

Rudolf Steiner over de menskundige veranderingen rond het 12^e jaar.

Onderstaande tekst is een poging om samenvattend enkele basisgedachten van Steiner over dit belangrijke overgangsmoment te refereren. Ik zie het vooral als een opzet voor verdere studie. Oorspronkelijk maakte dit opstel deel uit van een Werkmap met elf opstellen die allemaal betrekking hadden op de zesde klas, zowel op de ontwikkeling van de leerling maar ook op verschillende vakken uit en aspecten van het leerplan. Aangezien het grootste deel van deze Werkmap van de computer is verdwenen wordt een opstel hieruit hier overgenomen.

1. Waarom de 6^e klas aan het begin van de middenbouw staat

Steiner heeft in zijn antropologische beschouwingen over de twaalfjarige bepaalde waarnemingen beschreven die essentiële veranderingen in de constitutie van de jonge mens betreffen. Hij spreekt ten aanzien van deze overgang rond het twaalfde jaar over 'een radicale verandering' [Verwandlung, wat letterlijk omvorming betekent]. Daarin kunnen vier ingangen gevonden worden die zich met dit proces van verandering rond het twaalfde jaar bezig houden.

Dit maakt wel duidelijk dat het menskundige gebeuren rond deze leeftijd door hem als bijzonder ingrijpend werd gezien. Hij gebruikte er zelfs het begrip 'de tweede Rubicon' voor, dat een verwijzing was naar de ingrijpende psychologische verandering rond het negende jaar was. (Zie hierover mijn artikel 'De tweede Rubicon', Lerarenbrieven, Sint Jan 2010, ook op www.steiner-pedagogie.nl).

Het zal duidelijk zijn dat deze vier punten die uit de nieuwe antropologie komen direct met elkaar samenhangen. Ze bepalen elkaar wederzijds, maar worden hier voor de duidelijkheid van elkaar 'gescheiden'.

Als om nog eens te benadrukken wat het verschil tussen de vijfde en de zesde klas is, gebruikt Steiner voor deze overgang naar het 12^e jaar, voor de 11-jarige het begrip: 'weke systeem van de mens' en voor de 12-jarige 'het zeer harde systeem' (van de botten van de mens)... De botten plaatsen de mens in de wereld en zijn denken volgt dankzij de inzet van de wil. Dit is een geheel nuchter, fysiek-materieel proces, waarbij dat harde systeem de jonge mens "...ik zou willen zeggen als een objectief hefboomsysteem in de wereld wordt geplaatst". Dit wordt hieronder verduidelijkt.

Elders wordt de overgang die Steiner hier kort aanduidt niet zo abrupt gekarakteriseerd. Hij heeft het dan meer over '11-, 12-jarigen' bij wie deze overgang plaats vindt. Dat is dus ruimer. Dit heeft zeker ook te maken met het feit dat het laatste deel van de tweede zevenjaarsperiode rond het 11 $\frac{2}{3}$ ^{de} jaar begint. Wat dat inhoudt is, dat het accent van deze hele zevenjaarsperiode, dat in zijn geheel op de dominerende werking van het etherlichaam en het aanspreken van het ritmische systeem (het gevoel) van de kinderen berust, geleidelijk aan van het willen (het eerste derde deel, waarbij hoofdzakelijk de wil wordt aangesproken), via het voelen (het centrale midden deel), naar de laatste zielekwaliteit, naar het denken en de meer intellectuele vermogen wordt overgeleid. Daaraan wordt nu binnen het gevoelsleven een belangrijker plaats toegekend.

Dat wil dus zeggen dat er twee bewegingen zijn die het denken van de zesde klasser op een bepaalde manier op de voorgrond plaatsen: aan de ene kant gebeurt dit vanuit de psychische ontwikkeling van het gevoelsleven, en daarnaast hebben we te maken

met het directe gevolg van de fysiek-lichamelijke ontwikkeling. Beide zijn deel van een natuurlijke ontwikkeling. Het onderwijs heeft uiteraard de taak om deze natuurlijke ontwikkeling pedagogisch te ondersteunen. De eerste ontwikkeling wijst meer op 11, 12 jaar (d.w.z. op 11 $\frac{2}{3}$ ^{de} jaar), de tweede op 12 jaar. In ieder geval wordt op deze manier wel duidelijk waarom het hier een 'radicale verandering' betreft. Niet voor niets heeft de 6^e klas binnen de opbouw van ons leerplan de plaats gekregen als de klas die aan het begin van de Middenbouw staat. Na de 5^e klas begint er iets fundamenteel nieuws. De klassen 6,7 en 8 vormen in de conceptie van Steiner één geheel.

2 Vijf aspecten van de verandering

1. De botten: de verandering van het denkproces zelf

Op verschillende plaatsen beschrijft Steiner dit veranderingsproces dat rond het 12^e jaar inzet. Het gaat daarbij om het bottenstelsel. Tot het 12^e jaar wordt dat vanuit het spierstelsel beheerst. Vandaar ook het vermogen om tot die tijd tot een innerlijk en beweeglijk beelddenken te komen. Rond het 12^e jaar verandert er iets radicaal in het lichaam; het skelet emancipeert zich namelijk van het spierstelsel en nu is het omgekeerd het skelet dat het spierstelsel beheerst en zichzelf in de uiterlijke wereld plaatst.

We beginnen met de meer bekende insteek, die van de causaliteit. Overigens, behalve de introductie van het begrip causaliteit spreekt Steiner ook wel over het meer algemene 'het verklarende element'. Ik volg hierbij voor een deel de beschrijving van E.-M. Kranich. "Deze verandering in constitutie zet aan bij de groei van de ledematen. Hierdoor wordt in de ledematen het gewicht van de botten groter dan dat van de spieren [d.w.z. de verhouding verandert ten nadele van de spieren]. De jongeren komen daardoor in een sterkere verbinding met de zwaartekracht te staan. Dit impliceert de overgang van kind zijn naar het leerling van de middenbouw, naar het jongere zijn. De ledematen maken zich nu los van het innerlijke wezen van de mens, waarmee ze tot die tijd vooral verbonden waren". Steiner spreekt over de 11-jarige nog als iemand die zijn fysieke lichaam 'met zich meesleept', d.w.z. als iets waar je nog geen greep op hebt, omdat het nog niet die zelfstandigheid ten opzichte van het eigen innerlijk heeft.

De inzet van de wil vindt nu geheel plaats onder invloed van de mechanica van de botten en de daarin werkzame zwaartekracht. Dit boven genoemde overgangsmoment beleeft de leerling dus niet in eerste plaats psychisch (zoals dat geldt voor de eerste Rubicon), maar fysiek. Hij beleeft het aan het eigen lichaam, aan de mechanische gewichtsveranderingen van het eigen lichaam. Kranich verduidelijkt dit wanneer hij zegt: "Wanneer nu bijvoorbeeld het gewicht van het ene been naar het andere wordt verplaatst, dan heeft het vinden van een nieuw evenwicht direct gevolgen voor het eerste been, maar ook voor de stand van de heupen en de musculatuur van de wervelkolom. Bij iedere verandering van houding en in elke fase van het verloop van een beweging is het deel van het lichaam dat die beweging inzet direct verbonden met andere delen die hierop (moeten) reageren. Er bestaat bij elke bewegingsactiviteit, dus bij elke wilsactiviteit, een onverbidelijke correlatie tussen het 'als ... (van het en lichaamsdeel), en het dan...' (d.w.z. de reactie daarop van de andere onderdelen van het lichaam). Die is nodig om vanuit het ik het nieuwe evenwicht te vinden."

De consequentie van hetgeen wat er nu op fysiek gebied gebeurt, is dat het denken dat hiervoor vooral door de beeldende krachten gedragen werd, nu geleidelijk aan

overgeleid zou moeten worden naar het verstandelijke, intellectuele begrijpen. Vanaf dit moment dienen er dus ook voorstellingen te komen (uit de anorganische, materiële wereld) met behulp waarvan de kinderen hun wil ook bewust kunnen inzetten en oefenen. Dat is bovendien een voorwaarde om langzamerhand tot het eigen oordelen te komen. Of denken wij dat het oordelen vanzelf ontstaat door veel in de klas te discussiëren. Is dat werkelijk zo? Kranich: “Doordat de wil dit ‘als..., dan...’ in zijn eigen bewegingsactiviteit geïncorporeerd heeft, werkt dat op het voorstellings- en gedachteleven.” Anders gezegd, omdat de causaliteit aan het eigen lichaam innerlijk wordt beleefd, is het kind in staat in zijn voorstellingsleven de gedachte over causale verbanden op te pakken. De behoefte ontstaat dus om hetgeen wat vanaf dat moment in het voorstellingsleven wordt opgenomen ook in de zin van dit ‘als..., dan...’ te begrijpen.

Steiner verwoordt dit als volgt: “Nu beleeft de mens pas innerlijk wat wij in het leven gewoon zijn causaliteit te noemen. In werkelijkheid heeft de mens voor zijn elfde levensjaar totaal geen begrip voor wat oorzaak en gevolg inhouden. ... Later, na het 12^{de} jaar, beheerst het bottensysteem dat zich in de uiterlijke wereld plaatst, het spierstelsel en van daaruit ziel en geest. Het gevolg daarvan is, dat de mens *een innerlijk beleefd begrip* krijgt van wat oorzaak en gevolg wil zeggen...”. En dat is de diepere reden dat in dit jaar de vakken mineralogie, natuurkunde, scheikunde en uiteraard mechanica en sterrenkunde in het leerplan verschijnen. Een jaar later, in Ilkley, komt Steiner daar nog een keer op terug: “... wij vinden dat het kind vanaf het 11^{de} (!) of 12^e jaar rijp is om met zijn verstand [Intellect] op te nemen wat doorgewerkt moet worden vanuit de samenhang van oorzaak en gevolg. En dat moet in de natuurkunde en de scheikunde plaats vinden.” Met de bovengenoemde vijf vakken die alle vier uit de wereld van de niet-organische natuur komen, worden de leerlingen a.h.w. verwelkomd om deze nieuwe wereld met hun denken te betreden en hier de stap te zetten van de fenomenen naar eerste wetmatigheden. Die laatste stap mag namelijk niet gemist worden.

(In feite dient aan deze vijf vakken ook nog het vak meetkunde te worden toegevoegd, want wat ‘bewijzen’ in de meetkunde is, en het gaat daarbij nog maar om een paar eenvoudige bewijzen, is in feite het causale denken toegepast op het platte vlak; in de sterrenkunde komt daar de ruimte bij).

2. De zintuigen, anders waarnemen

Het directe gevolg van de groei van de botten en het feit dat het zwaartepunt zich van het ritmische systeem naar het ledematensysteem verplaatst, is dat de mens *in* de wereld komt te staan. Misschien mogen we ook zeggen dat er daardoor een gezond egoïsme opkomt, een gevoel van zelfverzekerdheid en kracht. Je zou ook kunnen zeggen dat de kinderen nu *midden in* de wereld komen te staan. Ook in de 4^e klas was er sprake van het ontstaan van een breuk tussen object en subject, maar daar worden de zintuigen nog niet specifiek aangesproken. In tegendeel, dierkunde wordt nog geheel bekeken vanuit het driedelige mensbeeld, de adelaar (zenuw-zintuig-), de koe (spijsverterings-) en de leeuw (bloed-ademhalings-systeem). Andere dieren worden in deze zinvolle onderverdeling ingepast. De plantkunde in klas 5 wordt nog direct verbonden met de aarde, met het landschap; dierkunde in klas 5 of 6 met de mens en wordt nu een ‘orgaan-dierkunde’. Hier gaat het nog helemaal niet om de individuele plant of het individuele dier, maar om een grotere samenhang. Maar nu de beeldkrachten afzakken krijgt de uiterlijke werkelijkheid een grotere greep op het bewustzijn. Dat is de reden dat de waarneming er om vraagt om geactiveerd te worden. Die wordt nu op de afzonderlijke fenomenen gericht die op zichzelf staan,

zoals zij zelf 'op zich zelf' zijn komen te staan. Er bestaat in die wereld niet meer een innerlijk, gevoelsmatig beleefd verband, of orde. Die wetmatigheden worden zij nu geacht zelf te ontdekken, zelf verbanden aan te brengen, waardoor de fenomenen opnieuw in een zinvol onderling (causaal) verband komen te staan.

Zoveel mogelijk zintuigen zouden aangesproken moeten worden ogen (licht), oren (geluid), bewegingszin (mechanica, hefboom (Archimedes) en balans) e.a. Dankzij de zintuigen en het denken moet deze kloof overwonnen worden.

3. De wil en wat er door de wil wordt bewerkt

De wil zetelt in het spijsverterings- ledematensysteem. Wanneer nu de ledematen beginnen te groeien verbindt de wil zich sterker met de zwaartekracht en dus ook met het zich afzetten tegen de zwaartekracht. Het gevolg is dat de mens hieraan een sterker zelfbewustzijn ontleent.

En omdat wij ons 'ook met ons denken in het skelet plaatsen' (Steiner), en: '... het denken zijn processen in de botten en de dynamiek van het skelet heeft' (id), verbindt de wil zich nu via het skelet met het denken. Hierdoor verandert de innerlijke kwaliteit van het denken zelf. Ligt hier ook niet de opgave om de wil sterker bij het denkproces te betrekken? En zou die in het leerproces ook niet sterker door de leerkracht moeten worden aangesproken?

'Het denken wordt minder imaginatief-aanschouwelijk en minder levendig, het maakt zich los van zijn vroegere binding aan een beeldende, aanschouwelijke werkelijkheid. Het wordt nu mogelijk om gedachten te hebben die geen relatie meer hebben met de uiterlijke concrete wereld' (Kranich). Het gevolg is a) dat het denken gereed is gemaakt om begrippen te denken die los van de mens staan, bijv. natuurkundige begrippen, b) dat het denken het gebied van de logica kan en wil exploreren en c) dat in aanleg de mogelijkheid aanwezig is om tot het denken in abstracties te komen.

4. Het denken

Nu verbindt Steiner dit proces van het zich verbinden van de spieren met de botten ook met het denken. De nogal raadselachtige zin is hier: "Wanneer het twaalfde jaar begint leren we een manier van denken die naar de natuur van de wil zijn processen in de botten, in de dynamiek van het skelet heeft". Het zijn de botten waarmee wij abstract denken en niet het hoofd. Voor dat abstracte denken is ook een bepaalde wilskracht nodig en die komt uit de botten, uit het skelet. Het hieraan voorafgaande denken, het denken van het hoofd, steunde nog in de eerste plaats op het 'passieve beelden-denken'; door deze beelden komt het denken weliswaar tot bewustzijn, maar "in deze beelden bevindt zich niet de innerlijke kracht die in het denken werkzaam is, [daarin] bevindt zich ook niet het wilselement van het denken."

Steiner spreekt ook over een nieuwe ervaring die de jongeren opdoen. Hij noemt als een eigenschap van de wereld die nu sterker ervaren wordt, de 'verwarrende krachten' die van de wereld uitgaan. De wereld toont zelf geen zinvolle verbanden meer. Als 'tegenmiddel' noemt Steiner hier o.a. de Stelling van Pythagoras. Dat is dus ook weer een middel om d.m.v. het denken inzicht te krijgen, d.w.z. structuur en logica aan te brengen en een eerste vertrouwen te krijgen in het denken zelf. Dat is ook de reden waarom eenvoudige 'bewijzen' nu in de wiskunde nodig worden. Dit ordenende geldt uiteraard ook voor een vak als de sterrenkunde.

5. De buitenwereld

Tegen het 12^e jaar is dus de belangrijkste verandering die optreedt, dat de spieren die zich tot die tijd vooral met het ademhalings- en bloedsomloopstelsel hadden

verbonden (zich daaraan hadden aangepast) zich daar van losmaken en zich nu op het bottenstelsel. Op het skelet richten. Het feit dat de spieren tussen het 10^e en 12^e jaardeze intieme verbinding met het middengebied aangaan en dus *indirect*, ‘via een omweg’ in het beenderenstelsel ingrijpen, betekent dat in deze periode het ritmisch-kunstzinnige element in het onderwijs nog extra belangrijk is. Nu echter passen de spieren zich direct aan het skelet aan en zijn nu direct betrokken bij het hele bewegingsorganisme, zoals dat door het beenderenstelsel in gang wordt gezet: bij het ‘lopen, grijpen en springen’.

Steiner benadrukt nu dat dit een aanpassing is die niet meer op het eigen lichaam, naar binnen gericht is, maar in de eerste plaats op de buitenwereld. Het kind plaatst zichzelf in zijn eigen bottenstelsel, in de mechanica en dynamica daarvan, d.w.z. in de buitenwereld. En dat is een enorme verandering. Steiner gebruikt de woorden dat het kind vanaf het 12^e jaar zijn hele mens ‘in het skelet’ plaatst. Daarmee begint dus het proces van het zichzelf in de wereld plaatsen. Dat wordt pas tot een volledige realiteit wanneer de geslachtsrijpheid is bereikt. Anders gezegd: vanaf het 12^e jaar verplaatst het zwaartepunt zich van het ritmische systeem naar het ledematen-stofwisselings-systeem. De vraag komt hier bijv. op hoe deze nieuwe interesse in de buitenwereld in het onderwijs een plaats krijgt.

De overgang in één beeld gebracht

Kernachtig wordt deze overgang door Steiner op de volgende wijze verwoord. Het gebeuren rond het 9^e jaar (de eerste Rubicon) kan worden samen gevat met het begrip: het kind plaatst zich nu tegenover de wereld. Het krijgt een nieuw rustpunt in zichzelf van waaruit het de wereld buiten zich kan waarnemen: het neemt waar dat de wereld buiten van hem gescheiden is. Plant- en dierkunde zijn o.a. het gevolg, waarbij het beeldende element bij de plantkunde nog duidelijk aanwezig is. Nu, in klas 6, heeft het kind de mechanisch-dynamische wetten van de wereld in het eigen fysieke lichaam, in zijn skelet, opgenomen. En omdat het op die manier ‘met zijn skelet op aarde is geplaatst’ (Steiner), kan het zich ook op aarde en in de wereld (‘vrij’) bewegen. Het staat nu dus niet meer *tegenover* de wereld, maar *erin*, in de buitenwereld. Vandaar dat Steiner ook het mooie woord gebruikt dat het kind nu ‘wereldkind’ is geworden, d.w.z. kind van de wereld.

Een afsluitende opmerking

Dit is slechts een poging om naar voren te brengen wat Steiner over deze ontwikkeling wilde zeggen. Dat zijn dus waarnemingen waar geen normaal mens op komt! We kunnen dit ook niet anders dan ‘geestelijke inzichten’ noemen. Laten we nog wel tot ons doordringen wat dat voor perspectieven opent? Krijgen die nog ergens een plaats? Beleven we nog dat die op een of andere manier in de realiteit van het dagelijkse onderwijs een rol spelen, dat daar nog enige ruimte voor is, of is dit een hogere theorie, waar we in onze dagelijkse praktijk nauwelijks meer handen en voeten aan kunnen geven, om welke reden dan ook. Ik ben hierbij, zoals duidelijk zal zijn, bewust niet op de concrete werksituatie van de huidige Nederlandse vrijeschoolkracht ingegaan. Daarvoor is in deze bijdrage geen plaats. Dit is alleen bedoeld als een uitzicht op een indrukwekkende geestelijk-pedagogische werkelijkheid.

Deze tekst verscheen eerder (in een kortere versie) in de Lerarenbrieven van Pasen 2012.

