**Op de vrijescholen wor­den nog gewoon sprook­jes en legendes verteld. Waarom eigenlijk? Een beschouwing over de jaarthema’s van vrijeschool-klassen in de basisschool (Versie 20220305)**

Op veel basisscholen worden maatschappe­lijke onderwerpen als discriminatie, werk­loosheid, reclame, alcohol en verdovende middelen behandeld, dikwijls in de vorm van projecten, met de bedoeling de kinderen zo vroeg mogelijk hiermee vertrouwd te ma­ken.
De gedachtegang hierachter is dat ze daardoor later als volwassene ‘weerbaarder’ zullen zijn, beter gewapend de maatschap­pelijke problematiek tegemoet zullen tre­den, wellicht ook niet in dezelfde fouten zul­len vervallen als de volwassenen van nu.
De vraag is of dit inderdaad zo werkt.

Het kind op de basisschool is nog lang geen vol­wassene, het heeft nog niet de vermogens ontwikkeld om denkmatig en emotioneel de volwassenenproblematiek op te nemen en te verwerken en zo kan het tegendeel ontstaan van wat wordt beoogd.
Het kind wordt belast met voor hem onverteerbare kost, de volwas­senenwereld krijgt een bedreigend en be­denkelijk karakter en begint hem te bedruk­ken. Het is een wereld die weinig aantrekke­lijk is, geen motiverende perspectieven biedt en waarvoor je liefst op de vlucht zou gaan. Blijkbaar slagen de volwassenen met al hun kennis en intellect er niet in er iets leefbaars van te maken, wat moet je dan nog? Waar haal je de innerlijke kracht, de moed, het in­zicht en het vertrouwen vandaan om in deze maatschappij te gaan werken en verant­woordelijkheden te dragen?
In het vrijeschoolonderwijs staan nog altijd de zoge­naamde jaarthema’s centraal, die allereerst als ‘vertelstof’ worden gebracht, voor elk jaar passend bij de ontwikkelingsfase van de leer­lingen en die verder geïntegreerd zijn in de lessen en leerstof van elke klas.

Een actieve stilte ont­staat. Vele oortjes wor­den gespitst, de ogen worden groter. Hier en daar gaat de duim in de mond.

Op een bepaald moment van de ochtend in de eerste klas neuriet een leerkracht een voor de klas bekend deuntje: dat is altijd het teken dat het ‘verhaal’ komt. Snel ruimen de kin­deren al hun spulletjes op en komen in de kring zitten. Een actieve stilte ontstaat. Vele oortjes worden gespitst, de ogen worden gro­ter. Hier en daar gaat de duim in de mond. Achterin is er nog steeds eentje bezig zijn potloden in het etui te krijgen. Dat lukt ein­delijk en de leerkracht begint:
‘Er was eens een meisje dat Roodkapje heette. Ze zou voor haar moeder een mandje met koek en wijn naar haar zieke grootmoeder brengen
Wij weten hoe het verder gaat: als Roodkap­je in het bos prachtige bloemen ziet, kan ze de verleiding niet weerstaan er een boeket voor grootmoeder van te plukken en… dan is daar de ‘boze wolf.

Nu kun je vanuit vele ‘lagen’ naar sprookjes kijken en over de betekenis van sprookjesbeelden zijn al heel wat boeken geschreven.
Eén ‘laag’ die je in ogenschouw zou kunnen nemen, is die, waarbij je in het sprookje een fantasierijk beeld kunt waarnemen van iets dat aan de werkelijkheid is ontleend. Bijvoorbeeld de prachtige bloemen als een ‘verlokking’, waaraan Roodkapje zich overgeeft; de wolf als ‘het boze” dat de mens belaagt op momenten van innerlijke zwakte.
Natuurlijk zijn ook nog vele andere gezichtspunten mogelijk. Toch zou je in het verhaal van Roodkapje hetzelfde kunnen zien als wat in onderwerpen als ‘de verleiding door reclame, alcohol, verdovende middelen’ enzovoorts op een ‘rechtstreekse’ wijze elders wordt onderwezen.

Er zijn nogal wat verschillen tussen de ‘recht­streekse’ benadering en het sprookje. Wat zal het kind in beide gevallen na afloop van het verhaal zeggen? Bij het sprookje hoort men steevast: ‘En vertel het nu nog eens een keer!’
Of dat bij de rechtstreekse benadering ook zo zal zijn? Een tweede verschil is, dat de rechtstreekse benadering altijd een ‘open eind’ heeft, omdat de werkelijke confronta­tie in het leven immers nog niet heeft plaats gehad. Bij het sprookje komt alles altijd op z’n pootjes terecht.

Bij Roodkapje verschijnt immers op het cruciale moment de ‘jager’. Hij snijdt de buik van de wolf open.

De vol­wassene betrapt zich erop dat hij hier een bloederig tafereel voor zich ziet. Is dat nu iets om aan jonge kinderen te vertellen? In de belevingswereld van een zes- of zeven­jarige wordt echter ervaren, dat Roodkapje en de grootmoeder vanuit de wereld van de duisternis, waarin zij gekerkerd waren, weer in de wereld van het licht komen. Aan het bloedige wordt helemaal niet gedacht, of misschien alleen als de verteller het zo letter­lijk neemt.

Na het *happy end* herademen de kinderen. Natuurlijk zijn ze opgelucht, maar er is meer: een stemming van dankbaarheid is waar te nemen, dat het zo goed is afgelopen. Het vertrouwen in het goede wordt niet beschaamd. Dat geeft positiviteitskrachten in het innerlijk van het kind. Even kan het nog heel stil blijven, alsof het sprookjesbeeld een na-echo heeft in de ziel. Dan begint het ge­roezemoes en wordt de pauzeboterham te voorschijn gehaald.

Als ouders zo’n sprookje verteld hebben voor het slapengaan en er heeft geklonken *“en ze leefden nog lang en gelukkig en als ze niet gestorven waren, dan leefden ze nu nog”,* dan kun je een merkwaardige ontdekking doen. Nadat het een paar tellen stil was en je kind diepzinnig in de verte heeft gestaard, kan het plotseling met een vraag komen: *“En vertel het no nog eens een keer!”*

Dat vinden wij als ouders vreemd. Hetzelfde verhaal nòg een keer? Vanuit ons logische bewustzijn geredeneerd, is één keer wel genoeg geweest. Maar het jonge kind redeneert niet vanuit een logisch bewustzijn. Het redeneert vanuit zijn gevoel, vanuit zijn gemoed. En daar is een morele snaar geraakt. Maar moraliteit verveelt nooit. Er is een innerlijke behoefte om wat het kind als het goede in de wereld ervaart, te toetsen aan de oerwijsheid die in sprookjes leeft.

Ik herinner mij als kind vakantiereizen met de auto naar de betere Zwitserse badplaatsen aan het Meer van Genève. Vader aan het stuur, moeder naast hem met de Sprookjes van Grimm op haar schoot en mijn zusje en ik op de achterbank. Als we Keulen passeren, heeft mijn moeder zeker al minstens drie keer *“De wolf en de zeven geitjes”* verteld – of voorgelezen. Als we voorbij Frankfurt zijn, loopt het aantal keren *“De Wolf en de zeven geitjes”* nog flink op. Geen wonder dat mijn vader nu vraagt welk ander sprookje wij nog willen horen. *“De wolf en de zeven geitjes”* komen letterlijk zijn oren uit. Vader is een geslaagd zakenman. Op weg naar onze vakantiebestemming (Montreux) is hij door al die sprookjes wel gedwongen zijn drukke zakenbestaan even los te laten. Bovendien moet hij zich op de weg focussen. De TomTom is nog lang niet uitgevonden en hij mag geen afslag missen. Terugdenkend aan die vakantiereizen bespeur ik een innige dankbaarheid naar mijn vader, om het vertellen van al die sprookjes te aanvaarden en hetzelfde naar mijn moeder, om na elke *“En vertel het nu nog een keer”* de moed te hebben gevonden om vol te houden.

De innerlijke behoefte van het jonge kind is om hetzelfde sprookje vaak en herhaald te horen. (En o wee als iemand een woord anders vertelt dan het kind gewend is). Het legt een morele laag in de ziel van het kind en die neemt het later mee het leven in.

Het kind is intussen adolescent geworden en komt in aanraking met (de verleidingen van) drugs, roken enz. Dan denkt hij niet: *“Wacht even……… Roodkapje……… hoe zat dat ook weer…..sta ik nu voor de boze wolf??”* Want zo direct één op één werkt het natuurlijk niet. Maar hij ervaart misschien wel, dat hij “nee” kan zeggen en dat heeft hij te danken aan de “jager kwaliteit” (Roodkapje) op de bodem van zijn ziel.

We stappen over naar klas 2, groep 4.

**Twee kinderen hebben ontdekt hoever het water uit de kraan bij de wc’s kan spuiten als je met je vinger er vanonder tegenaan drukt.**

**Menselijke en dierlijke trekjes**

Na de zomervakantie kent juf of meester de kinderen nauwelijks terug. Ze zijn aanmer­kelijk minder volgzaam, heel plagerig, ook naar elkaar, en nogal ongehoorzaam. En ze vechten bij het leven. Twee kinderen (ze zijn nu zeven jaar) hebben juist ontdekt hoe ver het water uit de kraan bij de wc’s kan spuiten als je met je vinger er vanonder tegenaan drukt. Het is er nu een waterballet. Het voor straf opdweilen is grote pret! Zo’n plaaglust is voor kinderen heel herkenbaar in de fa­bels.

Op een keer nodigt de slimme vos de ooie­vaar uit te eten. Hij serveert de heerlijkste lekkernijen op een plat bord. Daarvan kan de ooievaar niet eten. De vos eet alles alleen op en is reuze in zijn schik. Maar is dat gast­vrijheid? Kort daarop is het de beurt van de ooievaar om de vos uit te nodigen. Hij heeft een geurige soep gemaakt, maar hij serveert uit een lange, smalle vaas. Dit keer heeft het vosje het nakijken. (Eén voorbeeld uit vele dierenverhalen.)

In de fabels worden menselijke trekjes aan de kaak gesteld: hebzucht, luiheid.
ijdel**­**heid, jaloezie, ontrouw. Alles gaat met veel humor gepaard. Naast wat de kinderen over de dieren leren (want dat hoort er natuurlijk ook bij), leren ze nog meer over de mens. Een melancholisch Jantje voelt toch wel medelij­den met het vosje dat nu niets te eten krijgt. ‘Eigen schuld!’, roept een ander van de voor­ste rij. Ja, zo leren ze ook zichzelf kennen. Maar hoe leuk en leerzaam fabels ook kun­nen zijn, ze tonen maar één kant van mense­lijke eigenschappen. Daar moet iets anders tegenover komen te staan.

De stemming verandert in de klas, als de le­genden van grote heiligen aan de orde ko­men. Behandeld wordt bijvoorbeeld het le­ven van Franciscus van Assisi. Uit zijn bio­grafie leren de kinderen hoe iemand niet als heilige wordt geboren, maar hoe het kan ge­beuren, dat hij na een aantal ruige en onstuimige jaren, waarin veel kwaads werd aange­richt, door een ongeluk, een ziekte of andere ingrijpende gebeurtenis, tot inkeer komt en vanaf dat moment bewust richting gaat ge­ven aan de stem uit het diepste innerlijk. Zo kwam Franciscus er toe de armen en melaat­sen te verzorgen en te leven in kuisheid en ar­moede, hoewel hij als zoon van een rijk koopman het ook heel makkelijk had kun­nen hebben. Daarvan keerde hij zich bewust af.

Andere legenden geven soortgelijke beel­den.

*‘Kan ik ook zo worden als Elizabeth von Thüringen?’*, vroeg een tweede klasser aan haar leerkracht na afloop van deze levensbe­schrijving. Een onbewust verlangen naar het morele in de wereld kan door deze legenden tot rijping komen. *‘Bestaat er ook een heilige Katrien?’*. vroeg Katrientje na zo’n verhaal. Zo kwam de leraar erop iets te vertellen uit het leven van de heilige Catharina.

**Paradijs verlaten**

Vaak lijkt het alsof er bin­nen in het kind iets geknapt is. De fantasie­krachten nemen af, de beleving wordt kaler.

Met het negende/tiende levensjaar (eind derde, be­gin vierde klas) komen de kinderen op een leeftijd waarop zich een soms heftige crisis in het gevoelsleven voordoet. In de vierde klas hoort dit echt bij hun ontwikkeling. De volwassene die tot aan die leeftijd nog zijn vanzelfsprekende en natuurlijke autoriteit in opvoeding en leerproces is, zal dat daarna veel minder zijn. Hij zal een behoorlijk stuk van zijn voetstuk vallen. Vaak lijkt het alsof er binnen in het kind iets geknapt is. De fanta­siekrachten nemen af, de beleving wordt ka­ler.

Wat vóór het negende à tiende jaar nog ‘pa­radijselijk’ was, wordt nu ‘woestijn’. Met het verlaten van iets paradijselijks en het betre­den van een woestijn is wel aangeduid wat het kind nu ervaart en wat ook voor volwasse­nen zichtbaar is. Vooral kan opvallen hoe het kind zich minder ingebed en beschut voelt door zijn omgeving en er afstandelijker en kritischer tegenover komt te staan. Het omgaan met de dood kan nu tot een pro­bleem worden. Vóór de crisis was dood ge­woon *‘bij de engelen’*, na de crisis is dood *‘niet meer op aarde …. maar waar dan?’*. Dit alles voltrekt zich in zijn volle omvang in de vierde klas, naar het eind van deze klas toe komen de kinderen daar dan weer overheen.

Om de kinderen voor te bereiden op de tocht door deze innerlijke woestijn van de vierde klas, wordt in de derde aandacht besteed aan verhalen uit het Oude Testament, dat begint met Adam en Eva die het ‘paradijs’ moeten verlaten om op aarde te leven. Er zijn vele verhalen te vinden in het Oude Testament, die het beschreven psychische spannings­veld in beeldvorm naar het kind toe spiege­len. Heel duidelijk zijn de volgende beelden, die hier alleen heel kort aangeduid kunnen worden.

Zoals de opvoeder nog vóór de genoemde crisis, zo was eens Mozes de natuurlijke lei­der en geaccepteerde autoriteit voor het Joodse volk. De stem van Javeh/Jehova klinkt tot Mozes door het natuurgeweld van de bran­dende braambos tot hem, dus nog van bui­ten af. De nieuwe naam die Javeh zichzelf geeft en dit moet Mozes aan het volk vertel­len — is: **ik ben**. Voor het eerst hoort het volk van het **ik.** Is het dan verwonderlijk, dat zij eenmaal in de woestijn, als Mozes op de berg is, hem als autoriteit afzweren? Het volk wordt ontrouw aan Mozes en aan hun God, want het eigen **ik** ontwaakt voor het eerst. Het is echter nog te zwak en grijpt naar het afgodsbeeld van het Gouden Kalf, terwijl het volk juist als opdracht had ‘zich geen beeld meer te vormen’, met andere woorden gelei­delijk het abstracte denken te gaan voorbe­reiden. Dit is exact wat zich in het klein na de crisis in het gevoelsleven bij het kind straks in de vierde zal gaan afspelen. Het beelddenken is dan aan vervanging toe.
In het verhaal van David en Goliath kan als aanzet hiertoe beleefd worden, hoe het scherpe verstand zijn gedachten weg kan slingeren, zo gericht en gedreven, dat het in staat is de “reus” Goliath te overwinnen. Goliath, de onbesuisde kracht, de vitaliteit, zijn tijd is voorbij, zoals het kind ook niet eindeloos kan blijven groeien en sterker worden, zoals het in de voorafgaande jaren deed. Ten koste van die levenskrachten (die opstijgen uit de onderpool van de mens), groeien nu denk- en bewustzijnskrachten. Daarom blijft David klein, tegenover de machtig grote Goliath.

Ten slotte het beeld van Elia, die in de grot wacht tot hij de stem van Javeh zal horen, maar: *‘(…) de Heer was niet in de storm. De Here was niet in de aardbeving. De Here was niet in het vuur (…).’* Maar waar was De Here dan wèl? Als tenslotte Javehs stem tot Elia spreekt, dan klinkt het niet uit het natuurgeweld van buiten, zoals bij Mo­zes en de brandende braamstruik. Elia hoort echter de stem wanneer een *‘stil suizen van een zachte koelte’* merkbaar wordt in de grot zelf; het is de God die nu vanuit zijn binnenste tot hem spreekt, zoals ook de kinderen van nu af aan, veel meer vanuit hun eigen binnenwereld hun belevingen zullen heb­ben en van daaruit zullen opereren.

**Listen en lagen**

Wat het slimme verstand allemaal kan bedenken, kan de kinderen einde­loos bezighouden.

Als alle harmonie van de eerste drie schoolja­ren voorgoed voorbij is, kan het behoorlijk ‘spannen’, tussen kind en volwassene. Toch worden ook weer hele nieuwe dingen moge­lijk. Wat het slimme verstand allemaal kan bedenken (niet alleen in positieve, maar evenzo negatieve zin), kan de kinderen ein­deloos bezighouden. De god Loki uit de Noors-Germaanse mythologie is wat dit be­treft de kampioen! Met eindeloze listen en lagen, weet hij zich telkens uit de meest on­mogelijke situaties te redden en is hij de go­den van de lichtwereld te slim af. Het kan dan ook niet uitblijven, dat die gedoemd zijn ten onder te gaan in de grote Godenscheme­ring, door Loki zelf in gang gezet. Hoe het lichtende verduisterd wordt, is trou­wens in deze verhalen, die opgetekend staan in de ‘Edda’ een steeds weerkerend motief: de godin Sif verliest (weer door toedoen van de sluwe Loki) haar glanzend gouden haren; de oppergod Odin verliest een van zijn hel­der stralende ogen. Ten slotte wordt de zon­negod Baldur door toedoen van Loki ge­dood, wat het begin is van de ondergang van deze godenwereld.

In machtige beelden krijgt de vierdeklasser (9-10e jaar) nog eens van een heel andere kant te beleven wat zich in het klein in hemzelf voltrekt.

**Wereldschepping en wereld­ondergang**

Na de crisis in het gevoelsleven, is in de vijfde klas weer een betrekkelijke harmonie

Nu gaat het niet meer alleen om beelden die het kind in zichzelf kan beleven; hij heeft nu de mogelijkheid om een wijder perspectief te overzien. Als in een machtig tableau wordt de hele cultuurgeschiedenis geschetst. Elke cultuurperiode had zijn eigen specifieke op­gave te volbrengen. Door de verhalen van de­ze oude culturen is dat goed mee te beleven. Aan bod komen in dit jaar fragmenten uit het Mahabaratha en Ramajana van de Oude In­diërs, de wijze Zarathoestra, die de oude Perzen leerde uit grassen de granen te veredelen en wilde dieren te temmen en de mens leer­de van de zonnegod Ahura Mazdao (de gro­te zonne-aura). Deze zou eens op aarde ko­men om zich met het lot der mensen te ver­binden.

Verder het **Gilgamesj Epos** der Babyloniërs, mythen der Egyptenaren en als hoofd­schotel de mythologische verhalen van de Oude Grieken. Na de crisis in het gevoelsleven, zoals eerder be­schreven, is in de vijfde klas (de kinderen zijn nu 10 of 11 jaar) weer een betrekkelijke har­monie teruggekeerd. De schoonheid van de Griekse cultuur en de beeldenrijkdom van de Griekse mythen spiegelen dat. (En wonderlijk genoeg zien we die harmonie en evenwicht ook in de lichamelijke proporties van de 5e klasser. Nog wel…., want straks in de 6e klas (groep 8) zal de prepuberteit weer disharmonie met zich brengen.

Elke cul­tuur beleeft zijn opkomst, bloei en tenslotte ook ondergang. De verhalen strekken zich uit van de wereldschepping, over goden en heldenverhalen tot aan de wereldonder­gang. Veel mythologieën eindigen met een verwijzing naar een nieuwe, lichtende toe­komst, die uit de as van het oude moet herrij­zen.

De mythologie van de Grieken heeft nog een bijzonder thema: de helden moeten leren geleidelijk los van de goden te komen. Niet langer de bewoners van de Olympos zullen hun levenslot bepalen, maar zij zullen dat steeds meer zelf moeten doen, als held, of als halfgod. Het thema is “verlies van de godenwereld”. Daarvoor in de plaats komt het zich steeds meer thuis voelen als mens op aarde. Maar dan zijn we intussen aanbeland bij klas 6 (groep 8)

**Aardse geneugten** Voor een zesdeklasser komt wetgeving niet meer van de ‘goden’

Niet meer de tempel, maar het badhuis, de markt en de Senaat, zijn de gebouwen waar de Romein graag verblijft. De wetgeving komt niet langer van de goden. Die zijn verbleekt, haast niet meer beleefbaar voor de Romein. Om ze niet helemaal te vergeten, bouwt men het Pantheon, als een soort mu­seum voor goden, waar je naar ze kunt kijken als je dat nodig vindt. De Romeinen maak­ten hun eigen wetten voor het leven op aarde, dat zo prettig mogelijk moest worden ge­leefd.

Aan het einde van de Romeinse cultuur is in de zesde klas (11 -12 jaar) iets te vertellen over het leven van Jezus van Nazareth. Van hier­uit wordt de gedachtewereld van de midde­leeuwer en de renaissancemens ook veel begrijpelijker.

Was het leven van de Romein gericht op de aardse geneugten, heel anders is de stem­ming van het ‘miserere’ in de middeleeu­wen. De beweging schijnt nu weer — in te­genstelling tot bij de Romeinen — naar bin­nen gekeerd. In het wereldbeeld van de mid­deleeuwen staat de aarde nog centraal, en zij is plat. De andere hemellichamen bewegen om haar heen. Maar het duurt niet lang meer of de eerste pioniers van het nieuwe denken verkondigen dat de aarde bol is en met andere hemellichamen om de zon draait: we zijn aangekomen in de zevende klas!

**Logisch denken**

De leerlingen bewegen zich tussen onstuimig optreden naar buiten toe, of trekken zich in overge­voelige stemmingen terug in hun middel­eeuwse burchten.

De overgang naar het nieuwe wereldbeeld, dat zo rond 1500 ontstond, kan de leerlingen in de zevende klas (ze zijn nu 12-13 jaar) een nieuw houvast geven, want veel is onzeker geworden. Zij bewegen zich tussen onstui­mig en brutaal optreden naar buiten toe, of trekken zich in overgevoelige stemmingen terug in hun middeleeuwse burchten of kloosters. Ze worden soms moeilijk
bena­derbaar. Dat kan tot spanningen in de klas leiden.

Om in te zien, dat de aarde bol is en om de zon draait, moet je van je eigen standpunt af­stand nemen en objectief gaan denken. Je moet even jezelf buiten de aarde plaatsen en gaan kijken vanuit de kosmos. De pioniers van dit denken liepen de kans op de brandstapel terecht te komen. De zevende klasser verovert zich het nieuwe, logische denken in een betrekkelijk korte periode (vergeleken met de periode die de mensheid er voor nodig had althans) en met tamelijk gemak. Wat moet in de mensen die leefden van het begin van de renaissance zijn omgegaan?

Terwijl **Galilei**, **Copernicus** en **Kepler** het nieuwe wereldbeeld verkondigden, werd de aarde onttroond tot een nietig onbeteke­nend stofje in het heelal. Nauwelijks is de mensheid van de eerste schrik bekomen, of door de ontdekkingsreizen van **Vasco Da Gama**, **Columbus** en **Magelhaes** wordt dui­delijk, dat dat nietige stofje, dat aarde heet, vele malen groter is dan men voor mogelijk hield en ook nog een bol blijkt te zijn. Om zich dit nieuwe wereldbeeld eigen te maken, moest de mensheid zich ruimtelijk volkomen heroriënteren. Dat heeft de hele renaissanceperiode geduurd. Grote
kunste­naars als Leonardo, Raphael en Michelangelo, wier biografieën ook weer aan de orde kunnen komen in de zevende klas, gaven de klaroenstoot tot de nieuwe tijd. De vernieu­wing van de schilderkunst wordt gevolgd door een stroom van wetenschappelijke uit­vindingen.

Zo onstuimig als de mens in de renaissance zijn nieuwe wereldbeeld veroverde, zo gretig neemt de zevendeklasser de beelden op uit die tijd. De biografieën van grote ontdek­kingsreizigers en uitvinders, het is hem als op het lijf geschreven (met alle positieve- en negatieve aspecten!). Ook de zevendeklas­ser moet zich door zijn snel groeiende lede­maten enerzijds en door de onzekerheden van binnen anderzijds, volkomen heroriënteren.

Ik her­inner mij een leerling – het was mijn aller eerste 7e klas in 1979 - die op een keer vol schrammen op school kwam. Hij was in een bocht van z’n fiets gevallen, om­dat z’n knieën tegen het stuur kwamen. Toen wij stuur en zadel hoger hadden ge­steld, aangepast aan de nieuwe lengte van zijn ledematen, was het euvel verholpen. Zou men niet kunnen zeggen, dat ook de mensheid in de renaissanceperiode in figuurlij­ke zin z’n ‘zadel’ en ‘stuur’ heeft moeten bij­stellen? De fiets was te krap geworden: niets klopte meer met het oude vertrouwde. Is dit niet wat de zevendeklasser in het kort her­haalt?

In eerste instantie mogen deze thema’s be­vreemding oproepen: sprookjes en fabels, mythen en legenden, wat heeft dat voor zin? Staan die inhouden niet ver van de werkelijk­heid af? Maar hoe meer je ernaar kijkt, hoe meer je gaat beseffen dat de dramatiek die in deze vertelstof is vervat, niet onderdoet voor wat zich concreet dagelijks om ons heen vol­trekt. Een dramatiek die zich in de loop van de mensheidsgeschiedenis heeft ontrold tot datgene wat nu aan de orde is. Bij nadere beschouwing valt er in de thema’s van de vertelstof een lijn te ontdekken, een rode draad: het gaat om inhouden die niet alleen op een bepaalde leeftijd invoelbaar zijn, maar die ook ergens toe leiden, naar iets waar je in een volgende fase op terug kunt kijken en je kunt dan constateren: ja, dat punt hebben we gehad, nu kunnen we weer verder.

In een diepere levenslaag wordt bij de leerlingen iets ingebouwd, dat consistentie geeft, een innerlijke zekerheid, misschien niet eens bewust, wel dragend tot in lengte van jaren.

(Oorspronkelijk verschenen als artikel in tijdschrift Jonas in 1988)

**0-0-0-0-0**