

NIEUW!

verschijnt op 15 september 2021 – VOORAANKONDIGING



Met hun boek *Antroposofische menskunde begrijpen* hebben Albert Schmelzer en Jan Deschepper ervoor gezorgd dat er eindelijk een boek is dat in begrijpelijke en actuele taal deze menskunde voor iedereen toegankelijk maakt.

De essays die Schmelzer en Deschepper over of bij de voordrachten van Steiners introductie cursus voor de leraren van de eerste waldorfschool hebben geschreven, zijn geen samenvattingen, noch commentaren. Eigenlijk zijn het essays over facetten van de mens (ziel-geest-lichaam, in die volgorde) die precies hetzelfde zeggen als die voordrachten van Steiner, maar dan in hedendaagse taal, met verwijzingen naar moderne (ook academische) bronnen en vaak zonder Steiner zelfs maar te vernoemen, op andere plaatsen dan weer met verwijzing naar Steiners kennistheoretische en andere werken.

Zo wordt bijvoorbeeld in het tiende essay (de tiende voordracht van de *Algemene menskunde* is zowat de meest esoterische uit de reeks) de gehele evolutieleer belicht vanuit de meest recente wetenschappelijke ontdekkingen en inzichten, die allemaal in overeenstemming te brengen zijn met Steiners gezichtspunten.

Dit boek is getuige en resultaat van de nieuwe, moderne receptie van de teksten en voordrachten van Rudolf Steiner zoals die in het Duitstalig gebied sinds een twintigtal jaar de norm is geworden, maar die in ons taalgebied maar moeizaam doordringt. Hiermee wordt immers duidelijk dat antroposofie geen 'leer' is die voor eens en voor altijd gegeven werd en die men te accepteren heeft, maar een wetenschap die zich steeds verder ontwikkelt en daarbij in uitwisseling en communicatie met andere denkrichtingen staat.

Dit boek zal worden geproduceerd in vierkleurendruk en zal circa 300 bladzijden tellen.
Voor de bepaling van oplage en prijs (die tussen 17 en 34 euro zal liggen) willen we de mogelijke belangstelling verkennen, alsmede de bereidheid om voorintekeningen aan te kondigen.
Daarvoor neemt u contact op met:

Werner Govaerts, p/a vzw Via Libra, Gitschotellei 188, 2140 Antwerpen
info@via-libra.be

Via  Libra

Menskunde opnieuw begrijpen

ALBERT SCHMELZER & JAN DESCHEPPER



In het zomernummer van dit blad schreef ik een lovende recensie over het boek ‘Menschenkunde verstehen’ van Albert Schmelzer en Jan Deschepper. Ik eindigde toen met een oproep om dit werk te vertalen, aangezien ik ervan overtuigd ben dat als dit zou kunnen verspreid en gelezen worden in onze steinerscholen, dat de kennis van en de vertrouwdheid met de antroposofische menskunde een geweldige boost zou geven. Ondertussen heeft een team van vertalers zich gevormd om het (toch wel lijvige) boek te vertalen: ikzelf, Rika Heymans, Marnix Schaubroeck en Luc Vandecasteele. Onderstaande tekst is hoofdstuk 1. We publiceren hem hier bij wijze van smaakmaker. De publicatie van het Nederlandstalige boek verwachten we in september 2021.

Werner Govaerts

Het moreel-geestelijke aspect van de taak

De eerste voordracht van de Algemene Menskunde opent met een aanwijzing over de mentaliteit waaruit de pedagogische activiteit zal moeten voortkomen. Er worden contrasterende begrippen gehanteerd die iets aanduiden en die niet door definities maar wel door een tastende zoekbeweging ontsloten kunnen worden:

“Beste vrienden, wij kunnen onze taak alleen naar behoren vervullen, wanneer wij haar niet slechts beschouwen als een aangelegenheid van het intellect en van het gemoed, maar als een taak die in de hoogste zin moreel en geestelijk is (...)” (blz. 17)

Wat wordt er bedoeld met deze tegenstelling

‘van het intellect en van het gemoed’ versus ‘moreel en geestelijk’? Het woord ‘intellect’ slaat zeker op de opvatting dat onderwijs overdracht van kennis is. Leerkrachten hebben dan de opgave de leerstof methodisch zo goed mogelijk voorbereid naar de leerlingen te brengen. Zo opgevat lijkt de pedagogische activiteit op een trechter: de inhoud wordt hapklaar aangereikt, de leraar vult vaten, als het ware. Een ‘zaak van het gemoed’ is het voor zover de lesgevers zich in de comfortzone van hun vakkennis kunnen terugtrekken; als die door de leerlingen niet opgenomen en verwerkt wordt, dreigen er extra schooltaken, slechte punten en problemen bij de overgang naar een hogere klas.

Zo een concept – dat is inmiddels wel duidelijk – strookt niet met de ambities van de antroposofische pedagogie, noch met de mainstream van de pedagogische opvattingen van tegenwoordig. Het spreekt voor zich dat in het onderwijs het leren van inhouden een rol speelt. Het spreekt voor zich dat het intellect van leraren en leerlingen aangesproken wordt. Opvoeding en onderwijs zijn echter niet ‘louter’ een intellectuele, maar – volgens Steiner – een ‘morele en geestelijke’ taak.

In de eerste plaats moeten we deze begrippen verduidelijken. Met het woord ‘moreel’, dat afgeleid is van het Latijnse ‘moralis’ (de goede zeden, de ‘mores’ volgend), bepaalt men gewoonlijk een inhoud. Moreel is wat past, wat bepaalde waarden volgt – er bestaat in het Nederlands (en het Duits) de ietwat verouderde zegswijze ‘Ik zal je eens mores leren’. Leerkrachten zouden dan bovenop de transfer van kennis een canon van waarden moeten doorgeven. Een dergelijke opvatting is echter geenszins te verenigen met Steiners vrijheidsfilosofie. Tegen een heteronome moraal heeft hij zich krachtig verzet.

Al in 1898 schreef hij:

“Maar wij hebben niet de taak aan onze opgroeiende generatie overtuigingen door te geven. Wij moeten ze ertoe brengen hun eigen oordeelskracht, hun eigen begripsvermogen te gebruiken. Zij moeten leren met een open blik naar de wereld te kijken. Het gaat er niet om of wij aan de waarheid van wat we aan de jeugd doorgeven, twifelen of niet. Onze overtuigingen gelden alleen voor ons. We brengen ze de jeugd bij om te zeggen: zo zien wij de wereld, kijk hoe die zich aan jullie voordoet. *Vaardigheden* moeten wij wekken, niet overtuigingen doorgeven. Niet in onze ‘waarheden’ moet de jeugd geloven maar in onze persoonlijkheid. De jongeren moeten kunnen zien dat wij zoekenden zijn. En op de wegen van de zoekenden moeten wij hen brengen.”

Dat wijst erop wat met het begrip ‘moreel’ bedoeld kan zijn. De leraar moet geen canon van vaststaande waarden doorgeven, hij moet veeleer zichzelf in beweging brengen. In welke richting dat kan gebeuren, duidt Rudolf Steiner in 1920 aan. In de eerste voordracht van de reeks *Menskunde – innerlijk vernieuwd* spreekt hij over de opzet van een pedagogie die zich ontwikkelt op het fundament van het Midden-Europees geestesleven als voortzetting van de impulsen van Herder, Goethe, Schiller, Fichte en Jean Paul. Het gaat over een “vergeten levenspedagogie (...), een pedagogie die rechtstreeks uit het leven gehaald is.” Dergelijke pedagogie is dan een ‘pedagogische kunst’, die niet afgeleid wordt van abstracte principes inzake de

intellectuele opvoeding van de mens, zoals bijvoorbeeld Herbert Spencer ze heeft verdedigd, maar ze steunt op een reëel “zich samen voelen met het wezen van het kind”, op een “inzicht in de wordende mens”. Daaruit volgt dat de leerkrachten zich moeten verbinden met ontwikkeling, met toekomst. Maar hoe kan toekomst gestimuleerd worden? Toch alleen maar als degene die stimuleert zichzelf ontwikkelt!

Als voorbeeld typeert Steiner twee leraren. De ene gaat uit van grootse pedagogische principes die hij zorgvuldig heeft bestudeerd, hij volgt de beste meesters van de pedagogie, hij vertrouwt – zo zou je het beeld compleet kunnen maken – op zijn tot dusver verworven kennis van methodiek en didactiek. De andere is niet zo zeker van zijn zaak. Hij komt elke ochtend vol schroom de klas binnen, vol vragen. Zal ik de kinderen wel bereiken met mijn onderwijs? Zullen ze geraakt worden door wat ik aanreik? Zal er een verbinding met hen ontstaan? Vervolgens vraagt Steiner wie van de twee het best zal lesgeven. En hij antwoordt: de tweede. “Heel zeker zou men het best hebben les gegeven als men elke ochtend vol schroom de klas is binnengegaan en maar niet te veel op zichzelf heeft vertrouwd, en op het einde van het jaar tegen zichzelf zegt: eigenlijk heb jij zelf heel de tijd het meeste geleerd.”

Hiermee is een zeer belangrijk thema van de antroposofische pedagogie geschetst: de pedagogische werkzaamheid hangt af van de zelfontwikkeling van de leraar. De opvoeder is altijd ook zelf een lerende en dus is onderwijzen precies het tegengestelde van het gebruikmaken van recepten. Het is veeleer een telkens opnieuw proberen: “Je probeert in de edelste zin van het woord, je kunt eigenlijk niet bijzonder veel; maar er groeit een kracht in je doordat je samen met de kinderen werkt.” In dit proces van het verwerven van nieuwe vaardigheden door het lesgeven zelf, ziet Steiner een parallel met kunstzinnige activiteit.

“In het leven heeft niet de parate kennis waarde, maar het werk dat naar de parate kennis leidt; en in het bijzonder in de pedagogische kunst heeft dit werk een heel specifieke waarde. Het is eigenlijk zoals in de kunst. Ik geloof niet dat iemand een juiste kunstenaarsmentaliteit heeft die aan het einde van zijn werk niet zegt: eigenlijk kun je het nu pas.”

Met zulke zinnen spreken we niet ten gunste van dilettaantisme op het gebied van vak of pedagogie. Het spreekt voor zich dat de leraar inhoudelijke kennis en methodische competenties nodig heeft. Als kennis en pedagogische ‘knepen’ ‘paraat’ zijn, tot recept verworden en het bedrieglijke gevoel geven opvoeding en onderwijs onder de knie te hebben, dan worden ze contraproductief.

Een leraar die op de lauweren van zijn goede examens rust, komt algauw stoffig en afstandelijk over. Helemaal anders komt een leraar over die tegelijk ook zelf lerende is en steeds opnieuw, in levendig contact met de leerlingen, zijn onderwijs als een sociaal kunstwerk probeert vorm te geven.

Hiermee is aangegeven wat ‘moraliteit’ in de pedagogische context betekent: begeleiding en stimulering van de opgroeiende kinderen tijdens hun ontwikkeling door de zelfontwikkeling van de opvoeder. Hier sluit het begrip van het geestelijke direct bij aan. Zelfontwikkeling gaat immers uit van een subject, een ik. Dit ik is wat zijn potentialiteit betreft geest. Daarop wijst al een zeer oude filosofische definitie van het ik. Ze komt van de filosoof Themistios (5de eeuw na Chr.). Het ik is “uit mogelijkheid en werkelijkheid samengestelde geest”. Deze wonderbaarlijk beknopte formulering schetst bijzonder treffend de scheppende spanning die elk ik bepaalt. Er is enerzijds de gewone mens, die we doorgaans met het woordje ‘ik’ aanduiden, gevormd uit lichamelijke eigenschappen, gewoontes, behoeftes, emoties en gedachten, kortom: dat wat geworden is. En anderzijds leeft binnenin deze gewone mens een tweede of – zoals Schiller in zijn brieven *Über die aesthetische Erziehung des Menschen* formuleert – ‘ideale mens’, die ontwikkelingspotentie in zich draagt. Diens ‘toekomst-ik’ is op het eerste niveau van zijn realisatie zuivere activiteit: “We kunnen niet weten wat het is, slechts wat het doet” noteert de 18-jarige Steiner na de lectuur van Fichtes wetenschapsleer. Deze activiteit van het ik is een bewuste, zelfbepaalde activiteit. Ze vertoont zich in eerste instantie als zelfobservatie met de potentie datgene wat door factoren van buitenaf bepaald is en in de gedachten, gevoelens en wilsimpulsen van de ‘gewone’ mens leeft, te kunnen doorprikken en te overwinnen. Ik kan erachter komen dat heel wat gedachten niet door mijn eigen activiteit ontstaan, maar door lectuur en door overname. Ik zal vaststellen dat heel wat van mijn gevoelens door de sterke werking van reclame worden opgeroepen. Ik zal moeten toegeven dat mijn wil dikwijls door routine en gemakzucht beïnvloed is. Het werkzaam worden van de toekomstmens in ons, zo toont een eerste zelfanalyse aan, heeft een bewuste ‘ruk’ en innerlijke oefening nodig.

Na deze daad van zelfbevrijding en zelfactivering gaat een nieuwe ervaringshorizon open. In de inleiding werd al even gewezen op het proces van de gedachtevorming. Wanneer ik een begrip vorm, zal ik merken dat ik door de inhoud ervan naar een samenhang van begrippen word geleid. Als denker leef ik me actief in een ideële wereld in. Zo beleef ik

mezelf enerzijds als geestelijk wezen en anderzijds als lid van een geestelijke wereld. Door de denkvetten te volgen, zo formuleerde Steiner in zijn boek *Theosofie*, “maakt (de mens) zich tot een deelgenoot van een hogere orde dan die waartoe hij door zijn lichaam behoort. En deze orde is de *geestelijke*.”

Met deze woorden wordt iets aangesproken dat fundamenteel is voor het levensgevoel. Wie de kendaad zo voltrekt dat hij gaat ervaren dat hij in de wereld van de begrippen iets objectiefs ontmoet, iets wat aan zijn willekeur onttrokken is, realiseert een eerste ervaring van het geestelijke. Hij staat dan in de geschiedenis van de filosofie op een lijn die van Plato en Aristoteles over Thomas van Aquino naar Hegel loopt. Begrippen zijn realiteiten, alleszins realiteiten van geestelijke aard. Een dergelijke ervaring heeft een *religieuze dimensie*. Die werd door Rudolf Steiner in 1887 treffend geformuleerd: “Het gewaarworden van de idee in de werkelijkheid is de ware communie van de mens.” Aansluitend op het moreel-geestelijke motief wordt deze religieuze sfeer opgeroepen doordat Rudolf Steiner ‘een soort gebed’ uitspreekt tot “de machten die de taak hebben imaginerend, inspirerend, intuïterend achter ons te staan, nu wij deze opdracht op ons nemen.” (blz. 17)

De historische dimensie

Een tweede motief van de eerste voordracht is de blik op de historische dimensie van de pedagogische taak. Waarin bestaat tegenwoordig de taak van opvoeding en onderwijs? Rudolf Steiner wijst erop dat wij leven in een historische periode die in de 15de eeuw begon, maar dat eigenlijk nu pas duidelijk wordt “wat in deze periode waarin wij leven gedaan moet worden, met name wat de opvoeding betreft.” (blz. 19) Vaak handelde men inzake pedagogie nog in de zin van een vroegere periode. Het is echter belangrijk ons bewust te worden van de actuele taken. “Ja, onthoudt u dit alstublieft in de allereerste plaats, dat elke tijd zijn specifieke opdrachten heeft.” (blz. 19) De schaarse aanwijzingen vereisen verdere verklaring. Wat werd in het verleden, misschien nog tot in de 20ste eeuw, beschouwd als de zin van opvoeding en onderwijs?

In de oudheid vroeg men naar de betekenis van de opvoeding voor de staat. Zo werd in Sparta het accent gelegd op een intensieve militaire opleiding. Jongens moesten goede soldaten worden en vrouwen moesten gezonde kinderen op de wereld brengen. Ook in Athene was de lichamelijke opvoeding belangrijk, maar Plato hechtte ook waarde aan kunst, wiskunde en dialectiek om niet alleen een sterke maar ook een rechtvaardige staat te maken. In de middeleeuwen

verschoof het accent. De verantwoordelijkheid voor opvoeding en onderwijs kwam in de handen van de Kerk. In de klooster- en kathedraalscholen moest de vorming een dieper begrip van het christendom dienen. Lezen en leren werden als een dienst aan God en zorg voor het zielenheil beschouwd. Ook in de nieuwere tijd zette de tendens zich voort om het kind te beschouwen als een middel om hogere doeleinden te bereiken. In zijn roman *Der Untertan (De onderdaan)* heeft Heinrich Mann een indringend beeld geschetst van het onderwijs in het rijk van keizer Wilhelm: de school werd opgevat als een discipline-instrument om volgzame staatsdienaren voort te brengen.

Steiners aanwijzingen stellen een duidelijke grens aan zulke ambities. Voor hem bestaat het nieuwe, wat beantwoordt aan de huidige tijd, erin het kind niet als middel maar als doel op zich te beschouwen. “Leerstof en opvoedingsdoelen mogen alleen nog uit de kennis van de wordende mens en zijn individuele talenten gehaald worden. Echte antropologie moet de basis van opvoeding en onderwijs zijn. Er moet niet gevraagd worden: ‘Wat dient de mens te weten en te kunnen voor de bestaande sociale ordening?’, maar ‘Welke aanleg heeft de mens en wat kan in hem ontwikkeld worden?’ Dan zal het mogelijk zijn aan de sociale ordening steeds nieuwe krachten vanuit de opgroeiende generatie toe te voegen.”

Een dergelijk opzet strookt met de centrale aspiratie van de hervormingspedagogie om een impuls te geven aan een ‘pedagogie vanuit het kind’. Een van de voorloopsters ervan, Ellen Key, schreef in 1900 een boek met de programatische titel *De eeuw van het kind*. Daarin eiste zij veel van wat later in de Waldorfschool gerealiseerd werd: een gemengde school voor jongens en meisjes, naast een cognitieve ook een esthetische opvoeding met ruimte voor kunst, handenarbeid en handwerk, de vormgeving van de school als leefruimte tot en met in het architecturale. Centraal was voor haar – zoals ook voor Steiner – dat de pedagogie zich helemaal zou focussen op de ontwikkeling van het kind. “Pas als men inziet dat de school (...) – evenals het gezin en de staat – geen andere ‘plicht’, geen ander ‘recht’ of geen andere ‘taak’ heeft dan aan elk individu zo veel ontwikkeling en geluk als mogelijk te verschaffen – dan pas begint men gezond verstand in het schoolvraagstuk binnen te brengen.”

Samengevat: met de ambitie een ‘pedagogie vanuit het kind’ te willen zijn voegt de Waldorfpedagogie zich in de brede stroming van de hervormingspedagogie: haar doel is stimulansen te bieden voor de zelfopvoeding van opgroeiende individualiteiten. In een latere voordracht

formuleert Steiner expliciet wat hij in *Algemene menskunde* slechts aanduidt: “Elke opvoeding is zelfopvoeding, en wij zijn als leraren en opvoeders slechts de omgeving van het zichzelf opvoedende kind.”

Het geesteswetenschappelijk perspectief

In een derde stap schetst Steiner het geesteswetenschappelijk aspect van de opvoedingstaak. De moderne tijd focust op de individualiteit en dat houdt het gevaar van het egoïsme in. Dit uit zich op een subtiele manier tot in het gebied van de religieuze overtuiging omdat men alleen kijkt naar wat er na de dood is. “Door zijn egoïsme begeert de mens wezenloos door de poort van de dood te gaan, maar zijn ik te behouden.” (blz. 20)

Een effectief middel tegen die trend is te kijken naar de tegenovergestelde pool van de menselijke existentie, die vóór de geboorte ligt. Pas dan verschijnt het aardse leven van de mens in het juiste perspectief, namelijk als voortzetting van de ontwikkeling in een geestelijk bestaan. Door zo naar het kind te kijken ontstaat de juiste stemming voor de opvoedingstaak; ze wordt dan een voortzetting van “wat hogere wezens voor de geboorte hebben gedaan.” (blz. 21)

Dit leidt tot aan de grens van de kennis die met empirische, op zintuiglijke gegevens gebaseerde middelen niet overschreden kan worden. Wat wel bestaat, is de mogelijkheid die Steiner in *Von Seelenrätselfn* aanbevolen heeft, namelijk om aan die grens te verwijlen en te kijken naar de voorstellingen en ervaringen die zich dan voordoen, kortom de antropologische visie door een antroposofische aan te vullen. Als men deze suggestie volgt, blijken enkele indrukken en gedachten veelbetekend.

Vooraf een eigen waarneming: bij de geboorte van onze vier kinderen, die ik mocht meemaken, werd ik er diep door getroffen hoe heel verschillend ze het leven binnenkwamen. Het eerste oogcontact, de mimiek, het huilen, de bewegingen, het gedrag bij de voeding – totaal anders! Waar komt die individuele signatuur vandaan? Ondertussen gaat de ontwikkelingspsychologie ervan uit “dat het ik al in de eerste levensweken voorhanden is (...), dit wil zeggen dat de mens zich reeds vroeg als handelend subject beleeft.” Waar – zo kan men vragen – ligt de oorsprong van dit ik?

Een tweede fenomeen sluit hierbij aan. Voor kleine kinderen is de grens naar de wereld van het voorgeboortelijke helemaal niet zo ondoordringbaar als voor ons, volwassenen. Heinrich Dauber, pedagoog en verdediger van de mindfulness, zegt het volgende over een ervaring met zijn zoon:

“Toen hij ongeveer vijf jaar oud was stond een van onze jongens eens totaal overweldigd met mij ’s avonds laat in augustus onder een zuidelijke sterrenhemel. Toen wees hij naar één enkele ster en stelde heel nuchter vast: ‘Dat is mijn ster. Daar was ik en toen heb ik naar beneden naar de aarde gekeken en lang nagedacht naar welke ouders ik wilde gaan. En toen ben ik naar jullie gekomen!’ Ik kon alleen maar zeggen: ‘Ja, wij hebben jou verwacht!’”

Volgens het onderzoek dat Dietrich Bauer aanhaalt, komt het vaker voor dat kinderen zich een bestaan voor de geboorte herinneren, zoals ook ouders vermoedens en indrukken kunnen hebben van de individualiteit van de ongeborenen.

Het is trouwens opmerkelijk dat reeds Plato een visie had op het bestaan voor de geboorte. Volgens hem bestaat de ziel onafhankelijk van het lichaam en bezit ze voor de geboorte een rechtstreekse kennis van de eeuwige ideeën; bijgevolg komen kinderen op de wereld met een specifieke achtergrond en een latent weten, dat in het opvoedingsproces kan worden opgewekt.

Helemaal anders kijkt men in het begin van de moderne tijd naar de pasgeborenen. Voor Comenius was het kind een onbeschreven blad waarop door de activiteit van de zintuigen, van het verstand en van het geloof alles kan ingeprent worden, wat bijgevolg aan pedagogische aanzienlijke macht geeft. In elk geval toont het aan dat – helemaal in de zin van de diagnose van Steiner – het bewustzijn in de eeuwen van de westerse cultuurontwikkeling zich meer en meer naar het fenomeen van de dood heeft gericht. Zo wijst de opvoedingswetenschapper Jörg Zirfas erop dat in veel opvoedingsconcepten over het leven gedacht wordt als “slechts een *cursus ad mortem* en niet tevens als geboorte”. Daartegenover tekent zich de laatste jaren een sterkere aandacht voor het nieuwe af, het onberekenbare, het – zoals Hannah Arendt het formuleert – ‘wonder’ van het kind dat als ‘oneindig onwaarschijnlijk’ ter wereld komt. Voor de pedagogie is het van doorslaggevend belang dat door de dimensie voor de geboorte mee te betrekken – al was het maar als hypothese – de houding tegenover het kind verandert. Het verschijnt niet als ‘tabula rasa’, open voor de pedagogische aanpak, maar als een individualiteit met een eigen verleden en eigen impulsen, ten overstaan waarvan een liefdevol-verwachtende houding passend is.

Het menskundige aspect

Zo zijn we bij het vierde gezichtspunt en het midden van de voordracht aangekomen: het menskundige aspect van de opvoedingstaak. In enkele gebalde bewoordingen

schetst Rudolf Steiner de antroposofische opvatting van de mens naar lichaam, ziel en geest met de respectieve differentiaties. Belangrijk voor onze context is de uitspraak dat bij het kleine kind ‘zielengeest of geestziel’ nog niet verbonden is met het ‘organisch lichaam’ of ‘lichamelijk organisme’. Het zou bijgevolg de taak van de opvoeding zijn om “de zielegeest en het lichamelijke organisme of organisch lichaam met elkaar in overeenstemming te brengen.” (blz. 24) Laten we even dieper op deze begrippen ingaan.

Er is al op gewezen dat onder ‘geest’ het ‘ik’ van de mens kan begrepen worden, voor zover het de potentie in zich draagt om van de gewone mens van alledag naar de ‘ideale’ mens te transcenderen. Zo is de geestziel of de zielengeest die laag van de mens waarin de idealen zich in het denken, voelen en willen realiseren. Bij de conceptie verbindt deze zielengeest zich met het organisch lichaam of lichamelijk organisme. Het is alleszins duidelijk dat er bij de pasgeborene nog geen overeenstemming is. De zintuigen zijn nog niet ten volle ontwikkeld en bijgevolg zijn de waarnemingen diffuus, worden klanken zeer elementair geuit en zijn de bewegingen ongecoördineerd. Voor het kind naar de eerste klas gaat, heeft het al heel wat stappen in zijn ontwikkeling gezet, maar toch is het lichaam ook dan nog niet tot volle wasdom gekomen en ook in het denken, voelen en willen zijn de potenties nog niet uitgeput. Vandaar de taak de uiterlijke en de innerlijke groei pedagogisch te begeleiden en aan ‘de harmonie’ – een muzikaal begrip – te werken.

Goed en juist ademen

Hoe dit kan gebeuren, behandelt Rudolf Steiner in het vijfde deel van de voordracht. Hij verwijst naar het ritmische proces van het ademen. Want de adem is de ideale bemiddelaar tussen het psychisch-geestelijke en het lichamelijke. De adem is immers innig verbonden met het gehele driedledige systeem van de mens.

Laten we ons deze samenhang eens proberen voor te stellen. Enerzijds werkt de adem in op de stofwisseling. Wanneer we inademen, wordt de zuurstof in de lucht door het bloed in de wijdvertakte longblaasjes opgenomen en via de bloedsomloop naar het hele lichaam vervoerd. In elke afzonderlijke cel zorgt de zuurstof ervoor dat de energiestofwisseling tot stand komt. Zo is de adem voorwaarde voor het levensbehoud, maar ook voor de lichamelijke en geestelijke activiteit.

Anderzijds bestaat er een relatie tussen de ademhaling en het zenuwstelsel. Omdat deze minder bekend is, zullen we ze wat uitvoeriger behandelen. Wanneer we inademen, drukken de longen, die zich uitzetten, op de aders die in de

borst- en de buikholte aan weerszijden van de wervelkolom lopen. Deze aders nemen het bloed uit alle organen op, zo ook het bloed uit het binnenste van het wervelkanaal, dat gedeeltelijk door het wervellichaam naar buiten afvloeit. Door de verhoogde druk bij het inademen wordt het bloed teruggestuwd en vloeit er wat naar het binnenste van het wervelkanaal. Bij het uitademen neemt de druk in de buikholte weer af en stroomt het bloed terug in de aders. Op deze manier werkt het ademritme door op het binnenste van het wervelkanaal.

Hier bevindt zich het ruggenmerg. “Het is omgeven door het ruggenmergvlies en zweeft in de liquor cerebrospinalis. Het ruggenmergvlies is omgeven door een vlechtwerk van aders dat in een vetrijk weefsel is ingebed. Door de lichaamswarmte is dit vet in half vloeibare toestand. Als nu het ademritme bij het inademen het aderbloed naar het binnenste van het wervelkanaal terugstuwt, zwellen de aders van het adervlechtwerk en oefenen ze van alle kanten een druk op de liquor cerebrospinalis uit. Daardoor wordt wat liquor naar de schedel omhoog geperst waar hij de hersenen omgeeft. De ritmisch pulserende liquor omgeeft niet alleen de hersenen, hij dringt overal via fijne poriën de hersenen binnen in de grijze hersenschors, de cortex en zelfs door de hersenschors tot in de witte substantie. Via deze fijne kanalen, de zogenoemde Virchow-Robin-ruimten, zet het ademen zich met zijn fijne ritmes tot in de hersenen voort.”

Nu is het zeer belangrijk dat we ons realiseren wat deze fysiologische processen voor de pedagogie betekenen. Rudolf Steiner formuleert de opdracht om de kinderen “juist te leren ademen.” (blz. 25) Deze formulering roept allerhande associaties op. Moeten de leerkrachten meditatieve ademhalingsoefeningen met de kinderen doen? Een nauwkeurigere beschouwing van Steiners uitleg wijst in een andere richting. Steiner wijst erop dat het kind nog niet zo heeft leren ademen “dat de adem op de juiste wijze het zenuw-zintuigproces onderhoudt.” (blz. 25) Het gaat dus om de juiste verhouding tussen adem, waarneming en gedachtevorming. Deze verhouding kan door opvoeders op zeer verschillende manieren beïnvloed worden. Ze zouden bijvoorbeeld aan de kinderen foto’s van een eik en een berk uit het leerboek plantkunde kunnen tonen of ze op een interactief whiteboard toveren. Dan zouden ze de kinderen kunnen vragen de planten te observeren en de kenmerken van de wortels, de schors, de takken en de bladeren te verzamelen en ze met elkaar te vergelijken om zo tot het begrip van eik en berk te komen. Door zo te werk te gaan zouden de leerlingen informatie krijgen, hun gevoel

zou nauwelijks aangesproken worden en de ademhaling zou vlak blijven.

Er is echter een andere aanpak denkbaar. De leraar kan in een kort verhaal een eik en een berk met elkaar laten praten, hij kan de kinderen laten schilderen en gedichten laten reciteren. Dan kan hij ze met de leerlingen op een wandeling in hun omgeving in de natuur observeren en de bijzonderheden met de totale gestalte in relatie laten brengen. Ook op deze manier komt hij tot een begrip, maar dit begrip is gegroeid uit een intense *beleving*. Verwondering, bewondering en respect zijn erbij aangesproken, de adem is op een heel andere wijze betrokken. In deze zin kunnen we het volgende uit de voordracht begrijpen: “In hogere zin uitgedrukt: het kind moet leren om in zijn geest dat op te nemen, wat hem geschonken kan worden doordat het geboren is om te ademen. U ziet, dit gedeelte van de opvoeding zal gericht zijn op geest en ziel: doordat we het ademen en het zenuw-zintuigproces met elkaar in harmonie brengen, halen we de geestziel meer in het fysieke leven van het kind.” (blz. 25)

Een van de taken van de Steinerpedagogie bestaat er dus in bij alle leerinhouden de beleving te cultiveren en met het kenproces te verbinden.

Goed en juist slapen

Een andere taak wordt in het zesde deel van de voordracht aangesproken. Wat het kind nog niet goed kan, “dat is tussen slapen en waken af te wisselen zoals een mensenwezen dat behoort te doen.” (blz. 25) Kinderen slapen weliswaar langer dan volwassenen, maar hun slaap is anders dan op latere leeftijd. Kinderen kunnen de ervaringen van overdag nog niet in de sfeer van de slaap binnenbrengen en verwerken. Precies dat zou een doelstelling van een juiste opvoeding moeten zijn.

Het is opmerkelijk dat de uitspraken van Rudolf Steiner over het bijzondere karakter van de kinderlijke slaap inmiddels door het moderne slaaponderzoek bevestigd zijn. Kinderen slapen dus langer dan volwassenen: een pasgeborene ongeveer twintig uur, een kind van vier maanden zo’n zestien uur, een kind van één jaar bij de dertien uur, een zevenjarig kind doorgaans tien uur. Maar de kwaliteit van de slaap van een kind is anders dan die op latere leeftijd. Het slaaponderzoek, dat de bio-elektrische hersenactiviteit meet, onderscheidt verscheidene fases van diepe slaap en de zogenaamde REM-slaap (Rapid Eye Movement), waarin de slaper in een ritmische cyclus drie- tot viermaal in een nacht terechtkomt. Deze fase wordt gekenmerkt door een onregelmatigere ademhaling en hartslag, verhoogde

bloeddruk en bewegingen van de ogen als in de droom. Proefpersonen die in deze fase wakker gemaakt worden, maken melding van levendige dromen.

Het valt op dat de REM-fase bij kleine kinderen langer duurt dan bij volwassenen, namelijk ongeveer de helft van de hele slaap. Tegen de leeftijd van zeven jaar zakt deze duurtijd naar de normale waarde van ongeveer 20%. De functie van de REM-slaap is wetenschappelijk nog niet helemaal verklaard; duidelijk is echter wel dat de slaap van kinderen verschilt van de slaap van volwassenen. Dat stemt overeen met wat men ziet bij de wakkere toestand van kinderen in de eerste levensjaren. Kleine kinderen ‘dromen’ terwijl ze wakker zijn, fantasierijke innerlijke beelden mengen zich met de uiterlijke werkelijkheid. Een lapje stof kan bij het spel zonder enige moeite veranderen in een muis, een pop of een auto. De uiterlijke wereld is nog niet zo vast omljnd en afstandelijk als op latere leeftijd. Dat verandert – zo beschrijft Rudolf Steiner in zijn ontwikkelingspsychologie – met het zevende jaar. Een deel van de plastische krachten die tot aan de tandenwisseling gediend hebben voor de opbouw van het lichaam en de vorming van de gestalte, komt vrij. Dat deel staat dan als voorstellings- en geheugenkrachten, ook als krachten van de fantasie ter beschikking van het leren. Ten laatste met negen jaar is de grens tussen de wereld buiten en de binnenwereld van de ziel scherp getrokken. De wereld wordt in duidelijke contouren gezien.

Met de schoolleeftijd is de tijd aangebroken dat de slaap een verwerkende functie gaat ontwikkelen zoals wij die als volwassenen kennen. Na een goede slaap voelen we ons niet alleen lichamelijk fris en fit en emotioneel meer in evenwicht maar ook geestelijk klaar en helder. Vaak verschijnt dat wat de avond tevoren nog verward was, ’s ochtends als overzichtelijk en samenhangend, en krijgen vragen een antwoord of resulteert een oefenproces in een vaardigheid. Dit proces verloopt alleszins niet automatisch. Belangrijk is dat we ons de avond tevoren over een probleem hebben gebogen of iets hebben ingeoeffend. Dat is ook zo voor schoolkinderen. En dus wordt het een pedagogische taak om de aandacht zo te sturen dat een innerlijke activiteit kan ontstaan, zodat iets kan meegenomen en verwerkt worden in de slaap. De volgende dag zal dat leiden tot kennis en inzicht of tot vaardigheden. Hoe dat kan gebeuren is een kwestie van methodiek. Dat wordt in de negende voordracht behandeld.

Een samenvatting van de eerste voordracht: Rudolf Steiner bouwt zijn pedagogie op de vitale feiten van ademhaling en slaap, feiten die een verregaande invloed hebben maar

vaak te weinig aandacht krijgen. In grote lijnen resulteert dit in een polariteit: het juiste ademen aanleren betekent de kinderen naar het beleven van de wereld leiden; het juiste slapen aanleren betekent ze naar het kennen van de wereld leiden.

Over de zelfopvoeding van de pedagoog

Het zevende deel van de voordracht grijpt terug naar het begin ervan: het gaat weer over de persoonlijkheid van de leraar. Centrale uitspraken zijn de volgende: de werking van de mens in de wereld gaat “niet alleen uit van wat hij doet, maar vooral van wat hij is.” (blz. 27) En: “Een leraar die zich bezighoudt met gedachten over de opgroeiende mens heeft een heel andere uitwerking op de leerlingen dan een leraar die van dat alles niets weet en zijn gedachten daar nooit op richt.” (blz. 27)

Tot slot: “En we moeten ons in de allereerste plaats bewust zijn van onze eerste pedagogische taak: dat we eerst zelf iets moeten maken van onszelf, dat er door onze gedachten een band bestaat, een innerlijke spirituele band, tussen leraar en kinderen (...)” (blz. 28) Deze spirituele band zal ontstaan als de leraar vervuld is van de gedachte van de opgroeiende mens in die zin dat hij uit een geestelijke wereld van voor de geboorte de fysieke wereld binnenkomt om hier “te doen wat hij niet kon doen in de geestelijke wereld” (blz. 29) – men kan dat aanvullen met: zich verder te ontwikkelen.

Met deze uitspraken wordt duidelijk dat Rudolf Steiner onder ‘professionaliteit’ van de leraar nog iets heel anders verstaat dan wat gebruikelijk is. Weliswaar zijn de “de woorden, de vermaningen aan het adres van de kinderen en de handigheid in het lesgeven” (blz. 28) belangrijk en moeten ze verzorgd worden, ze zijn echter in te bedden in het grote perspectief van het kosmische worden van het kind.

Zonder dat het expliciet wordt gezegd, verschijnt hier de visie van reïncarnatie en karma op de achtergrond van de eerste voordracht van de *Algemene menskunde*. Ze werd door Rudolf Steiner in zijn boek *Theosofie* treffend samengevat: “Het lichaam is onderworpen aan de wet van de *erfelijkheid*; de ziel is onderworpen aan het zelfgeschapen lot. (...) En de geest moet gehoorzamen aan de wet van de wederbelichaming, van de herhaalde aardelevens.”

Onder ‘geest’ wordt hier, in de zin van wat tot dusver werd uitgelegd, het ‘ik’ verstaan; het verschijnt als “herhaling van zichzelf, verrijkt met de vruchten van zijn eerdere belevenissen in vroegere levens.”

Wat voor een uitwerking heeft het als opvoeders vanuit

zulk een perspectief naar de kinderen kijken? Als zij ervan uitgaan dat de kinderen die voor hen zitten, een autonome, van de erfelijkheid onafhankelijke persoonlijkheidskern in zich dragen en met individuele geaardheid, talenten en impulsen op de wereld zijn gekomen?

Om al enig zicht te krijgen op de richting van mogelijke antwoorden voerde ik een kleine verkenning uit. In aansluiting op de eerste voordracht van *Algemene Menskunde* heb ik de ideeën van reïncarnatie en karma toegelicht in het lerarencollege van de lagere- en middenschool van de Interkulturelle Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt. We spraken af dat de leerkrachten zich drie weken lang met dat thema zouden bezighouden. Daarna voerde ik met hen niet-gestandaardiseerde individuele gesprekken die ik telkens inleidde met de vraag: ‘Hebt u zich met het thema beziggehouden en, zo ja, in hoeverre heeft dat invloed gehad op uw onderwijs?’ De meerderheid van de negen bevroegde leerkrachten bevestigde innerlijk met de idee bezig geweest te zijn. Het was echter niet gemakkelijk de invloed van erfelijkheid en milieu te onderscheiden van het individuele van het kind. Een muzieklerares: ‘Wat brengen zij met zich mee? Dat is voor mij zeer moeilijk! Hoe kan ik dat herkennen? Wat komt van de ouders, wat is aangeleerd? Dat onderscheid is moeilijk te maken!’ Anderzijds tonen enkele uitspraken dat kinderen ons voor raadsels plaatsen die niet terug te voeren zijn op hun milieu of hun afkomst. Juist bij moeilijke kinderen kan iets verrassend origineels opflitsen. Een klaslerares: ‘Ik heb een jongen die grote problemen heeft met de conventionele vakken. Maar hij heeft ook heel leuke momenten (...) Dan heb ik het gevoel: daar drukt zich iets heel anders uit. Als het in de klas over iets belangrijks gaat, zegt hij soms iets heel treffends! Het zou niet beter kunnen!’

Ook andere uitspraken maken duidelijk hoe men zich van de potentie van een kind bewust kan worden: ‘Er is een meisje,

druk, verstrooid, oeverloos, begrijpt veel dingen niet, geeft vaak een doodvermoeide indruk. Maar in de euritmie zijn er momenten dat er iets doorschijnt: “Mijn God, wat gaan we daar nog mee meemaken ...”’

Het wordt duidelijk: kinderen laten zich niet in een vakje stoppen, psychisch zijn ze complex, vol tegenstellingen, raadselachtig.

Eén ding heeft mijn klein onderzoek zeker aangetoond: het bezig zijn met de idee van reïncarnatie en karma heeft in geen enkel geval geleid naar speculaties over vorige levens of zo. Het heeft veeleer de aandacht voor het individuele kind gestimuleerd, het heeft verhinderd te snel een stempel op moeilijke leerlingen te drukken en het maakte ruimte om hun potentie te leren zien. Daarmee is uiteraard de pedagogische vruchtbaarheid van de idee van reïncarnatie en karma niet bewezen – daarvoor was die kleine studie veel te begrensd. Maar misschien nodigt ze uit de kritiek van de onderwijskunde, als zou de idee van reïncarnatie en karma een deterministisch mensbeeld impliceren, te heroverwegen en er vanuit een heel ander perspectief naar te kijken: als consequente uitdrukking van de vrijheid van de mens, die zich op weg naar autonomie met de zelfgemaakte condities van zijn leven confronteert. Zo wordt de idee van reïncarnatie en karma organisch opgenomen in de ductus van de eerste voordracht, waarin het incarnatieproces van het kind centraal staat en die in zeven stappen de pedagogische opdracht schetst.

1. Het moreel-geestelijke aspect
2. De historische dimensie
3. Het geesteswetenschappelijk perspectief
4. Het menskundige aspect
5. Het aanleren van het juiste ademen
6. Het aanleren van het juiste ritme in de afwisseling tussen slapen en waken
7. Over de zelfopvoeding van de opvoeder