

De pedagogie(k) van de steinerschool: persoonlijk handelen uit inzicht

Hans Annoot

(dit artikel werd gepubliceerd in het boek *De basisschool in dienst van de
persoonswording van het kind*, red. L. Braeckmans,
uitg. Academia Press, Gent, 2008)

In dit artikel willen we een beknopte schets geven van de steinerpedagogie(k): de centrale gedachten van de funderende mensvisie, de beoogde missie en enkele contouren van de pedagogische praktijk. We willen dit relateren aan de analyse en gedachten die Winfried Böhm ontwikkelde in zijn boek *Theorie en Praxis, een inleiding in het pedagogische grondprobleem*.¹

Het boek *Theorie en Praxis* van Winfried Böhm brengt een heldere analyse van het moderne en hedendaagse denken over pedagogie. Centraal in het boek staat de beschrijving van de dichotomie binnen het westerse denken over pedagogie. Aan de ene kant is er de *natuuroptimistische-maatschappijkritische variant* die we van J.J. Rousseau over de Reformpädagogik van het begin van vorige eeuw tot de anti-pedagogiek van de tweede helft van de 20^{ste} eeuw terugvinden. Aan de andere kant is er de *natuurpessimistische-maatschappijaffirmatieve* variant met Durkheim als diegene die de grondgedachten van deze stroming op baanbrekende wijze uitwerkte. Deze variant wordt ook krachtig vertolkt door Sovjet-pedagogen als Makarenko. Het is echter niet uitgesloten dat beide varianten elkaar kruisen waarbij diverse delen tot een socio-psychologisch perspectief worden samengevoegd.

Winfried Böhm formuleert relevante kritieken op beide stromingen. Aansluitend bij Pestalozzi ziet hij de mens niet enkel als (genetisch bepaald) “werk van de natuur” en als “werk van de maatschappij”, maar ook als “werk van zichzelf”. Ook bij Schiller vindt hij een aan Pestalozzi verwante drieledigheid: de wilde, de barbaar en de ontwikkelde mens. Voor Böhm moeten we de menselijke essentie niet in de eerste plaats zoeken in de natuur van de mens of de in de mens “geïnternaliseerde maatschappij”, maar in het gegeven dat de mens persoon is. Het persoon zijn is noodzakelijk een niet gedetermineerd zijn (noch biologisch, noch maatschappelijk): de mens als persoon is vrij: het is de vrijheid zelf zijn roeping te ontdekken en te realiseren in een persoonlijke gemeenschap van mensen waarbij de eigen verantwoordelijkheid voor het handelen wordt opgenomen. Hierdoor is de opvoeding van de mens als persoon nooit poiesis (technische maakbaarheid) maar steeds praxis.

Graag willen we ook nog op het volgende te wijzen. Böhm spreekt in zijn boek uit dat aan de twee hiervoor vermelde stromingen een fundamenteel antimetafysische opvatting van de mens ten grondslag ligt. Elders geeft hij aan dat Emmanuel Mounier, de grondlegger van het personalisme, wegens deze antimetafysische visie op de mens de uitdaging aannam te zoeken naar een “metafysisch antwoord op een metafysische oproep”. En dit door naar een metafysisch georiënteerde menselijke beschaving en

¹ Uitgegeven bij Academia Press, Gent, 2007.

cultuur te streven. En tenslotte: “Zijn diepere betekenis krijgt het woord persoon dus pas in het christendom, en pas daar wordt het een sleutelbegrip in het aanwijzen van de waardigheid van de mens.”

1. Enkele beschouwingen vooraf

Alvorens in directe zin de steinerpedagogie(k) te bespreken, is het met het oog op een beter begrip aangewezen enkele aspecten in het boek van Böhm eerst in een meer algemene zin te becommentariëren.

1.1. *Persoon versus individu*

Böhm situeert de persoon diametraal tegenover het individu. Met de term individu lijkt hij te verwijzen naar het afzonderlijk exemplaar van de biologische soort mens, waarbij het handelen vooral aangestuurd wordt vanuit driften, gericht op zelfbehoud en eigenbelang. De term individualisme is dan vaak synoniem voor egoïsme. De begrippen individu en individualiteit krijgen zo een erg negatieve bijklank. Hierin schuilt evenwel een ernstig gevaar voor misverstanden en communicatiestoornissen die louter teruggaan op terminologie en definities.

Zo definieert Frits de Lange ‘individualiteit’ als de “uniciteit van de afzonderlijke mens, die niet wordt ontleend aan zijn sociale bindingen of zijn biologische specificiteit”.² Met individualisme duidt hij dan de opvatting aan dat het individu een aparte waarde vertegenwoordigt die niet te herleiden is tot zijn sociale bindingen of biologische eigenschappen, maar enkel ontleend kan worden aan zijn uniciteit zelf. De persoon is dan de naar buitengekeerde zijde van het individu. Voor C.G. Jung duidt het begrip ‘persona’ het compromis aan tussen individu en gemeenschap over ‘hoe iemand zich voordoet’.

De Lange: “Onder ‘persoonlijkheid’ versta ik dan in het verlengde hiervan het min of meer coherente beeld dat een mens van zichzelf laat zien en dat hem of haar op karakteristieke wijze typeert.”³ Zo verwijst voor de Lange het begrip *subject* naar iets algemeen, *persoon* naar iets bijzonders en *individu* naar iets unieks.

In deze betekenis vormen de begrippen individu en persoon geen tegenstellingen, maar vullen ze elkaar nauw aan. Immers, is het niet zo dat we maar persoon kunnen zijn en worden als er iets in ons werkzaam is dat noch herleidbaar is tot biologische wetmatigheden, noch tot maatschappelijk “sediment” en wat we toch ervaren als “onszelf”, als “ik”? Iets waardoor vrijheid niet slechts een schijnervaring hoeft te zijn, maar realiteit kan worden? Echter, slechts in de persoon kan het individu werkzaam worden en tot verschijning komen.

Böhm spreekt in navolging van Mounier – zij het onrechtstreeks – over de persoon als iets metafysisch. De mensvisies van het ‘naturalisme’ en het ‘socialisme’ worden immers verweten antimetafysisch (en deterministisch) te zijn.

² DE LANGE, F., *Individualisme. Een partijdig onderzoek naar een omstreden denkwijze*, Kampen, 1989, p. 30 e.v.

³ Ibid.

We kunnen echter ook de voor elke mens ‘unieke’ synergie van erfelijke en maatschappelijke krachten als de uniciteit van het subject of persoon aanduiden.⁴ Meer nog, we kunnen – in overeenstemming met de natuurwetenschappelijke ontwikkelingen van de laatste decennia⁵ – beklemtonen dat zelfs de fysische werkelijkheid niet volledig onderhevig is aan de wetten van de causaliteit en dus niet ten volle gedetermineerd is, wat ruimte creëert voor keuzes.⁶ Het niet volledig gedetermineerd zijn van de werkelijkheid is weliswaar een noodzakelijke, doch geen voldoende voorwaarde opdat van menselijke (keuze)vrijheid sprake kan zijn. De niet gedetermineerde ruimte kan ook opgevuld worden door willekeur en toeval. Maar ook dit is geen (keuze)vrijheid. Menselijke keuzevrijheid vooronderstelt dat er een vermogen in de mens aanwezig is waardoor deze – vrij van biologische en maatschappelijke bepaaldheid – zelf kan bepalen en kiezen. Voor de persoon wordt vrijheid mogelijk indien hij/zij ook individu is.

Dit brengt ons bij het volgende punt.

2. *Voorbij het filosofisch materialisme*

We kunnen niet én stellen dat de mens in staat is tot vrijheid (en dus persoon is/wordt) en daardoor op het vlak van ideeën, inzichten en (moreel) handelen in staat is tot het maken van verantwoordelijke keuzes (een premisse die trouwens ons hele rechtssysteem schraagt) én tegelijkertijd aannemen dat de mens uiteindelijk in al zijn facetten uitputtend herleid kan worden tot het resultaat van materieel-biologische processen, waarbij er niets in de mens werkzaam is wat zich tegenover deze processen kan positioneren. In dit laatste geval is de beleving van vrijheid slechts een illusie. Böhm spreekt in deze zin van antimetafysische mensvisies.

Het socialisatiediscours manifesteert zich in feite als een aanvulling bij deze denktrant. Daar waar de zuiver materialistische verklaringsmodellen tekortschieten, wordt de socialisatietheorie er bijgehaald om bepaalde leemtes te vullen. Zo voegt Richard Dawkins aan zijn ‘zelfzuchtige genen’ de al even zelfzuchtige ‘memen’ (te begrijpen als een soort socialisatiepartikels) toe omdat de ‘zelfontplooiing’ van het genetische materiaal ontoereikend is het fenomeen mens afdoende te verklaren.⁷ Merkwaardig is wel dat hij in de allerlaatste zin van dit boek stelt dat de mens zich ‘blijkbaar’ tegen zijn makers (‘genen’ en ‘memen’) kan verzetten. Een verklaring voor deze fenomenologische vaststelling blijft hij ons evenwel schuldig. Anderen vullen de door genetische gevormde materiële basis van de mens (de ‘hardware’) aan met de middels socialisatie geleverde ‘software’. De neiging de mens te verklaren in overeenstemming met het op een bepaald moment beschikbare technische weten, is geen nieuw fenomeen. Waar in de 17^{de} eeuw *L’Homme Machine* werd gepresenteerd als verwant aan een mechanisch systeem van radertjes en hefbomen, worden nu de computer en artificiële ‘intelligentie’ als model voor de mens gehanteerd.⁸

Ook socialisatie is dan te herleiden tot een louter effect van materiële processen.

⁴ Zie bv. WIELEMANS, W., *Voorbij het individu*, Leuven, 1993

⁵ Zie o.a. het werk van de Belgisch-Russische Nobelprijswinnaar (1977) Ilya Prigogine (1917-2003)

⁶ BODIFEE, G., *Ruimte voor vrijheid*, Kapellen, 1988

⁷ DAWKINS, R., *De zelfzuchtige genen. Over evolutie, agressie en eigenbelang*, Amsterdam, 1986

⁸ Zie bv., PINKER, S., *Hoe de menselijke geest werkt*, Kampen, 1998 en DENNETT, D. *Het bewustzijn verklaard*, Amsterdam, 1995

De kloof tussen enerzijds de ‘pedagogie van de vrije persoon’ en anderzijds de ‘naturalistische’ resp. de ‘socialistische’ of socialisatiepedagogie gaat in haar essentie terug op de funderende keuze tussen twee paradigma’s:

1. Ofwel kiezen we voor de overtuiging dat de hele mens (en wereld) in feite uitputtend herleidbaar is tot meet- en berekenbare stoffelijke processen. We aanvaarden dan enkel die verklaringen en theorieën die in overeenstemming zijn met het filosofisch materialistische paradigma. Binnen dit paradigma zijn meerdere strekkingen mogelijk.
2. Ofwel plaatsen we ons op het standpunt dat de gemeten en berekende gegevens weliswaar waardevolle feiten releveren over de mens, doch we aanvaarden het keurslijf van het materialisme niet als verklaringkader. We erkennen immers dat dit kader ontoereikend is om de mens op dusdanige wijze te begrijpen dat het ons tot inzichten brengt die betekenisvol en oriënterend kunnen zijn voor het concrete menselijke leven. Ook hier zijn meerdere opvattingen mogelijk. Een ‘metafysisch’ begrepen personalisme is er één van. Een spiritueel mens- en wereldbeeld zoals we dit in steinerpedagogie terugvinden is er een ander.

Wat we hier weergeven, is *niet* de kloof tussen een wetenschappelijk en een religieus wereldbeeld. Dit is een van de meest bedrieglijke voorstellingen van wetenschap én religie. Een wereldbeeld dat bijvoorbeeld ook ruimte laat voor een spirituele dimensie van de werkelijkheid, hoeft noch anti-wetenschappelijk, noch religieus te zijn. Werkelijke wetenschap kan niet gereduceerd worden tot het zoeken van filosofisch-materialistische verklaringen van mens en wereld, religiositeit kan niet gereduceerd worden tot het starre geloof in een geopenbaarde, eeuwige waarheid, wars van alle redelijkheid en wetenschappelijke feiten. De erkenning van een werkelijkheidsdimensie die niet herleidbaar is tot materiële processen (bijvoorbeeld de erkenning van een geestelijke dimensie) hoeft hoegenaamd niet samen te hangen met godsdienstigheid of een actief religieus leven. Religiositeit en spiritualiteit kunnen bovendien vanuit een atheïstische overtuiging beleefd worden.⁹

De kloof tussen beide paradigma’s heeft niets te maken met wetenschappelijkheid versus onwetenschappelijkheid. We problematiseren hier enkel de breed postgevatte overtuiging dat wetenschap maar echte wetenschap is indien de theorieën en verklaringmodellen zich inpassen binnen de grenzen van een filosofisch-materialistisch paradigma. Dit paradigma komt neer op de aan elk wetenschappelijk feit *voorafgaande* overtuiging dat de hele werkelijkheid, inclusief de mens en de menselijke geest, in principe afdoende verklaard kunnen worden vanuit de wetmatigheden van de materie. Dit is geen *conclusie* van wetenschappelijk onderzoek. Het is een filosofische overtuiging, soms een dogma (een overtuiging die als zelfevident wordt beschouwd en geen nood heeft aan enige onderbouwing). Deze teneur vinden we vermoedelijk om deze reden het sterkst terug bij de secundaire of populariserende literatuur: Richard Dawkins, Steven Pinker, Daniel Dennett e.a. lijken zich vooral voorgenomen te hebben hun lezers te overtuigen van de waarheid van het filosofisch materialisme, eerder dan hen een beeld van de stand van zaken van de huidige wetenschap bij te brengen.

⁹ APOSTEL, L., *Atheïstische religiositeit*, Gent, 1981 of *Atheïstische spiritualiteit*, Brussel, 1998

John Horgan, wetenschapsjournalist bij o.a. de Scientific American, bespreekt in zijn boek *The undiscovered mind*¹⁰ de diverse (elkaar beconcurrerende) verklaringen van de werking van de menselijke geest. Verklaringsmodellen die willen steunen op de neurowetenschappen, de psycho-analyse, de genetica, het neo-darwinisme, de informatieverwerkingsbenadering en artificiële intelligentie ...

Hij kwam tot de (voorlopige) conclusie dat een afdoende verklaring nog niet binnen handbereik ligt. Dit geeft eveneens minstens aan dat het hier in de eerste plaats gaat om overtuigingen die aan de wetenschapsbeoefening vooraf gaan en er niet uit resulteren.

Voor het vraagstuk van de opvoeding is de kloof die we moeten vaststellen tussen de materialistisch *verklaarde* mens en de mens zoals we die in onszelf en de andere mens *ervaren* en *beleven* van fundamenteel belang.

De zestienjarige die voor het eerst diepe verliefdheid ervaart, kunnen we uiteraard meegeven dat dit gevoel van verliefdheid *uiteindelijk* slechts een samenspel is van prikkels die in een complex van genetische, neurofysiologische en hormonale processen voert tot die bepaalde gewaarwording. Of dat de wijze waarop we dit gevoel (leren) hanteren cultureel of sociaal bepaald is. Maar op welke wijze kan deze opvatting (die best kan steunen op feitelijkheden) die jongere ooit oriënterende inzichten aanreiken om met deze ervaring om te gaan? Dat mijn gedachten *verklaard* worden als het resultaat van een complex informatieverwerkingsproces in de hersenen, doet me niet *begrijpen* waarom ik vatbaar ben voor de inhoudelijk goede argumenten die een andere opvatting onderbouwen en mij motiveren om daar in een artikel over te schrijven. Het inzicht in de neurofysiologische processen die zich afspeelen tijdens een goede discussie helpen me niet bij het onderscheiden van de goede en de valse argumenten voor of tegen een bepaalde zienswijze.

Nogmaals, deze kloof ontstaat niet door 'de wetenschap', maar door de reductie van de mens tot een door materiële processen gedetermineerd wezen. Wetenschap reveleert voor de opvoedings- en onderwijspraktijk ontzettend waardevolle en relevante gegevens. Kijken we bijvoorbeeld naar de recentere ontwikkelingen op het vlak van het onderzoek naar de groei en structurering van onze hersenen.

Aanvankelijk werd gedacht dat de groei en structurering van onze hersenen rond het zesde levensjaar in grote lijnen afgerond was. Er blijkt echter een tweede groeispurt (en reorganisatie) van de hersenen plaats te vinden vlak voor de puberteit met een hoogtepunt voor de meisjes rond hun elfde en bij jongens rond hun twaalfde levensjaar. Het fenomeen van de puberteit heeft dus blijkbaar met meer dan 'de hormonen' te maken. Immers, deze tweede 'groei- en reorganisatiefase' vindt vooral plaats in de frontaalkwabben, dat deel van de hersenen dat in verband gebracht wordt met redeneren, organiseren, plannen, strategisch denken, beslissen – dus precies die vaardigheden waar pubers steeds beter in worden. Deze groei en reorganisatie van vooral de frontaalkwabben gaat door tot rond het twintigste levensjaar. Dit deel van de hersenen hangt eveneens samen met het vermogen sociaal te functioneren.¹¹ De structuur en de wijze van functioneren van de hersenen verschilt dus naargelang de leeftijd. Toch erg relevant voor opvoeding en onderwijs? Ik loop hier echter al vooruit op een nog te behandelen thema.

¹⁰ HORGAN, J., *The Undiscovered Mind. How the Brain Defies Explanation*, New York, 1999.

¹¹ Zie hiervoor bijvoorbeeld de website van een lopend onderzoek van de sectie ontwikkelingspsychologie van de Universiteit van Leiden www.hersenen-in-actie.nl

Een andere ingang om de reeds gesignaleerde kloof tussen een (materialistisch) verklaarde wereld en de fenomenologisch ervaren werkelijkheid te verduidelijken, is het volgende gegeven. Hoewel geen enkel opvoedingsconcept aangeeft dat het de aan hen toevertrouwde kinderen beschouwt als het samenspel van zelfzuchtige genen en memen (om er wat mee te doen?) of als een volgens de wetmatigheden van de evolutie ontstaan informatieverwerkingsstelsel, analoog aan een te programmeren computer, of – in overeenstemming met het behaviorisme – als een te conditioneren hoopje lillend vlees (dixit John Watson), toch zijn de onderliggende filosofisch-materialistische vooronderstellingen (van welke aard ook) vandaag de dag bon ton bij de gemiddelde ontwikkelde burger die zich van dogma's en bijgeloof bevrijd heeft. Toch zouden weinigen onder hen geneigd zijn hun kind toe te vertrouwen aan een school die zich op deze wijze – nochtans in overeenstemming met de door hen impliciet gehuldigde moderne en geëmancipeerde opvattingen! – profileert. En elke school geeft toch aan belang te hechten aan de persoonsontwikkeling?

Wat is er dan mis? Mensen kiezen een school voor hun kind niet op basis van de verklarende ('wetenschappelijke') modellen die ze aanvaarden, maar op basis van de waarden, belevingen en verwachtingen die ze in het leven zoals ze dat ervaren en beleven koesteren. Ze slagen er echter niet in tussen beide een band te smeden. De kloof die het filosofisch materialisme slaat tussen verklaring en ervaring toont zich hier ondubbelzinnig. Is deze kloof (schizofrenie?) niet te dichten?

Wanneer we toch *het* funderend principe wil aanreiken voor opvoeding en onderwijs op basis van een filosofisch-materialistisch overtuiging (antimetafysisch, anti-spiritueel) dan komen we inderdaad niet veel verder dan de door Böhm geschetste dichotomie. Vrije wetenschap reikt inzichten aan en laat vrij. Het filosofisch materialisme heeft blijkbaar verder reikende ambities, maar is geen synoniem voor 'wetenschappelijk'.

2. Steinerpedagogie

Met de voorafgaande beschouwingen is in feite al veel gezegd over de steinerpedagogie. In wat volgt, refereren we geregeld naar Rudolf Steiner zelf. We willen hem hierbij geenszins opvoeren als autoriteit ('hij heeft het gezegd'). We dichten hem immers geen onfeilbaarheid toe. Steinerpedagogie is niet het in praktijk brengen van de inzichten en opvattingen van Steiner. Zijn antroposofie is geen leer maar een oproep tot een spiritueel geëngageerd 'durf zelf te denken' (zonder vooringenomenheid). Dit alles mag blijken uit wat hierna zal volgen. Dat sommigen – zowel binnen als buiten de steinerpedagogie – dit toch in die zin hanteren of kwalificeren, is weliswaar menselijk doch daarom niet minder betreurenswaardig en misplaatst. We laten Steiner vooral zelf aan het woord om te beklemtonen dat wat volgt geen 'Hineininterpretierung' anno 2008 is, maar de intenties en de impuls weergeeft waar het van bij de aanvang om te doen was.

De steinerpedagogie steunt op een spirituele visie op de mens waarbij de mens erkend wordt als individu. Er heerst tevens de overtuiging dat deze visie principieel in overeenstemming kan zijn met de wetenschappelijke feiten, echter niet met het materialistische paradigma.

Er is een geestelijke kern ('het ik') aanwezig die naast de krachten van erfelijkheid en maatschappij vormgeeft aan de persoon. In de mate dat deze individualiteit zich kan manifesteren en te voorschijn treden, zijn/worden we – in de termen van Böhm – persoon. Steiner zelf noemde dit 'ik' een 'tweesnijdend zwaard'. Enerzijds is dit ik het enige aspect van zijn wezen waardoor de mens in de ware zin van het woord mens kan zijn. We kunnen het ik verrijken doordat dit begrippen, ideeën, gevoelsinhouden, impulsen uit de buitenwereld opneemt. Maar in dit ik ligt ook een rijkdom aan impulsen besloten. Ook het uitstralen van deze eigenheid, het in de wereld brengen van deze impulsen, draagt bij tot de menselijke ontwikkeling, tot het volmaakter mens worden. Anderzijds is de keerzijde van deze ontwikkeling zelfzucht of egoïsme. Wanneer de mens zich in zijn 'verrijking' innerlijk van de wereld en de medemens afsluit, dan verhardt de mens. Datgene wat de mens opneemt, wordt niet steeds opnieuw in harmonie gebracht met wat in de omgeving leeft.¹² Het individualiseringsproces van de mens wordt dan beheerst door egoïsme. Zo gesteld kan dit natuurlijk aanleiding geven tot vele misverstanden. In wat volgt hopen we iets meer elementen te kunnen aandragen voor een juister begrip.

2.1. Sociale impuls als bestaansreden van de steinerpedagogie

We kunnen de steinerpedagogie maar juist begrijpen wanneer we niet uitgaan van de vraag "wat is steinerpedagogie?", maar wel "waarom is er steinerpedagogie?" Wat heeft Emil Molt, directeur van de Waldorf-sigarettenfabriek te Stuttgart in 1919 bezielde om R. Steiner te vragen de leiding te nemen van een nieuw op te richten school? Welke impuls werd hierin door beiden nagestreefd? Niet een nieuw opvoedingsconcept in de praktijk brengen, want de concrete methodisch-didactische vormgeving van dit onderwijs werd in feite slechts geleidelijk uitgewerkt na de (beslissing tot) oprichting van een school.

R. Steiner heeft steeds benadrukt dat de Waldorfschool geen 'reformschool' is "zoals er zoveel zijn opgericht omdat men gelooft te weten waarin de fouten van de aard van opvoeden en onderwijs liggen."¹³ Elders zegt hij: "We mogen de oprichting van de Waldorfschool niet verkeerd begrijpen door te geloven dat in het oude schoolwezen alles slecht is. Er mag ook niet geloofd worden dat ons uitgangspunt bij de oprichting van de Waldorfschool in het algemeen een kritiek op het oude schoolwezen is. Het gaat veel meer om iets volledig anders."¹⁴

Aan de steinerpedagogie ligt een sociale impuls ten grondslag. Reeds in 1906, lang voor er van zoiets als een 'Waldorfschule' sprake was, hield Rudolf Steiner meerdere voordrachten over opvoeding en onderwijs. Deze werden door hem zelf verwerkt tot de tekst *Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie*.¹⁵ Dit kleine werkje begint met een schets van de 'tijdsproblemen' en maatschappelijke vraagstukken. Deze zijn ook voor de huidige tijd nog zeer herkenbaar, zij het in andere gedaantes. Steiner wijst erop dat "onze tijd de eisen, die aan de mensen worden gesteld veelal

¹² STEINER, R., *Metamorfosen van het zieleleven*, Zeist, 1985, pp. 21-22

¹³ STEINER, R., Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart, opgenomen in *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, Dornach 1982, p. 276

¹⁴ STEINER, R., Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zugrunde, in *Die Waldorfschule und ihr Geist*, Dornach, 1990, p. 11

¹⁵ STEINER, R., *Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie*, 1986, Zeist. Een eerste gedrukte versie verscheen in 1907 en is opgenomen in nr. 34 van de Gesamtausgabe.

met ontoereikende middelen tegemoet treedt. (...) Wie voorstellen wil doen, hoe iets in de toekomst moet gebeuren, mag zich niet tevreden stellen met een levenskennis, die slechts aan de oppervlakte is gebleven. Hij moet zijn inzicht tot in de diepte laten doordringen.”¹⁶ Onderwijs dat wordt vormgegeven vanuit een spirituele visie op de mens kan hier in gunstige zin toe bijdragen. “De bedoelingen, die Emil Molt met de Waldorfschool wil verwezenlijken, hangen met welbepaalde opvattingen over de sociale opdrachten van de huidige tijd en de nabije toekomst samen. Vanuit deze opvattingen moet de geest ontstaan, waarin we deze school willen voeren.”¹⁷ Het oprichten van deze school werd daarom gezien als een sociale opdracht: “Door deze doelen na te streven, geloven diegenen die aan de oprichting van deze school meewerken, datgene in het pedagogische gebied binnen te brengen wat overeenstemt met de sociale denkwijze van vandaag. Ze voelen de verantwoordelijkheid die met zo’n poging verbonden moet zijn; maar ze menen dat het tegenover de sociale eisen van deze tijd een plicht is, iets in deze zin te ondernemen nu deze mogelijkheid zich aandient.”¹⁸

Of: “De Heer Molt heeft zich met de oprichting van deze Waldorfschool in hoge mate aangezet gevoeld, iets in die innerlijke geestelijke richting te doen, die met betrekking tot de sociale opgaven van deze tijd en de toekomst wordt aangewezen door de driegeleding van het sociale organisme. Deze Waldorfschool kan uiteraard enkel dan lukken, wanneer ze volledig doordrongen is van die geest, van waaruit de driegeleding van het sociale organisme wordt nagestreefd.”¹⁹

Met de idee van de driegeleding van het sociale organisme²⁰ ontwikkelde Steiner een maatschappelijk concept dat de mogelijkheid in zich droeg het sociale onvermogen dat tot het debacle van de Eerste Wereldoorlog had geleid, te overwinnen. Beknopt komt dit er op neer dat we afstappen van de idee van de eenheidsstaat, maar drie relatief autonome geledingen in de maatschappij onderkennen. Elke geleding kent andere principes en wetmatigheden. De drie idealen van de Franse Revolutie – vrijheid, gelijkheid en broederlijkheid – die binnen de eenheidsstaat tot onoverkomelijke tegenstellingen leiden, kunnen in een driegelede (geen drieledige!) maatschappij wel tot hun recht komen. Het geestesleven of cultuurleven (nu spreken sommigen in dit verband van de Civil Society) is die geleding waar alles toe behoort wat met menselijke ontwikkeling samenhangt (kunst, onderwijs, wetenschap, religie enz.). Hier is vrijheid het leidende principe. In het rechtsleven (het politiek-juridische domein) gaat het om de zuivere intermenselijke verhoudingen. Gelijkheid is hier het motto. In de economie, waar waren worden geproduceerd en geconsumeerd, is de broederlijkheid het uitgangspunt. In hedendaagse termen zouden we kunnen zeggen: liberalisme in het geestesleven, een democratisch politiek-juridisch bestel en solidariteit in de economie.

Voor hem was de toen opkomende sociaal-democratie onvolledig. Het gaat om een samenvoeging van socialisme en democratie. Het socialisme heeft betrekking op het economische leven, de democratie op het rechtsleven. Het geestesleven, met de individuele vrijheid, is weggelaten. Deze drie impulsen – socialisme, democratie en liberalisme – komen echter alle drie tegemoet aan noden van deze tijd. Alleen moeten ze in de zin van de driegeleding begrepen worden om echt verzoenbaar te zijn. Met betrekking tot de opvoeding stelt de vraag zich daarom als volgt:

¹⁶ *ibid.* p. 8

¹⁷ STEINER, R., *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus...*, o.c., p. 83

¹⁸ *ibid.* p. 94

¹⁹ STEINER, R., *Die Waldorfschule und ihr Geist*, o.c., p. 9

²⁰ STEINER, R., *Kernpunten van het sociale vraagstuk (1919)*, Zeist, 2004

“De grote vraag voor de toekomst zal zijn: hoe moeten we met de kinderen omgaan, wanneer we hen zo willen opvoeden, dat ze als volwassene in het sociale, het democratische en het liberale in breedste zin kunnen ingroeien? En een van de allerbelangrijkste sociale vraagstukken voor de toekomst, ja, reeds voor het heden, is ten enen male het opvoedingsvraagstuk.”²¹

Het sociale vraagstuk wordt door R. Steiner verbonden met de cultuur die sedert de tweede helft van de 15^{de} eeuw is opgekomen. Deze cultuur wordt uiterlijk gekenmerkt door de groei van de natuurwetenschap en de industrialisatie. Dit hangt samen met o.a. datgene wat we heden ten dage aanduiden als de ontwikkeling van de kennismaatschappij en het proces van individualisering. Met de term ‘kennissamenleving’ duidt men in de eerste plaats de sociaal-economische veranderingen in onze samenleving na 1960 aan. Het betreft de opkomst van wetenschappelijke kennis als een steeds belangrijker wordende factor in de economische productie.²² Het toenemend belang van wetenschappelijke kennis beperkt zich echter niet tot het productieproces. We kunnen deze ontwikkeling in brede zin als volgt karakteriseren: het handelen van de mens wordt steeds minder bepaald door ideologieën of vaste, sociaal of cultureel verankerde patronen, normen of tradities, maar wordt steeds meer vormgegeven vanuit eigen kennis, inzicht, intenties en engagement. De kennis (maar niet alleen de kennis) individualiseert zich. De mens staat voor de opgave zelf kennis en inzichten te ontwikkelen. Belangrijk is hierbij het onderscheid tussen kennis en informatie in acht te nemen.²³ De informatie waaraan ik zin en betekenis heb kunnen verlenen, dat mag ik *mijn* kennis noemen. Wie enkel informatie in zijn geheugen opslaat om het daarna op een examen te reproduceren, kan niet zeggen kennis te hebben opgedaan. Kennisverwerving is dus steeds een persoonlijke en menselijke aangelegenheid.

Hier toont zich het verband tussen de kennissamenleving en de individualisering. Luc Huyse ziet (o.a. geïnspireerd door het werk van Ulrich Beck) eveneens vanaf de jaren '60 van vorige eeuw dat de zuilstructuren langzaam maar onherroepelijk wegzakken ten gevolge van de voortschrijdende ‘individualisering’ en ‘de erosie van uniforme gedragspatronen’. Hierdoor ontstond (de beleving van) een zogenaamde ‘kloof met de burger’. Als keerzijde van deze individualisering ziet hij de erosie van uniforme gedragspatronen. Het comfort van de bescherming biedende “opgelegde routes” valt weg. De verantwoordelijkheid verschuift daardoor in hoge mate naar het individu. Immers, “ook falen wordt dus een zaak van het individu. Deze vorm van responsabilisering, met de daaraan gehechte risico's, zal ongetwijfeld tot psychische en sociale problemen leiden.” “Voor een antwoord op de vraag 'wie ben ik?' moet het

²¹ STEINER, R., *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*, Dornach, 1991

²² WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID, *Van oude en nieuwe kennis. De gevolgen van ICT voor het kennisbeleid*, Den Haag, 2002

²³ We spreken over informatie als we het hebben over gegevens, cijfers, tekst, beeld, klank enz. Het bestaat in principe buiten ons. De kast vol boeken die ik nog niet gelezen heb, de 14 miljard websites die ik nog niet bezocht heb, de stapel films die ik nog niet gezien heb, de CD's die ik nog niet beluisterd heb, bevatten allemaal informatie. Voor mij is deze informatie echter geen kennis en dus (nog) zonder zin en betekenis, zonder relevantie. Pas wanneer ik deze informatie in mij opneem (het boek lees, de website bekijk (en lees), de film bekijk, de CD beluister, wordt het voor mij mogelijk die informatie te begrijpen m.a.w. er (eventueel) een persoonlijke zin en betekenis aan verlenen.

individu dan op zoek naar nieuwe spiegels." Huyse schetst twee mogelijkheden voor het vinden van een nieuwe identiteit: de identificatie met de etnische gemeenschap, of de *life-style*, aangereikt via media en reclame.²⁴

We kunnen – zoals Jean-François Lyotard – hierin het postmoderne verhaal lezen van het einde der Grote Verhalen waarbij de grote ideologieën als maatschappelijk cement en/of legitimering van politieke macht ‘ontbinden’. We kunnen dit fenomeen echter ook in een langer tijdsperspectief plaatsen en vooral de overeenkomsten zien met de processen die vanaf de Renaissance op de voorgrond traden en zich via de Verlichting tot vandaag verder zetten, zij het in steeds verder schrijdende stadia en nieuwe gedaantes. Erg lezenswaardig in dit verband is het boek *Psychologie, een dubbele geboorte* van Jacques Claes.²⁵ Vertrekkend van de ervaring van Petrarca op de Mont Ventoux (de ‘eerste’ mens die een berg beklom enkel en alleen omwille van het verwachte uitzicht op de top) beschrijft Claes het ontstaan van een nieuw (zelf)bewustzijn van de mens waardoor deze de wereld en zichzelf anders – met afstand – kan ervaren.

Individualisering wordt, zoals reeds eerder aangehaald, vooral als een negatief proces gezien. Dit vooral vanuit de *menspessimistische* variant van het socialisatiedenken. Egoïsme is echter slechts de mogelijke keerzijde van vrijheid en moraliteit.

Welnu, wat rest er de mens die moet leven in een sociaal verband waar oude patronen en structuren steeds verder afbrokkelen, waar individu tegenover individu komt te staan? Kan hij enkel, zoals Huyse suggereert, terugvallen in een nieuwe en versterkte identificatie met een bepaalde gemeenschap en zich verkrampst vastklampen aan de strohalm van de hem door God of Führer *aangereikte* ‘eeuwige waarheden’, ‘onbetwistbare normen’ of ‘traditionele gedragspatronen’? En dit in alle mogelijke vormen en gradaties van religieus en a-religieus fundamentalisme? Of komt het er inderdaad slechts op aan dat ieder ‘zijn ding doet’, zijn aard en neigingen uitleeft of zich een (ver)vulling of identiteit koopt op de markt der ‘tekenen des ondersheids’ maar er vooral voor zorgt zich steeds ‘goed te voelen’, terwijl dit net steeds moeizamer lijkt te lukken? Of is de mens werkelijk een individu dat in zichzelf de mogelijkheden vindt en scheidt om vanuit dit “ik”, als vrije persoonlijkheid, een nieuwe sociale cultuur vorm te geven en zich slechts identificeert met het algemeen menselijke dat precies in die allerindividueelste kiem verschijnt, doch herkenbaar is in de ontmoeting met elke andere mens, ongeacht ras, etniciteit, sociale klasse of geslacht? Voorbij het filosofisch materialisme?

In deze zin dient onderstaande uitspraak van Steiner begrepen te worden:

*“De vraag is niet, wat de mens moet weten en kunnen om zich in de bestaande sociale orde te kunnen voegen; maar wel, wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Dan wordt het mogelijk dat de opgroeiende generatie de maatschappij steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de in haar tredende volwaardige mensen scheppen; maar uit de opgroeiende generatie mag niet datgene gemaakt worden wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil.”*²⁶

2.2. *Pedagogie van de vrijheid*

²⁴ HUYSE, L., *De politiek voorbij. Een blik op de jaren negentig*. Leuven, 1994, p. 40 e.v.

²⁵ CLAES, J., *Psychologie, een dubbele geboorte*, Kapellen, 1982

²⁶ STEINER, R., *Freie Schule und Dreigliederung*, in *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921* (GA 24), Dornach, 1982

De grondslag van de steinerpedagogie is een vrijheidsfilosofie die elke geestelijke bevoogding terugwijst, zowel wat het weten (de kennis) als het handelen (het morele) betreft. In het vroege werk *Waarheid en wetenschap* stelt Steiner dat “de waarheid een vrij voortbrengsel van de mensengeest” is.²⁷ ‘Vrij’ mag hier geenszins verward worden met ‘willekeurig’: het betekent niet dat elke waarheidsaanspraak ‘vrij’ of rechtmatig is. ‘Vrij’ betekent hier enkel dat dit voortbrengen van een inzicht niet het resultaat is van een causaal proces waarop de mens geen vat heeft. Ook onze morele idealen zijn in deze zin vrije voortbrengsels: “De opvatting van de waarheid als vrijheidsdaad fundeert derhalve ook een ethiek, waarvan de volkomen *vrije persoonlijkheid* de grondslag is.”²⁸ Uiteraard is deze *volkomen* vrije persoonlijkheid een ideaalbeeld. Vrij zijn slechts die handelingen “waarvan wij de wetmatigheden in volledig inzicht ideëel doorgrondten.”²⁹ In de *Filosofie van de Vrijheid* heet het: “Vrij is de mens alleen voor zover hij in staat is op ieder ogenblik van zijn leven zichzelf te volgen.”³⁰ Hoe onvolmaakt wij allen ook zijn als persoonlijkheden, een andere weg om tot waarheid en moraliteit te komen, is er niet. Daarom besluit Steiner zijn *Waarheid en wetenschap* als volgt: “Het belangrijkste probleem voor al het menselijke denken is dit: de mens te begrijpen als een in zichzelf gegronde, vrije persoonlijkheid.”³¹ We willen hier de filosofische grondslagen van de steinerpedagogie niet verder uitdiepen, maar een voldoende begrip ervan lijkt wel essentieel om de vrijheidsimpuls van de steinerpedagogie (‘opvoeden tot vrijheid’) te kunnen duiden. We kunnen immers geenszins pretenderen dat deze opvoeding *resulteert* in de ‘volkomen vrije persoonlijkheid’. Het ‘vrij worden’ van de persoon (als proces) is iets wat – logischerwijze – alleen de persoon zelf kan bewerkstelligen: “De natuur maakt van de mens slechts een natuurlijk wezen; de maatschappij maakt van hem een wezen dat volgens regels handelt; een *vrij* wezen kan hij alleen *zelf* van zichzelf maken.”³²

De opvoedingsvraag zou daarom kunnen luiden: hoe moeten we het kind opvoeden opdat het menselijke vermogen om waarheid en morele idealen door vrije daden voort te brengen, optimaal wordt ontwikkeld? M.a.w. hoe voeden we op tot mondigheid? Deze opvatting sluit aan bij het ontvoogdingsideaal van de Verlichting: “Verlichting is het uittreden van de mens uit de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder de leiding van een ander (...) Sapere aude. Heb de moed, je van je eigen verstand te bedienen!”³³

Dat de concrete mens zich vaak onderwerpt aan innerlijke dwang (bijvoorbeeld aan driften en neigingen) en uiterlijke dwang (bijvoorbeeld een heersende moraal of traditie) ontkent ook Steiner niet. Maar deze mens kan zich niet ‘vrij’ noemen. “Echter midden uit de wereld van de dwang staan mensen op, *vrije geesten*, die *zichzelf* vinden in de wirwar van conventies, wetten, godsdiensten enzovoort. Vrij zijn zij voor zover zij alleen zichzelf volgen, onvrij voor zover zij zich onderwerpen. Wie van ons kan zeggen dat hij in al zijn daden werkelijk vrij is? Maar in ieder van ons

²⁷ STEINER, R., *Waarheid en wetenschap*, Zeist, 1991, p. 13

²⁸ *ibid.* 14

²⁹ *ibid.*

³⁰ STEINER, R., *Filosofie van de vrijheid*, o.c. p. 136

³¹ STEINER, R., *Waarheid en wetenschap*, o.c. p. 75

³² STEINER, R., *Filosofie van de vrijheid*, o.c. p. 140

³³ KANT, I., *Wat is verlichting?* Kampen, 1988, p. 59

woont diep van binnen een wezen waarin de vrije mens zich uitspreekt.³⁴ De vrije mens wordt derhalve niet *geproclameerd*, we worden opgeroepen tot vrijheid, omdat we slechts dan ten volle mens zijn.

Steiner keert zich tegen elke poging om de geest te knechten. Deze kritiek richt hij niet in de laatste plaats tot een kerk in de mate deze tracht de motieven van de individuele mens te beheersen. Een kerk of een andere gemeenschap brengt onvrijheid voort als haar priesters of leraren zichzelf tot heersers over het geweten en de waarheid maken, dat wil zeggen als de gelovigen bij hen de beweegredenen van hun handelen moeten halen.³⁵

Het mag intussen duidelijk zijn dat de steinerpedagogie als ‘vrijheidspedagogie’ in geen enkel opzicht de intentie in zich draagt om een wereldbeschouwing of wereldbeschouwelijke aspecten ‘over te dragen’. Meer zelfs, dat deze intentie volstrekt strijdig is met het fundament van de steinerpedagogie.

Steiner wist ook dat we met de opvoeding en het onderwijs onvermijdelijk ingrijpen in de vrijheid van het kind: “Wij beginnen in de vrijheid van de mens vanaf het 6de jaar in te grijpen, en we moeten dat vergrijp, die inbreuk op de vrijheid, weer goedmaken doordat we hem op de juiste manier opvoeden. (...) We moeten zien te vermijden dat we op school alleen maar kopieën produceren. We moeten de mens ondanks alles zijn individualiteit laten ontplooien.”³⁶

We voeden op tot vrijheid, met respect en eerbied voor de menselijke persoonlijkheid en individualiteit (bedoeld als het “ik”). Een belangrijk onderscheid met de ‘Vom Kinde aus’-benadering, is dat in de steinerpedagogie niet wordt uitgegaan van autonomie als pedagogische ‘methode’. De opvoeder heeft wel degelijk een opvoedende taak: hij ‘voedt’ het kind fysisch, psychisch en geestelijk. Niet om het kind te vullen, maar als groei- en ontwikkelingsstof.

Voorwaarden voor een opvoeding tot vrijheid

Over het omgaan met waarheid en wereldbeschouwing in het onderwijs sprak Steiner reeds in 1898: “We hebben niet de opdracht onze opgroeiende generatie overtuigingen over te leveren. We zullen ze ertoe brengen hun eigen oordeelsvermogen, hun eigen begripsvermogen te gebruiken. Ze moeten leren met open ogen naar de wereld te kijken. Of we aan de waarheid twijfelen van wat we de jeugd overleveren of niet: daar komt het niet op aan. Onze overtuigingen gelden enkel voor ons zelf. We brengen ze de jeugd bij, om hen daarmee te zeggen: zo zien wij de wereld, kijk toe hoe ze zich aan jullie toont. We moeten bekwaamheden opwekken, geen overtuigen overdragen. Niet aan onze “waarheden” moet de jeugd geloven, maar aan onze persoon. Dat wij zoekenden zijn, dat zullen de jongeren waarnemen. En op de weg der zoekenden moeten we ook hen brengen.”³⁷

Hoe respecteren we in de pedagogische relatie de individualiteit van het kind – en dus de vrije mens in het kind ?

³⁴ STEINER, R., *Filosofie van de vrijheid*, o.c. p. 136

³⁵ *ibid.* p. 167

³⁶ STEINER, R., *Menskunde en opvoeding*, Amsterdam, 1990, p. 66

³⁷ STEINER, R., *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887-1901*, Dornach, 1966, p. 233

Een eerste voorwaarde die we in het bovengenoemde citaat uit 1898 aantreffen, is wat we de *authenticiteit* van de leraar kunnen noemen. De kinderen en jongeren moeten zich niet op onze ‘waarheden’ richten, maar op onze persoonlijkheid. Wat onze waarheden betreft, betekent dat bijvoorbeeld: spruiten deze voort uit een persoonlijke, actieve wereldbeschouwing of nemen we ze zelf aan op basis van één of andere autoriteit? Zijn we ‘eerlijke zoekers’? *Wat* we over de mens en wereld denken is – in dit opzicht – van minder belang, wel of we bij dit denken waarachtigheid nastreven. Anders gezegd: we kunnen slechts goede opvoeders tot vrijheid zijn, in de mate dat we ernaar streven zelf als vrije persoonlijkheid te handelen. Dit is absoluut niet hetzelfde als zich overgeven aan de “ik doe mijn eigen ding”-mentaliteit.

Een tweede voorwaarde heeft te maken met onze houding ten aanzien van de kinderen of jongeren waarmee we omgaan. Slagen we erin de grootst mogelijke *eerbied* op te brengen voor de zich ontplooiende *individualiteit van het kind*. Steiner beschreef dit als de religieuze stemming van de leraar ten aanzien van het kind, in de zin van: dit kind is uit de geestelijke wereld tot jou afgedaald; jij moet zijn raadsel oplossen, van dag tot dag, van uur tot uur. Dat is niet de eigen overtuigingen inprenten of het kind vormen naar een of ander ideaalbeeld, maar de mens helpen zijn individualiteit te wekken en werkzaam te laten zijn (de *vrije* mens in het kind). Ook dit komt er niet op neer dat het kind maar “zijn ding moet doen”. Maar dat zal intussen voldoende duidelijk zijn.

Dit brengt ons bij de derde voorwaarde, die reeds enkele malen ter sprake kwam. Slagen we erin “*de mens te begrijpen als een in zichzelf gegronde, vrije persoonlijkheid*”? Waarop berust het vermogen op een relatief autonome manier om te gaan met vragen als waarheid en waarachtigheid, schoonheid en schoonheidsbeleving, ethiek en moraliteit? Dit alles vooronderstelt vrijheid. Net zo min als waarheid en goedheid zich vanzelf openbaren bij de ontplooiing van de eigenheid van kinderen is waarheid en ‘het goede’ neergelegd in de heersende opvattingen, gebruiken en waarden van een bepaalde samenleving. Hetzelfde kan gezegd worden over het morele en het esthetische oordeel. Dit oordeel beweegt zich tussen het subjectieve ‘vinden’ en de dogmatische (of axiomatische) absolute norm en overstijgt beide. Wanneer we ons door een gezonde ontwikkeling bewust worden van onze talenten, idealen en impulsen, dan geeft het vrije oordeelsvermogen met zijn gerichtheid op waarheid, schoonheid en goedheid, richting aan ons handelen, denken en beleven.

2.3. Steinerpedagogie in de praktijk: pedagogisch handelen uit inzicht

De kern van het pedagogisch handelen van de leraar bestaat erin vanuit groeiende inzichten in de mens, de eigen ervaringen, persoonlijke ontwikkeling én engagement vorm te geven aan opvoeding en onderwijs in de ontmoeting van mens tot mens. Dit is evenwel geen oproep tot een grote tabula rasa. Ervaringen van anderen, overgeleverde inzichten, beproefde methodes en pedagogische principes die hun waarde hebben bewezen en die tot een zekere traditie zijn uitgegroeid, hoeven zeker niet zonder meer overboord gegooid te worden omdat we dit alles nu door eigen creaties willen (moeten?) vervangen. De traditie kan ook inspireren. Of we verscherpen het eigen inzicht vanuit de ervaring dat een beproefde aanpak en methode inderdaad werkt (of net niet /niet meer) door er dan op basis van deze ervaring over te

reflecteren waarom dat zo is. Maar vooral: de realiteitszin gebiedt te erkennen dat we niet voortdurend op alle terreinen zelf het warm water kunnen uitvinden.

Bovendien is de steinerschool geen samenraapsel van losse individuen. Het is een gemeenschap van mensen die zich verbonden weten door dezelfde, hierboven geschetste missie.

De opvoeding kan zich niet enkel richten op de ontwikkeling van het denkvermogen en de cognitie. De mens als persoon dient ook een harmonieus gevoelsleven te ontwikkelen. Een inzicht wordt voor het handelen maar zin- en betekenisvol als die zin en betekenis diep beleefd kan worden. Onze impulsen en ons engagement tenslotte kunnen maar echt vruchtbaar worden voor de wereld wanneer we onze wilskracht en zelfdiscipline hebben geschoold zodat we het 'ik' door middel van ons handelen in de wereld kunnen brengen.

Het jonge kind verwerft het vermogen recht op te lopen, te spreken, allerlei handelingen en sociale omgangsvormen door de personen in zijn omgeving na te bootsen. Er zijn voldoende gegevens bekend van kinderen die verstoken van alle menselijke contact opgroeien (bv. de zogenaamde wolfskinderen) en nooit leren recht op te lopen of spreken. Indien ze pas na een bepaalde leeftijd toch met mensen in contact te komen, blijkt het vaak onmogelijk geworden deze typisch menselijke vaardigheden nog te leren. In het vermogen te spreken en dus ook begrippen te hanteren ligt de kiem voor het denkvermogen. In de kleutertijd komt het erop aan het kind in een liefdevolle, vertrouwenwekkende omgeving te laten opgroeien waarin het door nabootsing zinvolle, tot het echte leven behorende handelingen kan leren. Dit nabootsen is voor het kind een actief proces, waar het heel wat wilskracht moet mobiliseren.

Intermezzo: hoe zo, ontwikkeling?

Het is vandaag de dag niet meer zo evident om over 'ontwikkeling' te spreken. Niet alleen de ontwikkelingspsychologie, maar het concept van ontwikkeling zelf staat vandaag vaak in een negatief daglicht. De kritiek is niet steeds eenduidig en komt vanuit diverse hoeken. Zo wordt de ontwikkelingspsychologie vaak verweten dat ze ontwikkeling beschouwt als iets wat het kind enkel kan ondergaan. De verschillende vermogens ontstaan als vanzelf en noch de opvoeder noch het kind zijn hier actief bij betrokken. Met andere woorden, de ontwikkelingspsychologie situeert zich ook als verwant met de door Böhm beschreven natuuroptimistische variant. Denken we bijvoorbeeld aan de oude nurture-nature discussie. Met "de" ontwikkelingspsychologie wordt echter vaak vooral (bepaalde aspecten van) de opvattingen van Piaget bedoeld.³⁸

Een ander verwijt luidt dat wanneer de ontwikkelingspsychologie ertoe leidt gedetailleerd vast te leggen welk vermogen op welk moment onder welke vorm verschijnt, er een normerende werking uitgaat van iets wat aanvankelijk slechts beschrijving was.

Het vaststellen van bepaalde wetmatigheden in de ontwikkeling hoeft echter niet noodzakelijk samen te vallen met de idee van ontwikkeling als de loutere uitwerking van deze wetmatigheden, noch met een normerende werking.

Het verdwijnen van de aandacht voor kwalitatieve veranderingen naargelang de leeftijd, is niet enkel terug te brengen tot een kritiek op de idee van ontwikkeling. We

³⁸ VANOBBERGEN, B., *Geen kinderspel. Een pedagogische analyse van de vertogen over de commercialisering van de leefwereld van kinderen*, Gent, 2003

kunnen ook stellen dat deze idee vaak ‘verdwijnt’ omdat ze niet past binnen het eigen paradigma.

Bij de opvatting dat opvoeding in wezen neerkomt op socialisatie, is het doel van opvoeding en onderwijs het overdragen van bepaalde wenselijk geachte opvattingen (kennis), waarden, normen (enculturatie, burgerzin) en het bijbrengen van door de arbeidsmarkt gevraagde kwalificaties.³⁹ Het kind (de mens) is dan eerder voorwerp dan doel van onderwijs. Onderliggende oorzaak voor deze eenzijdigheid kan (o.a.) de filosofische overtuiging zijn dat de mens in wezen volledig bepaald is (wordt) door zijn maatschappelijke context. De wijze waarop zin en betekenis wordt gegeven, is volgens deze mensvisie slechts een product van socialisatie. Het autonome beoordelingsvermogen (zoals we dit beleven) wordt gezien als illusoir. De opvoeding als socialisatie houdt zich enkel bezig met waar men op het einde van de rit wil uitkomen: het te realiseren mensbeeld. Het socialisatieproces wordt dan retrograde opgebouwd volgens de logische wetmatigheden die eigen zijn aan de inzichten, vaardigheden en attitudes die men wil overdragen. De aard van het kind blijft buiten beschouwing. Immers, de mens wordt wat je er van maakt.

Maar ook binnen de natuuroptimistische variant wordt deze interesse blijkbaar steeds meer afgezworen. Is dat niet vreemd voor een pedagogie die beweert aan te sluiten bij ‘de natuur’ van het kind (terwijl uitgerekend de ontwikkelingspsychologie het verwijt kreeg hierbij aan te leunen)? Niet indien we ervan uitgaan dat de natuur van het kind zich moet kunnen uitleven en uit zichzelf ontplooiën, liefst zo weinig mogelijk gehinderd door sturing van volwassenen. Als we het kind de ruimte geven om zelf de eigen ontwikkeling te sturen, zal dit toch wel in overeenstemming zijn met allerhande ‘natuurlijke’ wetmatigheden?

We willen nog even beknopt gewag maken van het steeds dominantier wordende filosofisch paradigma van het sociaal-constructivisme. De *Sociology of Childhood* is hierbinnen een belangrijk stroming. Deze stroming⁴⁰ vertrekt van een sociologische benadering van ‘het kind’ en ‘de kindertijd’. Het kind wordt niet langer gezien als een natuurlijk fenomeen, maar benaderd als structurele, sociale categorie. Het kindzijn is een sociale constructie, veranderlijk naargelang de plaats en de tijd. In feite zijn er weinig gronden om een fundamenteel onderscheid tussen kinderen en volwassenen te maken. Uiteraard wordt door deze stroming vooral de opvoeding als socialisatie op de korrel genomen, met o.a. de terechte kritiek op de opvatting dat de wijze waarop gesocialiseerd wordt een vaststaand, tot de orde der dingen behorend gegeven is, terwijl het inderdaad steeds om (politiek) gemaakte keuzes gaat. Om iets over kinderen te weten te komen, moeten ze bestudeerd worden zoals etnografen vreemde culturen bestuderen.⁴¹ We willen er ons in het bestek van dit artikel toe beperken vast te stellen dat deze stroming net als Böhm kritiek levert op zowel het ‘naturalisme’ als (vooral) de ‘socialisatietheorie’. Er wordt wel verwezen naar het kind als actieve actor in de opvoeding, maar de (sociologische) aanpak en de eveneens antimetafysische aard van dit paradigma laten niet toe hier een consistent concept rond te ontwikkelen.

³⁹ “Onderwijzen heeft immers twee aspecten: proces en taak. De taak wordt bepaald door de inhoud die de overheid vanuit haar politieke en maatschappelijke verantwoordelijkheid op centraal en lokaal niveau aan de leraarfunctie toekent. Het proces bestaat dan uit een reeks activiteiten, gericht op het realiseren van gewenste leerresultaten.” Uit LOWYCK, J., *De leraar als tienkamper*, in Abicht, L., (e.a.) *Herwaardering van de leerkracht*, Leuven/Leusden, 2000. Samenvattend kunnen we dit begrijpen als: de overheid bepaalt doel en inhoud van het onderwijs, de activiteiten van de leraar zijn uitsluitend gericht op het bereiken van deze (politiek) gewenste leerresultaten.

⁴⁰ Zie bv. JENKS, C., *Childhood*, Londen, 1996

⁴¹ *ibid.* P. 51

Sommige (de)constructivisten lijken toch aansluiting te vinden bij een bepaald concept van socialisatie. Anderen komen uiteindelijk toch weer uit bij een aan de natuuroptimistische variant verwante pedagogische praktijk. Uiteindelijk lijkt het ook deze stroming niet echt te lukken boven de dichotomie uit te stijgen.

Ontwikkeling als veranderingen in de wijze van begrijpen

De aandacht de in steinerpedagogie aan de ontwikkeling wordt geschonken, houdt verband met de veranderingen in de verhouding tot de wereld (en de andere) waarbij de wijze waarop kinderen deze begrijpen *kwalitatief* anders wordt. De Iers-Canadese hoogleraar Kieran Egan spreekt van “ways of understanding”.⁴² Met de leeftijd ontwikkelt het kind nieuwe “manieren om de wereld te begrijpen”, in overeenstemming met de wijze waarop de wereld wordt ervaren. Een andere verhouding tot de wereld betekent dat er ook anders geleerd wordt en daardoor andere dingen kunnen geleerd worden of aan de orde zijn. De opvoeder die met respect voor deze eigenheden wil opvoeden, dient zich op dit vlak tot een steeds beter inzicht te scholen. De opvoeder die ‘van het kind wil vertrekken’ en daarom ongeacht de leeftijd ‘autonomie’ als pedagogisch principe hanteert, brengt geen respect op voor de eigenheid van het kind.

De aandacht voor (het bestaan van) dergelijke wetmatigheden is inderdaad uit de mode geraakt. Echter, bij het begin van dit artikel wezen we erop hoe het recente hersenonderzoek belangwekkende feiten releveert over deze ontwikkeling.

Rond het zesde jaar blijkt de ontwikkeling van hersenen een eerste afronding te krijgen (met een welbepaalde structuur). Voorafgaand aan de puberteit (een fenomeen dat men geneigd was enkel toe te schrijven aan de ‘werking van de hormonen’) blijken de hersenen een twee groeifase door te maken waarbij oude verbindingen verbroken worden en nieuwe worden gecreëerd, zodat de hersenen (vooral de frontaalkwab) een nieuwe structuur en versterkte vermogens krijgt.

Ook de behavioristische onderzoeker Sheldon White (toch uit een heel andere hoek dan Piaget) stelt bijvoorbeeld vast dat er veel psychologische veranderingen plaatsvinden tussen de leeftijd van 5 en 7 jaar. Leren wordt dan minder impulsief en komt meer onder cognitieve controle.⁴³

Terug naar de steinerpedagogie. De ‘ontwikkeling’ waar men in de steinerpedagogie op steunt, is geen natuurlijk proces van zelfontplooiing dat zich los van de individualiteit van het kind of opvoeders voltrekt. Evenmin is het een norm waarin abnormaliteiten worden afgewogen. Het geeft vooral aan dat de wijze waarop een kleuter zich ten aanzien van de werkelijkheid verhoudt anders is bij een lagerschoolkind, weer anders bij een puber of adolescent. In de steinerpedagogie wil men dit gegeven respecteren en waarderen, én voor het nu én voor later.

Met de lagere school begint de periode waar het gerichte leren aanvangt. Ook hier worden de leerlingen niet benaderd als wetenschappertjes-in-spe die we de wereld doen ontdekken met de op kindermaat nagebootste logisch-rationele aanpak van de volwassen wetenschapper. Dringen we het kind zo geen benadering van de

⁴² EGAN, K., *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago/Londen, 1997. Artikels over dit thema zijn ook te vinden op Egan's website www.educ.sfu.ca/kegan/, o. Competing voices for the curriculum.

⁴³ In MILLER, Ph., *Theories of developmental psychology*, New York, 1989

werkelijkheid op die eigenlijk onvoldoende aansluit bij de “way of understanding” van pakweg het 9-jarige kind?

De opvoeder is de bemiddelaar tussen het kind en de wereld. Het kind heeft behoefte aan een persoon die in de wereld staat en van de wereld weet. De opvoeder is in deze zin autoriteit. De kleuter die de wereld ontdekt en leert door na te bootsen, geeft in zijn spel (dat vaak ook neerkomt op nabootsing en naspelen) op een eigen wijze zin en betekenis aan de dingen, op een wijze die de hele mens aanspreekt en vervult. Datgene wat we het kind over de wereld kunnen leren, de cultuurtechnieken die het kind moet leren om zelfstandig in de wereld een weg te kunnen (lezen, schrijven, rekenen, ...) kan het kind nog niet ten volle zelf zin en betekenis verlenen. Het kind wil vooral met zijn gevoel bij de dingen komen. Dat lukt niet als we deze zaken aanbrengen door vooral het intellect aan te spreken. Daar speelt de opvoeder zijn bemiddelende rol die de wereld verbeeldend aanreikt, doordrongen van een zin en betekenis die door het gevoel van het kind gevat kan worden.

Na de puberteit, wanneer het oordeelsvermogen zich echt gaat ontwikkelen (Egan spreekt bij deze leeftijd van de *filosofische* ‘wijze van begrijpen’), wordt het wel mogelijk zelf een logisch-rationele betekenis te ervaren en kan het gevoel daardoor dermate bewogen worden dat deze zin de aanzet geeft tot zelf gekozen engagement om iets voor de grote of kleine wereld te betekenen. Iets van de vrije mens licht op.