

Hoofdstuk 1

MENSKUNDE ALS GRONDSLAG VOOR DE PEDAGOGIE

Wil onderwijs meer zijn dan kennisoverdracht en meer dan vaardigheidstraining, wil onderwijs kinderen en jonge mensen werkelijk voorbereiden op het volwassen leven, dan kan dat alleen als het doortrokken is van pedagogie. Dat wil zeggen dat het in al zijn facetten zo is ingericht, dat het opvoedend werkt. Bij opvoeding heeft men een doel voor ogen, en wel het mensbeeld waartoe men de wordende mens wil opvoeden. Pedagogisch handelen vereist dus een bezinning op wat men als wezenlijk ziet voor de mens, op wat de mens in wezen is en hoe de groei-processen verlopen waardoor hij tot zijn bestemming kan komen. Menskunde vormt daarmee de basis voor pedagogie en onderwijs.

Het onderwijs op de Vrije Scholen is gebaseerd op de menskunde die door Rudolf Steiner op grond van zijn geesteswetenschappelijk onderzoek is ontwikkeld en in tal van publikaties en voordrachten is beschreven. Kernpunt van de onderzoeksresultaten is het inzicht, dat ieder mens een uniek wezen is dat, in samenspel met andere wezens, een lange ontwikkelingsgang doormaakt die door vele incarnaties op aarde heen gaat. Bij elke nieuwe belichaming treedt de menselijke individualiteit dus opnieuw in de aardewereld, waarbij de vruchten van het voorafgaande doorwerken in levenscondities en doelstellingen voor het nieuwe leven. De verbinding van de geestelijke individualiteit van de mens met het stoffelijke lichaam vindt plaats door middel van de menselijke ziel. De ziel vormt dus een middengebied, waarin de impulsen uit de geestelijke wereld en die uit de lichamelijke wereld elkaar ontmoeten en in wisselwerking treden. De manier waarop dit plaatsvindt is niet alleen afhankelijk van de gegeven geestelijke en lichamelijke condities, maar wordt ook in belangrijke mate beïnvloed door omgevingsfactoren. Hier ligt dus het aangrijpingspunt voor opvoeding en onderwijs: door op adequate wijze in te spelen op de zieleprocessen kan de stapsgewijs hechter wordende verbinding tussen geest en lichaam ondersteund worden en daarmee een gezonde basis worden gelegd voor het latere leven. Misgrepen op dit gebied kunnen levenslange schaden en handicaps tengevolge hebben.

Zoals de totale mens dus als driedig wezen verschijnt met lichaam, ziel en geest, zo is deze driedigheid op alle niveaus weer terug te vinden als fundamenteel verschijningsprincipe. Steeds geldt daarbij de wetmatigheid, dat twee uitersten die polair tegenover elkaar staan door een bemiddelend derde met elkaar in verbinding worden gebracht. Voor de pedagogie van groot belang is het onderscheid tussen de drie basis-

krachten van de ziel: het willen, het voelen en het denken. Tussen willen, de basis van het naar buiten gerichte handelen, en denken, de bezinnende omgang met ideeën, bestaat een constante wisselwerking doordat enerzijds waarnemingen en gedachten gevoelens oproepen die een impuls tot handelen leveren, anderzijds de handelingen gevoelens wekken die aanleiding geven tot bezinning. Cultivering van het gevoelsleven bij het opgroeiende kind is voor een evenwichtig en geïntegreerd in het leven staan dus een essentiële voorwaarde, zo goed als de ontwikkeling van een daadkrachtig wilsleven en een helder denkleven voor een vruchtbare en zinvolle levenspraktijk onmisbaar zijn.

Ook de lichamelijke constitutie van de mens vertoont een drieledige opbouw. In de onderdelen hoofd, romp en ledematen is die uiterlijk direct herkenbaar. Op grond van zijn onderzoek brengt Steiner hier nog een nadere nuancering in aan, doordat hij drie lichamelijke systemen onderscheidt die weliswaar hun zwaartepunt in genoemde lichaamsdelen hebben, maar zich alle drie door het hele lichaam vertakken: het zenuw-zintuigstelsel, het ritmische systeem en het stofwisselings-ledematensysteem. Het eerste omvat alle zintuigorganen en alle zenuwbanen met hun concentratie in ruggemerg en hersenen; het doortrekt het hele lichaam, maar heeft zijn duidelijke zwaartepunt in het hoofd. De andere pool, het stofwisselings-ledematenstelsel, omvat de spijsverteringsorganen, het spierstelsel en het skelet; ook dit systeem is werkzaam in het hele lichaam, maar met name in buik en ledematen. Tussen beide andere in staat het ritmische stelsel met als centrale organen hart en longen; het heeft dus zijn centrum in de borstholte, maar doordringt via ademhaling en bloedcirculatie eveneens het hele lichaam. Deze drie systemen hebben ieder hun autonome functie, maar zijn ten nauwste op elkaar afgestemd. Daarbij vervult het ritmische systeem als middelste weer de verbindende rol door de bewustzijns-activiteit van het zenuw-zintuigstelsel enerzijds en de vitale processen van het stofwisselings-ledematensysteem anderzijds in evenwicht te houden.

Uit deze beschrijving kan reeds duidelijk worden, dat tussen de drie lichamelijke systemen en de drie zielekrachten een nauwe relatie bestaat. Zoals alles wat waarnemings- en denkactiviteit is als psychisch proces zijn fysiologische grondslag vindt in zintuig- en hersenprocessen, zo hebben wilsactiviteiten hun lichamelijke grondslag in stofwisselingsprocessen en hangt het gedifferentieerde gevoelsleven onmiddellijk samen met de ritmische processen van ademhaling en bloedsomloop. Men kan dit bevestigd zien, wanneer men erop let hoe de zieleprocessen zich uiteten. Denkinspanning ervaart men in het hoofd. Angst, schrik, vreugde, genegenheid manifesteren zich in de hartstreek door een stokkend of juist versneld ritme van ademhaling en bloedcirculatie. Het aangrijpingspunt

voor de wil openbaart zich wanneer men zich in beweging zet: een ruimtelijke verplaatsing komt alleen tot stand als spieren in werking treden, wat met bepaalde stofwisselingsprocessen gepaard gaat.

Lichamelijke constitutie en zielestructuur van de mens zijn geenszins statische systemen; ze maken gedurende het leven grote veranderingen door. Vooral de ontwikkelingen in de tijd tussen geboorte en volwassenheid zijn verstrekkend en, daar hierbinnen de feitelijke opvoeding plaatsvindt, voor de pedagogie van buitengewoon belang. Ze zijn ook buitengewoon gecompliceerd: het hele proces van volwassenwording heeft zoveel facetten, dat men het telkens opnieuw moet benaderen om het langzamerhand te doorgronden. Voor een uitvoerige beschrijving moet naar de vakliteratuur worden verwezen. Hier worden alleen enkele hoofdlijnen getrokken ter fundering van het hierna uit te werken leerplan natuurkunde.

De ontwikkeling van geboorte tot volwassenheid is dus te omschrijven als een incarnatieproces, waarbij de geestelijke individualiteit van de mens het door de ouders geschonken lichaam binnentreedt, gaat "bewonen" en tot instrument maakt om zijn levensopgave op aarde mee te realiseren. Het natuurlijke verloop van dat proces neemt 21 jaar. Het is globaal te verdelen in drie fasen van ieder zeven jaar, waarin driemaal, op een steeds hoger niveau, een proces doorlopen wordt, dat voert

- van een uit de wilspool opstijgende drang tot begrijpen
- via een sterk gevoelsmatige rijpings- en stabiliseringsfase
- tot een door het denken gericht handelen.

Deze driemaal zich voltrekkende gang, die hieronder nader uitgewerkt zal worden, kan ook als karakteristiek voor de gehele volwassenwording worden aangemerkt: in de eerste zeven levensjaren wordt de buitenwereld met een enorme (wils)kracht en vitaliteit "opgezogen", het jonge kind is een en al veroveringsdrang om zijn omgeving te (be)grijpen; in de volgende zeven jaar wordt alles wat opgenomen wordt met gevoelens verbonden en verinnerlijkt, het schoolkind koestert zijn eigen binnenwereld; in de tijd tussen 14 en 21 jaar rijpt het denken tot eigen vermogen, waarmee puber en adolescent zich actief ingrijpend op de buitenwereld richten. Hiermee is de grondtoon van deze drie grote levensfasen gegeven, waarop de pedagoog zijn handelen dient af te stemmen. Daarbij kan hij met vrucht gebruik maken van de in elk van deze zevenjaarsperiodes van nature aanwezige, de ontwikkeling stuwende kracht: die van de nabootsing bij peuter en kleuter, die van de bewondering bij het schoolkind, en bij de jeugdige mens die van het idealisme.

Zoals in de totale boog van 21 jaar de bovengenoemde driefasige ontwikkelingsgang in het groot herkenbaar is, zo is hij anderzijds in zijn

meest gecompriëerde vorm terug te vinden in de eerste drie levensjaren van een kind. In die relatief korte tijd verovert het kind zich onder normale omstandigheden die drie vermogens, die het tot mens maken en waarmee het zich principieel van de dierenwereld onderscheidt: de rechtopstaande houding, de taal en (de eerste vorm van) het denken. In het oprichten, gaan staan en lopen uit zich de wilsimpuls tot uiteenzetting met de omringende wereld; door het spreken wordt de mogelijkheid geopend een verbinding te leggen tussen uitwendige indrukken en innerlijke gevoelens; met het eerste, nog sterk associatieve denken gaat een eerste doelgericht handelen gepaard. Als een soort oerbeeld van menselijke ontwikkeling staat deze periode van leren lopen - spreken - denken aan het begin van ieders levensloop.

Bekijkt men nu de drie zevenjaarsperioden nader, dan is in elk daarvan opnieuw de genoemde ontwikkelingsgang te herkennen. Zowel bij het kleine kind, bij het schoolkind als bij de jeugdige mens voltrekt zich het proces, waarin uit een nog ongericht aangrijpen van de buitenwereld via een verinnerlijkingsfase de sturing op grond van een bewuste doelstelling bereikt wordt. Dat het daarbij niet gaat om een herhaling van hetzelfde, maar om een stapsgewijs opklimmen naar een steeds hoger niveau, kan al uit het verschil in grondtoon van deze drie levensfasen blijken en zal naderhand nog verder onderbouwd worden.

In de eerste zevenjaarsperiode, waarvan begin en einde lichamelijk gemarkeerd worden door geboorte en inzettende tandenwisseling en waarin over het geheel de vitale krachten een dominerende rol spelen, is de aanvankelijke pure drang tot het vat krijgen op de omringende wereld voor ieder die een baby gadeslaat duidelijk. Ook het eigen lichaam is vooralsnog onderdeel van die wereld. De onvermoeibare pogingen de bewegingen van dat lichaam onder controle te krijgen, de onmiddellijke uitingen van lust en onlust en de begerigheid waarmee zintuiglijke indrukken worden opgezogen en verwerkt, zijn hier uitingen van. Met de verwerving van het lopen, het spreken en het associatieve denken komt deze eerste veroveringsfase tot een zekere afronding. Het kind is dan twee à drie jaar.

Men zou zich kunnen voorstellen dat op dit punt een soort omkering plaatsvindt en de tot dan toe aan de omgeving ontwikkelde vermogens op die omgeving gericht worden om daar doelbewust op in te werken. Van nature gebeurt dat echter nog niet. Er treedt eerst een soort tussenfase op, waarin de nu beschikbare vermogens als het ware in zichzelf gecultiveerd worden, zonder dat dat het karakter van een op resultaat gerichte praktische toepassing heeft. Dit uit zich in het spel. Het spelende kind beleeft en hanteert de wereld zoals zijn scheppende fantasie

hem ingeeft, een wereld waarin de uiterlijke grenzen met het grootste gemak overschreden worden. De vreugdebeleving die hiermee gepaard gaat vormt de bodem voor het later differentiërende gevoelsleven.

Tegen het vijfde jaar komt hierin verandering. Het kinderspel beweegt zich niet meer alleen op de stroom van de fantasie, maar krijgt een doelstellingselement. Met wat gedaan wordt, wordt iets beoogd en de gebruikte attributen moeten gelijkenis met de realiteit vertonen. De fantasie wordt nu ingezet als vindingrijkheid om wegen tot het gestelde doel te vinden. Het kind gaat zich een taak stellen en oplossingen bedenken voor de problemen die zich voordoen. Daarbij ervaart het de beperktheid van zijn kunnen. Het roept de volwassene te hulp die zoveel meer kan en uit de eerbiedsverhouding die daaruit ontstaat groeit geleidelijk aan het verlangen zelf ook meer te kunnen. Het kind is schoolrijp geworden en staat op de drempel van een nieuwe levensfase.

Deze tweede levensfase beslaat de periode tussen tandenwisseling en puberteit; hij is globaal te rekenen van 7 tot 14 jaar. Het begin ervan wordt weer gekenmerkt door een sterke drang de wereld te leren kennen: het beginnende schoolkind heeft een haast onverzadigbare wil tot leren en zuigt wat zich als leerstof aandient in zich op. Daarbij vormen zich al doende tal van vaardigheden, maar wordt tegelijkertijd een wereld van nieuwe denkbeelden opgebouwd. Hoe sterker het beeldkarakter van de leerstof, des te dieper kan de betekenis ervan opgenomen worden en verankerd in het zieleleven, dat deze hele periode bijzonder ontvankelijk is.

Ook nu treedt, vanaf het 9e à 10e jaar, de behoefte tot verinnerlijking op. Op deze leeftijd is de periode van de spontane leergierigheid voorbij, het schoolkind is zich sterker van zichzelf bewust geworden en voelt zich niet meer vanzelfsprekend één met de wereld: buiten en binnen worden duidelijk onderscheiden. Als leerstof komt in aanmerking datgene wat in die binnenwereld opgenomen en daar tot belevenis kan worden. De kunst, niet als manifestatie van de cultuur, maar als een alles doordringend element waaraan het besef van schoonheid kan ontwaken, is daarbij de grote helper.

Met het twaalfde jaar verschuift de aandacht weer meer naar de buitenwereld. De gevormde en doorleefde denkbeelden moeten daarin werkzaam kunnen zijn. De interesse in de natuur, de samenleving en hoe de dingen werken wordt steeds groter en daarmee de zin voor experimenteren en organiseren. Op een nog kinderlijke manier wordt getracht het wereldbeeld in de praktijk vorm te geven.

De inslag van de puberteit omstreeks het 14e jaar brengt dit wereldbeeld aan het wankelen. De veranderingen die met de lichamelijke rijping gepaard gaan roepen zoveel onzekerheid op, dat de wereld op-

nieuw veroverd moet worden. En wel door de chaos van verschijnselen in logische samenhangen te ordenen en zodoende te leren doorzien. De eerste tijd van deze derde zevenjaarsperiode, waarin de menselijke geest ten volle ontwaakt, is gekenmerkt door het streven het analytische vermogen zo ver op te voeren, dat maximale helderheid ontstaat. Dan pas is het mogelijk weer zoveel zelfvertrouwen op te bouwen, dat de basis voor een nieuw zelfbewustzijn aanwezig is.

Voordat dit zelfbewustzijn zo ver gerijpt is, dat de jonge mens van daaruit handelend in de wereld kan ingrijpen, heeft dit nog een verinnerlijking in het gevoelsleven. Die ontstaat doordat uit het gevoel van eenzaamheid en teruggeworpen zijn op zichzelf de behoefte voortkomt tot ontmoeting. In deze fase, tussen ongeveer 16 en 18 jaar, wordt het sociale leven voor het eerst gevoed uit interesse in de persoonlijkheid van de medemens. Aan wat daarin ervaren wordt ontvonken de idealen, waarmee de jonge mens de wereld ingaat.

De schooltijd is voorbij. Het laatste deel van deze derde levensfase speelt zich af in een grote verscheidenheid van situaties, waarin eerste maatschappelijke doelen gerealiseerd worden en de grondslag wordt gelegd voor het latere beroepsleven. Met het 21e jaar is dan het punt bereikt waarop de mens de verantwoordelijkheid voor zijn toekomst zelf volledig op zich neemt.

Het feit dat het geschetste driefasige proces driemaal doorlopen wordt en voor de volwassenwording dus drie opeenvolgende niveaus veroverd moeten worden, hangt samen met de gelaagde wezensstructuur van de mens. Aan de mens, zoals hij nu is, zijn vier lagen te onderscheiden:

- het stoffelijke fysieke lichaam, dat uiterlijk waarneembaar is en deel uitmaakt van de fysiek-materiële wereld; de mens heeft dit fysieke lichaam met dier, plant en mineraal gemeen;
- het ether- of levenslichaam, dat drager is van de levensprocessen die bron zijn van groei en ontwikkeling en de stof in organische samenhang brengen; het etherlichaam heeft de mens met dier en plant gemeen;
- het astrale of gewaarwordingslichaam, dat drager is van de bewustzijnsprocessen die gepaard gaan met pijn en welbehagen en bron zijn van gevoelens en verlangens; de mens heeft dit met het dier gemeen;
- het ik-lichaam, dat drager is van het zelfbewustzijn, het vermogen tot innerlijke reflexie van de gewaarwordingen, waardoor keuze en sturing mogelijk worden; dit ik-lichaam bezit alleen de mens.

In de mens vormen deze vier "lichamen" of wezensdelen een samenhangend complex. De onderlinge verhoudingen zijn aan voortduren-

de verandering onderhevig en zijn bepalend voor de bewustzijnstoestand waarin de mens verkeert. Zo treedt de slaaptoestand in, wanneer ik en astraal lichaam zich losmaken van ether- en fysiek lichaam; maakt ook het etherlichaam zich van het fysieke lichaam los, dan treedt de dood in. Bij de geboorte van de mens verbinden etherlichaam, astraal lichaam en ik zich tijdens de embryonale fase successievelijk met de fysieke mensenkern.

Zoals echter voor de geboorte het fysieke lichaam van de mens nog omhuld is door het lichaam van de moeder, zo zijn ook de hogere lichamen aanvankelijk ingebed in respectievelijk een etherische, astrale en ik-omhulling. En zoals op het moment van de geboorte het fysieke lichaam uit de stoffelijke omhulling van het moederlichaam treedt en daardoor rechtstreeks onderhevig wordt aan de inwerkingen van de fysieke wereld, zo treden ook etherlichaam, astraal lichaam en ik achtereenvolgens uit hun beschermende omhullingen en gaan als zelfstandige wezensdelen functioneren. Deze drie volgende "geboortes" vinden plaats op 7-, 14- en 21-jarige leeftijd.

Tot aan de volwassenheid heeft men dus met vier wezenlijk verschillende situaties te maken. Ten eerste de tijd van de embryonale ontwikkeling; hierin rijpt het fysieke lichaam onder beschermende condities zover, dat het vrij kan gaan functioneren. Ten tweede de periode tussen fysieke geboorte en tandenwisseling; hierin komt het etherlichaam, dat nog beschermd aan de groeiprocessen van het fysieke lichaam werkt, zover tot rijping, dat het zelfstandig kan worden. Ten derde de periode tussen tandenwisseling en geslachtsrijpheid; hierin rijpt het nog beschermde astraallichaam, dat op zijn beurt het etherlichaam verder vormt, zo ver, dat het vrij kan komen van zijn omhulling. En tenslotte de periode tussen geslachtsrijpheid en volwassenheid, waarin het nog beschermde ik vormend inwerkt op het astrale lichaam en tot rijping komt, zodat het met het 21e jaar "geboren" kan worden.

Voor de opvoeding heeft dit vergaande consequenties. Zoals het embryo het best gedijt, wanneer men de fysieke omhulling van het moederlichaam niet aantast maar verzorgt en sterkt, zo gedijt het jonge kind het best, wanneer men de omhulling van zijn etherlichaam niet vroegtijdig laat versralen, maar juist voeding geeft. Dit bereikt men door als volwassene zijn eigen etherische vormkrachten in te zetten in de vorming van een goed fysiek milieu, waaraan het kind door zijn nabootsingskracht gezonde fysieke lichaamsorganen kan ontwikkelen. In de periode tussen tandenwisseling en geslachtsrijpheid komt het in de opvoeding erop aan, de astrale omhulling intact te laten en te sterken, zodat het astrale lichaam van het kind de tijd heeft om te rijpen. Dat kan men als opvoeder bewerkstelligen door uit zijn eigen astrale krachten zo'n kleurige

beeldenrijkdom voor het kind te scheppen, dat het die vol bewondering in zich opneemt en zodoende een gezond en soepel etherlichaam ontwikkelt. In de derde zevenjaarsperiode gaat het erom de ik-omhulling nog te respecteren en niet vroegtijdig de jonge mens op zijn nog rijpende ik-kracht aan te spreken. Dat betekent voor de leraar de opgave om vanuit zijn eigen ik-kracht heldere, moreel zuivere bewustzijnsinhouden aan te bieden, die bij de leerlingen idealen wekken en zuiverend op hun astrale lichamen werken.

Zijn zo door de opvoeder door inzet van zijn eigen etherische, astrale en ik-krachten de voorwaarden geschapen voor een gezonde ontwikkeling bij het kind van fysiek, ether- en astraallichaam, dan is daarmee de basis gelegd waarop de volwassen geworden mens zijn ik zelf verder kan ontplooiën en aan de samenleving dienstbaar maken.

De hierboven beschreven weg van geboorte tot volwassenheid is in zekere zin een ideaal-beeld. Daarmee wil gezegd worden, dat hij de natuurlijke basis vormt voor de menswording die, naarmate er in de werkelijkheid meer naar wordt gehandeld, tot een meer harmonische ontwikkeling zal leiden. In de werkelijkheid doen zich echter ook gebeurtenissen voor, die de harmonische ontwikkeling verstoren of doorkruisen. Zulke verstoringen richten schade aan, maar kunnen tegelijkertijd een belangrijke functie hebben in de gang van de individuele mens of zelfs van de mensheid als geheel. Het is als met een ziekte of een ongeluk, die in eerste instantie als ongewenste ingreep in het leven ervaren worden, maar waaruit ook nieuwe mogelijkheden kunnen ontstaan.

Als doorkruising van de natuurlijke ontwikkeling kan men de inslag van het ik-bewustzijn beschouwen die optreedt tussen twee en drie jaar. Het is het moment waarop een kind voor het eerst "ik" gaat zeggen. Men zou verwachten, dat het ik-bewustzijn pas ontwaakt, als tegen het 21e jaar het ik-lichaam volledig gerijpt is en zich van zijn omhulling ontdoet. In plaats daarvan ligt dit ontwakingsmoment ver daarvoor. Het veroorzaakt een soort schok in de nog geheel naïeve bewustzijnstoestand van de ziel, die reageert met een afweergebaar: de bekende "nee-" of koppigheidsperiode. Het is de eerste uiting van verzet tegen de wereld, het begin van een afsnoering van de kosmische totaliteit, die voorwaarde is voor de menselijke vrijheid.

Het ontwaken van het ik-bewustzijn komt in de tweede en derde levensperiode in gemetamorfoseerde vorm terug. Omstreeks het 9e à 10e jaar verdiept het zich tot een ik-beleven, waarin de breuk met de omringende wereld nog sterker ervaren wordt en zelfs tot crisisverschijnselen kan leiden. Als met 16 à 17 jaar het tijdens de puberteit gehavende zelfvertrouwen weer enigszins herwonnen is, treedt de behoefte aan ik-

verwerkelijking op. De ervaring daartoe het richtsnoer nog niet te hebben en als Parcival door de wereld te moeten dwalen op zoek naar de eigen lotsbestemming, is oorzaak van een diep eenzaamheidsgevoel en werpt de jonge mens nogmaals terug op zichzelf.

Ook hiermee dient de pedagogie rekening te houden. Ten eerste door de verschijnselen serieus te nemen in het besef, dat zonder afzondering het ik niet tot zelfstandigheid kan komen. Ten tweede door in de crisismomenten de liefde tot het kinderwezen richtsnoer voor het handelen te laten zijn.

Met deze beschouwing zij aan de grondslagen van het Vrije Schoolonderwijs voldoende recht gedaan. Als hulp voor het hiernavolgende zijn de voornaamste elementen in onderstaand schema samengevat.

