementaire krachten van de ziel waardoor de mensenwereld juist altijd uit zijn evenwicht, ‘uit het lood’ raakt. Onbewust beleeft het kind daarbij dat het de mens zelf is die aan alle aanvaringen in de wereld schuld heeft. En nu verschijnt achter de mens die de strijd heeft te voeren met zijn eigen oneerlijkheid, gemeenheid, lafheid enz., die het ware mens-zijn immers nog niet heeft bereikt: het beeld van het dier. De dieren bieden zich aan als een hulp om deze negatieve krachten in onszelf te zien en te onderkennen. Tegelijkertijd is de fabel (samen met de legende) een appèl aan het ik. Door de kracht van het ik heeft de mens de vrijheid zijn ziel van het dierlijke te bevrijden, het dier in zichzelf te temmen. Mooi heeft Willem Veltman er op gewezen dat bij zoveel heiligen hun vredebrengende ‘boven’ menselijke kracht daarin tot uiting komt, dat zij vaak een dier als begeleider bij zich hebben dat getemd is. (Franciscus, Hieronymus en Joris bijv. De laatste zelfs met de overwonnen draak aan een koord). Deze dieren zijn er een beeld voor, hoe er met betrekking tot de verhouding van deze heiligen tot de natuur een proces van omvorming heeft plaats gevonden, waardoor de natuur in een andere verhouding tot de mens is gebracht.

De dieren zijn in de fabel in feite tot één-dimensionaliteit teruggebracht. Ze vertonen zich aan ons in de fabel als drager van één bepaalde eigenschap die uitvergroot wordt en waaraan zij zelf ook ‘lijden’, d.w.z. waarvan zij zelf ook slachtoffer zijn. Hun lot is immers onveranderbaar. Alleen is bij hen (gelukkig) het zelfbewustzijn afwezig. Bij de mens echter leiden deze conflicten via de zelfkennis tot verdere ontwikkeling en harmonisering. De humor bestaat uit de paradoxale situatie, dat deze eigenschappen van de dieren zowel hun sterkte (hun geluk) als hun zwakte (hun ongeluk) zijn. Je kunt het ook anders zeggen: omdat de fabel een appèl doet aan het zelfstandig overwegen en denken van de kinderen ontstaat er ruimte voor de humor.

We vertellen de fabel zo, dat de kinderen er sterke gevoelens van sympathie en antipathie aan kunnen ontwikkelen. Het gevoel moet er krachtig door aangesproken worden. Het moet ook op de ‘misstappen’ van de afzonderlijke dieren reageren met gelach, boosheid en/of gevoelens van rechtvaardigheid enz. Alles wat de dieren met elkaar in botsing doet komen, heeft de mens immers ook in zich. Hij bezit zowel de natuur van het schaap, van de leeuw en de ezel! Alleen ‘alles is in hem geharmoniseerd. Alles slijpt zich af aan elkaar af’ (Rudolf Steiner). De manier waarop we die tegengestelde karaktereigenschappen met elkaar laten botsen is in wezen rauw, *dramatisch*. Want waar gehakt wordt vallen spaanders. Uit dit dramatische gesprek tussen twee principes, dat de kern van de fabel vormt, en waarbij geen vergelijk

mogelijk is, wordt het appèl gedaan aan het oordelende verstand, aan de wens tot verzoening en harmonisering. Het eigen ik raakt daarbij voorzichtig in het spel betrokken. De heldere en wakkere I-klank is hier als een stil gebaar voortdurend op de achtergrond aanwezig. Hij hoort bij de mens als representant van zijn individualiteit; hij 'bevestigt het geestelijke in ons zelf' (Steiner). De I-klank is de middelste van de vocalen. Het is de enige klank onder de klinkers die in de eurtmie niet symmetrisch wordt weergegeven. Dat asymmetrische staat hier ook als een beeld voor het feit dat het ziele-evenwicht in het bestaan van de mens (tussen voor en achter, links en rechts, boven en onder en binnen en buiten) principieel wankel is en steeds gezocht, d.w.z. (per situatie) gerealiseerd moet worden. Daarin zit hem het morele van de fabel. Het morele is geen 'les', of een eenduidige levensregel, maar is een permanente existentiële opgave die aan de mens is gesteld, of beter gezegd: die de mens in iedere nieuwe situatie opnieuw zelf aan zichzelf moet stellen.

Het dramatische element van de fabel maakt dat ze ook zo geschikt zijn om ze in de klas te spelen. Door het spel, waarin deze 'eigenschappen' uitvergroot kunnen worden, ontdekken de kinderen die kwaliteiten en eigenschappen pas in zichzelf.

De drie zielenkwaliteiten

Misschien is het wel zo, dat er aan de hand van deze drie verschillende vertelvormen ook drie verschillende gevoelskwaliteiten bij de kinderen worden aangesproken. Hoewel die gevoelens natuurlijk niet uitsluitend aan de verschillende vertelvormen kunnen worden toegeschreven. Bij de legenden is het duidelijk de *eerbied*, het *vereren* die als belangrijkste zielekwaliteit naar voren komt. De kinderen beleven duidelijk dat deze kracht door de leerkracht als een concrete kwaliteit, gericht op een bepaalde historische persoon, in de klas aanwezig is. De kracht van de eerbied, van het ontzag hebben, neemt zo concreet gestalte aan. Het is nu niet meer alleen de eerbied voor iets, voor het bord waarop mooi geschreven moet worden, voor de planten die behoedzaam water moeten krijgen etc., maar voor een mens! Voor een mens die in zichzelf ruimte heeft geschapen voor het hogere. Wat voor een bijzondere rol moet Sinterklaas in deze klas wel niet spelen?

Bij de natuursagen is de gevoelskwaliteit die hier het sterkst naar voren komt wel nieuw. Het is in de eerste plaats de *liefdevolle aandacht* en de *omvattende verbinding* die wordt geoefend. Er wordt richting gegeven aan de latente wens om de wezens en de dingen in de natuur te ontmoeten en te leren kennen. Het grote en geheimzinnige boek van de natuur wordt voor de eerste keer voor de kinderen ontsloten en de kinderen buigen zich daar naar over, zijn overgegeven aan alles wat zij waarnemen en wat vanuit en door de ziel van de leerkracht tot spreken wordt gebracht. Al deze ontmoetingen worden met hetzelfde gevoel van warme aandacht en liefde begeleid.

En bij de dierfabel? Het is zeker, dat hier de *humor* en de *zin voor realiteit* belangrijke elementen zijn. Daarnaast zien we dat het oog wordt geopend voor de eigen en andermans tekortkomingen en (on)hebbelijkheden. We treden hier een geheel nieuwe wereld binnen die nog helemaal verkend moet worden en ook verkend wil worden. De dieren treden hier op als een spiegel. Misschien kan hierbij heel voorzichtig het gevoel boven komen van de *eerlijkheid*. Eerlijk naar zichzelf willen kijken, eerlijk kunnen zijn over iets wat je verkeerd gedaan hebt. We zijn natuurlijk nog niet zover dat hierbij al van een echt geweten sprake is, dat ontstaat en ontwaakt pas na de overgang over de Rubicon in klas drie, vier, en na de voorbereidende ontmoeting met de Tafelen der Wet in klas drie. Zover is het dus nog niet, maar de momenten waarop de gezichten door een eerste blos van schaamte worden gekleurd, tonen wel aan dat met de fabels een eerste stap in deze richting wordt gezet. En is het niet zo, dat in het synoniem voor eerlijkheid: 'op-recht-heid', dezelfde I-klank als beeld verborgen

opnieuw aanwezig is? In samenhang hiermee betreedt m.i. ook voor het eerst de *ernst* het levenstoneel. Het in een spiegel willen kijken vraagt ook om durf en ernst.

Annemarie Holenweg wijst in dit verband in een artikel op de betekenis van deze eerbied. Zij haalt een tekst van Rudolf Steiner aan (uit: 'De weg tot inzicht in hogere werelden?'). 'Later wordt de eerste verering die een kind ten opzichte van mensen heeft gehad tot een verering van waarheid en kennis.' En uit hetzelfde boek: 'Wie de gevoelens van eerbied als aanleg in zich heeft, of wie het geluk heeft die door een opvoeding die daarmee in overeenstemming is ingeplant te hebben gekregen [dat wordt gezegd 15 jaar voordat de Waldorfschool zal worden geopend!], brengt veel met zich mee wanneer hij in zijn latere leven de toegang tot de hogere kennis zoekt. Wie een dergelijke voorbereiding niet met zich meebrengt die zal reeds op de eerste trede van het pad van de kennis met moeilijkheden worden geconfronteerd, indien hij zich er niet toe zet door zelfopvoeding deze eerbiedige stemming met kracht in zich op te wekken. In onze tijd is het van bijzonder belang dat hierop de volle aandacht wordt gericht. Onze cultuur neigt meer naar het hebben van kritiek, naar het oordelen, veroordelen en minder naar devotie, naar liefdevolle verering. Onze kinderen kritiseren al veel meer dan dat ze met overgave vereren. Maar elke vorm van kritiek, elk kritisch oordeel verdrijft de krachten van de ziel die op het hogere inzicht gericht zijn net zozeer als eerbied en overgave het tot ontwikkeling brengen.'

Samenvattend

Legende: binnen de zielestemming van het vereren en de eerbied vertelt de leerkracht in een episch taalgebruik de legende vanuit een kosmische A-klank. De ziel opent zich voor het hogere; de gestalte helt licht achterover (euritmie). Grammaticaal gesproken vinden we hier de derde persoon, d.w.z. een verhouding in de taal die wordt uitgedrukt met het Hij, Zij en Het (of Zij).

Natuurlegende: binnen de zielestemming van de liefdevolle aandacht en omvattende verbinding vertelt de leerkracht in een lyrisch taalgebruik de natuurlegende vanuit een kosmische O-klank. De gestalte helt licht naar voren. De ziel opent zich voor alles in de wereld, de ziel ervaart zichzelf als broeder van alles wat leeft, en schenkt zijn warme aandacht aan elk ding op aarde omdat het zich innerlijk met alle dingen verbonden weet. Grammaticaal gesproken hebben we hier de tweede persoon, d.w.z. een verhouding in de taal die uitgedrukt wordt door het Jij (of Jullie).

Fabel: bij de fabel kunnen we niet op dezelfde manier spreken over een reeds aanwezige zielestemming van waaruit verteld wordt. Die stemming is niet 'gegeven', maar dient door het kind zelf al spelend en ervarend, in zichzelf te worden herkend. Het is daarom ook eigenlijk geen stemming, maar een toestand waarin eerlijkheid en ernst worden toegelaten. Met de hulp van beweging, spanning, humor en realisme vertelt de leerkracht in een dramatisch taalgebruik de fabel vanuit een kosmische I-stemming. De gestalte staat rechtstandig. Daarom bevinden we ons met de I-stemming ook altijd in het heden (met de A-stemming in het verleden en met de O-stemming in de toekomst). De ziel opent zich voor het lagere in zichzelf, dat het niet afwijst, maar wil leren kennen. Hij beseft dat hij daarmee in de toekomst aan het werk zal moeten gaan, dat de bron voor een nieuwe moraliteit in hem zelf ligt. Grammaticaal gesproken hebben we hier te maken met de eerste persoon, d.w.z. een verhouding tot het eigen zelf die in de taal wordt uitgedrukt door Ik (of Wij).