

De stap van vorm naar regel. Het ontdekkingsproces in de grammatica

Eerlijkheidshalve dient gezegd te worden dat ik zelf met deze methodische opbouw geen ervaringen heb opgedaan. Maar op grond van de menskundige en pedagogische studie zou ik hem echter met enthousiasme willen oppakken om deze opzet in bijv. een 5^e klas in praktijk te brengen. Bij dit artikel heb ik mij overigens laten inspireren door de studies van Alain Denjean en Johannes Kiersch.

Deze bijdrage die tijdens het werken aan deze materiaalverzameling is ontstaan bestaat uit drie gedeelten: ten eerste wordt in het kort stilgestaan bij de drie gedeeltes waar we de gehele onderbouwperiode in kunnen verdelen (a). Daarna wordt die misschien nog eens ten overvloede in verbinding gebracht met enkele begrippen die Steiner zelf met deze onderverdeling(en) heeft verbonden (b) en ten slotte richten we ons op het ontdekkingsproces dat de leerlingen doormaken bij hun zoektocht naar de grammaticale regels (c).

a) Zoals bekend wordt in de vrijeschool de periode van de onderbouw (de tweede hoofdperiode van zeven jaar) in drie fases onderverdeeld. De periode van 7 tot 9 $\frac{1}{3}$ jaar, die van 9 $\frac{1}{3}$ tot 11 $\frac{2}{3}$ jaar en die van 11 $\frac{2}{3}$ tot het 14^e jaar. Deze ‘eenheid’ van zevenjaar die destijds in de keuze voor een acht jaar durende begeleiding van één klassenleerkracht zijn pedagogische ‘bevestiging’ kreeg, wordt nu in drieën verdeeld. Deze driedeling is niet willekeurig maar valt samen met twee Rubicon-momenten. Het is op zichzelf wonderbaarlijk dat deze verdeling die op de psychologische ontwikkeling van de kinderen steunt toch een duidelijke bijna mathematische ‘orde’ toont. Deze Rubicon-momenten die de 3^e, 4^e klas en de 5^e, 6^e klas betreffen, zijn door Steiner ‘ontdekt’ en uitgebreid beschreven en vormen een dragend element in de antroposofische menskunde en pedagogie. Ook voor het onderwijs in de vreemde talen hebben ze hun betekenis en met name betreft dat de plaats die de grammatica hierin inneemt.

Een vast uitgangspunt zou moeten zijn, dat in de eerste derde periode (de klassen 1,2 en 3 (dus de periode vóór de eerste Rubicon) de *grammatica* als apart onderdeel *niet expliciet* aan de orde mag komen. Dat is een direct gevolg van het feit dat ook prozateksten in deze periode nog taboe zijn. Uitdrukkelijk zegt Steiner dat in deze periode de poëzie het taalgebied taal is waar de kinderen in zouden moeten leven. (Impliciet zou de grammatica daarentegen wel degelijk aan bod moeten komen. Steiner vraagt van de leerkracht in deze periode wel zeer bewust met het gebruik van de grammatica om te gaan, zodat de regels daarvan later bewuster uit het taalgebruik naar voren gehaald kunnen worden).

Voor de tweede periode, vanaf het eind van klas 3, klas 4, en 5 wordt wel expliciet op de grammatica gewezen en met name op de *vormleer* daarvan. Gemarkeerd wordt het begin van deze periode met betrekking tot de vreemde talen, doordat met het begin van die periode ook het eerste schrijven en lezen in de vreemde taal samenvallen. Daarbij speelt naast de woordsoorten het werkwoord gedurende die hele periode de belangrijkste rol. Van deze periode zegt Steiner dat de grammatica nu nodig is om de ontwikkeling van het kind op de juiste manier te laten verlopen, ‘want het kind moet in deze leeftijd de overgang vinden naar de ontwikkeling van het ik’ (Die gesunde

Entwicklung des Menschenwesens, GA 303¹) of anders gezegd, in deze tijd maakt het de stap ‘van het bewustzijn naar het zelf-bewustzijn’² (Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA 307, voordracht van 25.8.1919).

De laatste periode die na de tweede Rubicon inzet, dus na het 11 $\frac{2}{3}$ jaar, vanaf klas 5/6, betekent opnieuw een verschuiving van het zwaartepunt, namelijk van de vormleer naar de *zinsleer*, de syntaxis, de bouw van de zin. Deze laatste ontwikkeling sluit aan bij de ontwikkeling naar een meer door het ik en het denken gestuurd spreken, want de ontwikkeling van het ik is direct met de taal verbonden, ‘... want dan komt de mens er toe, niet alleen over de wereld te denken, maar [ook] over zichzelf, dat betekent ten aanzien van de taal, niet alleen maar een instinctieve manier van spreken, maar het vermogen om de taal in zinvolle regels te kunnen brengen’ (als vorige noot). Het moge duidelijk zijn dat hier, bij het om zich heen grijpen van een algemene taalverarming en zelfs taalverlies al vanaf de leeftijd van de prepuberteit, de scholen en de vrijeschool in het bijzonder een zeer belangrijke taak toekomt.³

b) Alain Denjean vergelijkt deze periodisering met de wijzers van een klok. Wanneer we naar de biografie van de mens kijken vanuit het gezichtspunt van de opeenvolgende aardelevens, dan kan dat als beeld worden opgevat en vergeleken worden met de kleine wijzer van een klok die de uren aangeeft. Wanneer we de tijdsperiodes verder verfijnen naar het aardeleven toe dat in herkenbare tijdseenheden van zeven jaar verloopt, dan volgen we daarbij de bewegingen van de minutenwijzer. En tenslotte komt Steiner (met de hulp van de beide Rubicon-momenten) tot zijn voor de pedagogie zo belangrijke indeling in nog drie kleinere eenheden waarvoor Denjean het beeld van de secondenwijzer gebruikt: een laatste differentiering in drie periodes van 2 $\frac{1}{2}$ jaar.

Daarnaast is het van belang om te zien hoe voor Steiner de overgangen van deze drie periodes uiteraard niet plotseling verlopen. Hij is soms behoorlijk royaal met de marges waarbinnen een en ander zich afspeelt. Hoewel de drie grote periodes van zeven jaar elk hun eigen pedagogische kleur krijgen door het voor het onderwijs alles bepalende oriëntatiepunt van resp. de nabootsing, de autoriteit van de leerkracht en de ontwikkeling van het eigen oordeelsvermogen, wijst Steiner er bovendien op hoe de kracht van de nabootsing a.h.w. nog doorwerkt tot in het eerste derde deel van de tweede zevenjaarsperiode. Daar zijn de beeldende krachten van het sprookje nog steeds te gebruiken; bovendien blijven die ook voor het vreemdetalenonderwijs van kracht, ook hier kan (en moet) in die jaren nog van de nabootsing gebruik gemaakt worden. Dat houdt pas op na de eerste Rubicon. Dat wil dus ook zeggen dat daardoor methodisch een belangrijke overgang gemaakt dient te worden: een bepaalde periode wordt nu definitief afgesloten en van de nabootsing als methodisch middel zou nu dus ook bewust afstand genomen moeten worden. Zoals de eerste zevenjaarsperiode nog doorwerkt in het eerste derde deel van de tweede zevenjaarsperiode, zo wordt de derde fase daarvan gekleurd door de daarop volgende derde zevenjaarsperiode. Deze periode werpt zijn schaduw als het ware reeds vooruit. Vanuit deze periode meldt zich na de tweede Rubicon-overgang het eigen oordeelsvermogen in zijn eerste tastende vorm. De fase van de autoriteit van de leerkracht is nu niet meer absoluut. Pas rond het 14^e

¹ 4 Voordrachten uit deze cyclus o.a. de hier genoemde zijn uitgegeven bij Paidos, ‘Rudolf Steiner, Vier voordrachten over de antroposofische pedagogie en didactiek’. In deze voordrachten ligt de nadruk op de beide Rubicon-momenten. PaidosPublicaties Nr. 21.

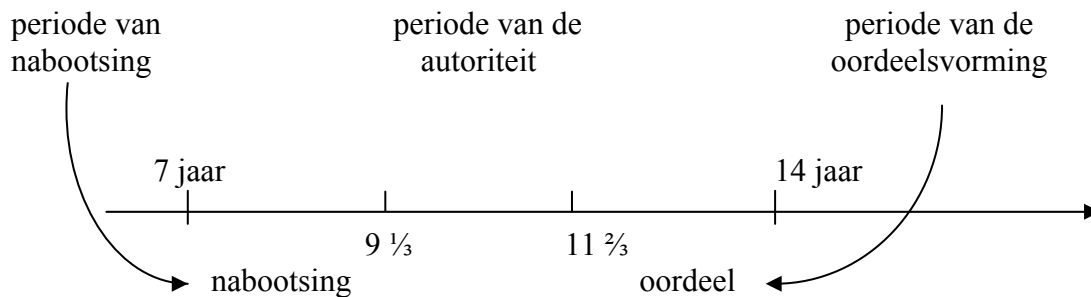
² Zie hierover ook de publicatie van Peter Selger, ‘De eerste Rubicon’, PaidosPublicaties Nr.35.

³ Zie hierover Kiersch II, pag. 96 en Denjean, pag. 108 e.v.

jaar (de negende klas) staat dit oordeelsvermogen als een eigen vermogen vrij ter beschikking en kan er ook werkelijk mee ‘geoeffend’ worden. Maar de eerste kennismaking vindt al eerder, vanaf het 11 $\frac{2}{3}$ ^e jaar plaats.

We geven deze periodes en de nawerking, resp. vroege inwerking van de twee aangrenzende grote zevenjaarsperiodes hieronder schematisch weer.

De zevenjaars periodes (1)



Deze periodisering wordt binnen de vrijescholen in Nederland naar mijn mening maar zeer gedeeltelijk onderkend. Het is voor mij de vraag in welke mate hij in het methodische handwerk doorgedrongen is. Ik herinner mij hoe vroeger die onderverdeling in drieën resp. werd voorzien van de begrippen *willen*, *voelen* en *denken*, als een soort ‘herhaling’ van de verschuiving van het zwaartepunt gedurende de eerste zeven levensjaren van het kind; stappen die we ook terugzien in de drie ontwikkelingsstappen die resp. hebben geleid tot het gaan staan (willen), het spreken (voelen) en het denken. In die volgorde (van ‘beneden naar boven’) komt de nadruk steeds hoger te liggen. En net zoals die drie eerste jaren hun afsluiting vinden in het moment dat een kind voor het eerst het woord ik gebruikt, zo vinden ook de drie grote zevenjaarsperiodes, inderdaad die van het willende nabootsen, van het ritmisch-voelende zich verlevendigen en de denkende oordeelsvorming hun afronding in de geboorte van het ik rond het 21^{ste} jaar. Deze oertriniteit waarbij de primaire activiteiten van de ziel zich voor het eerst manifesteren, herhaalt zich als een oerwetmatigheid bij elke nieuwe ontwikkelingsfase van de ziel, dus ook binnen elke zevenjaarsperiode. En aangezien de periode van 7 tot 14 jaar in het bijzonder met het zieleven van het kind te maken heeft manifesteert hij zich daarin ook op de meest gedifferentieerde manier.

Nu is Steiner niet bij deze indeling alleen blijven staan, hij heeft ook met deze drie fases speciale begrippen verbonden die de opgave van de pedagogie in deze fases betreffen. De eerste periode van zeven jaar, waar de ontwikkeling van het fysieke lichaam voorop staat, geeft hij het begrip *vormgevend* [gestaltend] mee. De tweede periode van zeven jaar waar het inmiddels vrij gekomen etherlichaam er voor zorgt ‘dat het kind onderwezen kan worden’ (Steiner), krijgt als motief en opgave voor de leerkracht het *tot leven brengen* [beleben] mee, het verlevendigen. In de derde periode van zeven jaar ontstaat met de geboorte van het astrale lichaam de mogelijkheid ‘om de liefde naar buiten te dragen’, om de ‘verschillen tussen de mensen op een diepere manier te beleven.’ Voor deze periode gebruikt Steiner het begrip *wakker maken* [erwekken]. In het wakker maken of het opwekken ligt hier de belangrijkste taak voor de leerkracht.

Behalve deze karakterisering die de drie zevenjaarsperiodes betreft heeft Steiner ook de onderverdeling van de tweede zevenjaarsperiode nog met een overkoepelend

- regelmatige werkwoord, simple past). De onderdelen (grammaticale vormen) verschijnen op het bord: onze voorbeelden.
- 2) De leerlingen nemen de op het bord geschreven zinnestjes waar en herkennen daarin bepaalde regelmatigheden, of te wel regelmatig voorkomende vormen/uitgangen. Hoe ziet die vorm er precies uit? Die speciale en terugkerende vorm (waar dus iets mee is) wordt beschreven.
 - 3) Nu wordt de stap gezet van de herkende en beschreven vorm naar het oorspronkelijke (Engelse) taalbeleven. Is dat misschien de verleden tijd? De vorm wordt nu gekoppeld aan de Nederlandse 'o.v.t'. Kennelijk is het die tijd die met die bepaalde door ons waargenomen vorm te maken heeft. Hoe zit dat precies?
 - 4) Nu is de weg vrij gemaakt voor het onder woorden brengen van een regel waarmee het verband tussen de vorm en het taalbeleven in woorden wordt 'vast' gelegd. De kinderen doen daarvoor zelf voorstellen. In deze regel worden alle betrokken (persoons)vormen ook opgenomen.
Bijv.: In het Engels wordt de verleden tijd van het regelmatige werkwoord uitgedrukt door de uitgang -ed achter het werkwoord. De uitgang is voor alle personen gelijk.
 - 5) Zo gauw de regel onder woorden is gebracht, is de weg vrij om het taalbeleven dat nu aan het Nederlands is gekoppeld, maar dat oorspronkelijk al (nog niet helemaal bewust) in de Engelse taal herkend was, ook in die taal toe te passen resp. zelfstandig te oefenen.
De leerkracht geeft daarvoor enkele werkwoorden (bijv. to show, to listen). De regel die door de leerlingen wordt geformuleerd verschijnt pas in het schrift wanneer men het met die regel eens is en wanneer er voldoende mee geoefend is. De regel heeft altijd een voorlopig karakter en kan eventueel in de loop van de tijd een meer abstractere vorm aannemen.

Dit proces van een onbewust naar een bewust taalbeleven, wordt uiteraard door de leerkracht begeleid (met name de fases 3 en 4). We blijven daarbij in het beschrijven. Wanneer 4 eenmaal is bereikt wordt het mogelijk de vorm als een middel te gebruiken om het taalbeleven dat aanvankelijk nog onbewust was (zie de voorbeelden van de leerkracht), nu – omdat zij 'verklaard' zijn – in de andere, te leren taal zelf actief toe te passen resp. te gebruiken. Daarmee wordt zelfstandig een nieuw taalgebied binnen de grammatica ontsloten. De leerlingen leggen a.h.w. een stuk land dat aanvankelijk nog onbegaanbaar (want moerassig) was, zelf droog. Een gebied wordt ontgonnen en in kaart gebracht.