

‘LEREN IS AANSLUITEN BIJ HET MIDDEN’

Wim Foquet
De Es, Berchem
25 augustus 2022

Goethe:

“Men ziet slechts wat men reeds weet en begrijpt. Vaak ziet men lange jaren niet wat rijpere kennis en vorming ons aan het dagelijks voor ons liggende voorwerp eerst laat herkennen.”

Op deze manier kan de studie van de menskunde tot ‘zien’ brengen.

1. Wat?

Met het curriculumteam zijn we een tijd geleden tot de vaststelling gekomen dat er niet zoiets bestaat als een 'antroposofische of waldorf leertheorie'. Steiner schreef geen afgesloten, afgebakende leertheorie (zie ook voordracht Martyn Rawson, augustus 2022 De Es). Wat is er wel? De info over de leerplannen, van Von Heydenbrand over Stockmayer, tot Richter en Rawson. Veel elementen van Steiners visie op leren, pedagogie, didactiek, methodologie, onderwijs, staan verspreid over vele (vooral) voordrachten.

Een eerste aanzet (ons bekend en in het Nederlands) was het boek van Edmond Schoorel: *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie* 1995. Daar komt ook de titel uit.

Het feitelijk ontbreken van een afgeronde leertheorie bleek ook uit bijdragen in het boek uitgegeven door Jost Schieren: *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft* 2016. Daarin wordt door verschillende 'Waldorf'-specialisten verslag gedaan over hun zoektocht naar een leertheorie, in uiteenzetting met de academische wereld. Die academische wereld stelt, nog steeds, de wetenschappelijkheid van de fundamente van de Waldorfpedagogie in vraag.¹

Het zicht krijgen op een 'waldorf leertheorie' is een 'work in proces'. Daarover wil ik verslag uitbrengen.

2. Opbouw

Deel 1

Fundament waldorfpedagogie

Basis van methodiek en didactiek: de wordende mens / leerplan

Competenties

Deel 2

Individualiseren en integreren

Leren op weg naar een antroposofische leertheorie

Beklijven

Leerprocessen: concentratie, belangstelling, creativiteit, tegenwoordigheid van geest

Geheugen

De zeven leerprocessen

3. Inleiding

We gaan op zoek naar de kern van het leerproces: hoe (en waar?) blijven geleerde zaken hangen?

Hoe breng ik mijn boodschap zo, dat het blijvend bezit wordt van degene voor wie het bedoeld is?

¹ In het *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* 2018 uitgegeven door Sigler, Sommer en Zech, een vervolg en aanvulling op het *Handbuch* uit 2016, doet Michael Zech een verdere poging, vanuit het perspectief van 'Bildung'. Deze tekst was mij onbekend bij de voorbereiding en is dus niet mee opgenomen. Work in progress dus.

Iedere leerkracht heeft toch als doel dat haar lessen een blijvende vormende werking op de leerlingen hebben?

Aan sommigen moet je iets maar één keer uitleggen, bij anderen moet je steeds weer opnieuw van voren af aan beginnen. Waar ligt dat aan?

Sommigen passen gehoorzaam toe wat ze geleerd hebben, anderen gaan helemaal zelfstandig aan de slag met het geleerde. Is dat allebei 'beklijven'?

En hoe kan ik achteraf nagaan hoe het geleerde bij het kind terecht gekomen is? (Wordt niet behandeld)

HYPOTHESE: LEREN IS AANSLUITEN BIJ HET MIDDEN

DEEL 1

Fundament van de waldorfpedagogie Basis van methodiek en didactiek: de wordende mens / leerplan Competenties

4. Het fundament van de waldorfpedagogie:

- Schoolpedagogie wordt ontwikkeld uit **de onmiddellijke relatie** ('ontmoeting') tussen leerkracht en leerling. (Steiner)
- De **eigen intentie** van de opgroeiende persoon, haar **individuele biografische geaardheden**, worden door de leerkracht gerespecteerd en bevorderd. (Steiner)
- Alleen door enerzijds de **concrete vereisten aan het kind**, de **kennis van haar persoonlijke situatie én van de menselijke ontwikkeling** en anderzijds de **ervaring als tijdgenoot en bewuste deelnemer van de maatschappij** kan de leerkracht tot een **gezond evenwicht** komen tussen de verschillende eisen (op basis van leeftijd, ontwikkeling, tijdsgeest, samenleving,...) die passen bij het kind. (Steiner)
- Alleen als leerkrachten **in vrijheid** over hun individuele vaardigheden mogen beschikken kunnen ze die van de opgroeiende ontwikkelen. (Steiner)

Basiscompetenties van de leerkracht zijn de diagnose-competenties voor de ontwikkelingsprocessen van de kinderen, waarop het didactisch en methodisch handelen gebaseerd moet worden.

-

Het ideaaltypische ontwikkelingsconcept (als basis voor de antropologie en menskunde vanuit de antroposofie, o.a. de zevenjaarsfasen) wordt door de opvoedingswetenschap (nog) als empirisch niet-bewijsbare constructie bekritiseerd.

Hier zij nadrukkelijk verwezen naar de voordracht van Martyn Rawson (De Es, augustus 2022), waarin hij schetst hoe vanuit wetenschappelijk standpunt gekeken wordt naar de leeftijdsfasen: met een variatie van 5 jaar in de derde zevenjaarsperiode (cfr. Remo Largo). Hij verwijst naar 'development themes' en 'development tasks'.

5. Basis van methodiek en didactiek: kennis van de wordende mens

De kennis van de wordende mens is alvast basis voor alle details van methodiek en didactiek, de onderwijs- en opvoedingskunst. Het fundament hiervoor werd reeds in 1907 gegeven in '*De opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie*', en later in 1919 door Steiner beschreven in **drie ontwikkelingsfasen**:

- **Opvoeding vóór school**, waarin het leren vooral door meedoen, **nabootsen en lichamelijk gebaseerde ervaringen** plaatsvindt.
- **De schooltijd tot in het 14e levensjaar**, die in de waldorfscholen door het - meestal van de eerste tot de achtste klas gevoerde - principe van de klassenleerkracht getekend is. Het gaat daarbij dus om een leerspecialist voor de begeleiding van ontwikkelingsprocessen.

Daarrond vormt zich het team van de in deze klas lesgevende leerkrachten. Daarbij gaan de leerprocessen in deze fase steeds uit van de opwekking van **psychische belevenissen en ervaringen** waaraan zowel **cognitieve als wils-vormende opvoedingsprocessen** aansluiten.

- Daarop volgt van ongeveer het 15e levensjaar de **bovenbouwpedagogie**. Vanaf de negende klas wordt door vakleerkrachten de verderzetting van het vormingsproces van de kennis- en vaardigheidsoverdracht overgenomen en verdergezet **tot zelfstandige vraag- en oordeelsvorming, tot sociale, communicatieve rijpheid, tot zelfsturing en verantwoording**.

Individuatie en persoonlijkheidsontwikkeling zijn ultieme “doelen”.

Horizontaal en verticaal leerplan: spiraalcurriculum:²

1. **1e niveau:** *van meteen meedoen tot (inleiding en principes van) causaal denken*
 - Klas 1 tot 3: lezen, rekenen, kunst, handwerk (basis cultuurvaardigheden)
 - Klas 4 tot 8: leren kennen van de wereld uit het perspectief van de vakken
2. **2e niveau:** *opleiding tot eigen oordeel- en begripsvorming op basis van het vak*
 - Klas 9: zakelijk-principiële en idealistische oordelen
 - Klas 10: consequente, causale, ‘selbstverortende’ (identificerende = ‘eigen-standplaats-bepalende’) oordelen
 - Klas 11: dialectische, esthetische en empathische oordelen
3. **3e niveau:** *zelfreflecterend (vak-)bewustzijn*
 - Klas 12: oordelen vanuit het overzicht, morele en bewuste oordelen

6. Competenties

Onder impuls van de Angelsaksische pedagogische wetenschap (zie voordracht Martyn Rawson De Es, augustus 2022) ontstond er een verschuiving van INPUT (leerplan) naar OUTPUT (competenties, ‘disposities’).³

Competenties, volgens Götte⁴ zijn de **beschrijving van de ontwikkelingsopgaven**: welke eisen en opgaven moeten wanneer (leeftijdgebonden) beheerst worden om vak-, methodische, sociale en zelfcompetenties te verwerven:

*“De vraag, waarom een mens überhaupt bepaalde competenties moet ontwikkelen, laat zich in de zin van de waldorfpedagogie niet door eisen uit de economie of onderwijspolitiek beantwoorden: alleen **uit de ontwikkeling van de individualiteit zelf** kunnen maatstaven voor het verwerven van competenties afgeleid worden.”* (Götte et al. 2009). (...)

² Michael Zech in: Jos Schierens: *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft 2016*; eigen vertaling

³ In Vlaanderen hebben we op vraag van de inspectie die stap reeds in de jaren '90 gezet, toen we leerplannen en eindtermen moesten opstellen in de vorm van leerdoelen.

⁴ W.M. Götte/P. Loebell/K.-M. Maurer, *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen 2009*: eigen vertaling

Want het gaat de waldorfscholen niet om het verwerven van competenties als voorwaarde voor succesvolle deelname aan de maatschappij, maar om het **optimaliseren van het individuele potentieel dat in de maatschappij vloeit**.

De prestatie maatstaf ligt niet in gestandaardiseerde verwachtingen (eindtermen, examens, diploma's, ...), maar - overeenkomstig de idee die de waldorfpedagogie ten grondslag ligt - uiteindelijk **in het individu zelf**. Daarbij kan dit zich enkel verwerkelijken, als het individu de **uitdagingen** aangaat, die in de voorwaarden (in de situaties) liggen die haar tegemoetkomen.

Zo **kwalificeert** het individu zich, volgens de ideaaltypische voorstelling van de waldorfpedagogie, **niet via toelatingsrechten** (diploma's, getuigschriften, certificaten,... - Wim), maar **door het aannemen van de eigen biografische voorwaarden, door de kansen te grijpen die op het pad komen**.

Steiner formuleerde in 1919 voor de waldorfscholen een maatschappij- en prestatiebegrip:

*“Niet gevraagd zal worden: wat moet een mens weten en kunnen voor de sociale orde, die bestaat; maar: **wat ligt er in een mens aan talent en kan in hem ontwikkeld worden**. Dan zal het mogelijk zijn, de sociale orde steeds nieuwe krachten te geven uit de opgroeiende generatie. Dan wordt in deze (sociale - Wim) orde steeds dàt leven, wat de volwassenen die in haar binnentreden, uit haar maken; niet echter zal uit de opgroeiende generatie dat gemaakt worden, wat de bestaande sociale organisatie uit haar wil maken.”⁵*

Dit leidt de waldorfpedagogie tot op de dag van vandaag en krijgt daardoor betekenis!

Daarmee staan de **competentieontwikkeling en vorming** aan de waldorfscholen recht tegenover de eisen van collectieve onderwijsstandaards en output-controle.

De Waldorfpedagogie PROPAGEERT **door ondersteuning van de INDIVIDUATIE**

- de ontwikkeling van de biografische intenties van elke mens (en zo)
- de mogelijkheden/talenten, die in elk van ons liggen, voor de samenleving vruchtbaar te maken.

Michael Zech schrijft hierover:⁶

Tot nu toe behoort het tot de mankementen in het discours over competentieontwikkeling, dat **het 'Ik', die de drager van de competentie, maar ook de initiatiefdrager voor competent handelen is, geen kennistheoretische of ontologische verantwoording/motivering/fundering krijgt in de reguliere wetenschappen!** Steiner legt hiervoor wél de basis in zijn vroegste schriftelijke werken, die culminereren in het boek 'De Filosofie der Vrijheid'.

Desondanks wordt er door de verschuiving naar competenties, op **de ontwikkeling van mondigheid en van vormingswil alsook op verantwoordelijkheid** ingezet. Competenties tonen zich in daden, performances, wat uiteindelijk op **het handelingsvermogen uit individueel bewustzijn** aankomt: hoe ver staat dat af van de 'uit kennis handelende' mens van de 'Filosofie der Vrijheid'?

⁵ Steiner 1982

⁶ Michael Zech in: Jos Schierens: *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft 2016*; eigen vertaling

Moeten we het échte werken met competenties dan niet eerder voorbehouden voor de derde graad?

De échte betekenis van competenties ligt bij het Ik. Competenties c.s, in de zin van leren 'het leven te meesteren', kunnen pas betekenis krijgen in de hogere jaren van de bovenbouw, waar de volgende stap, de derde zevende-jaar periode, met de 'geboorte' van het Ik, voorbereid wordt.

Schmidt (2005) spreekt over wezenlijke criteria die hij tot onderdelen van het competentiebegrip verklaart:

*"Als het leer- en competentiediscours zich toenemend op **levenslang leren** instelt en dit als **zelfregulerende handelingssturing** interpreteert, worden competentieconcepten noodzakelijkerwijs **reflexief: zelforganisatie** wordt gezien als resultaat van de wisselwerking van cognitieve, emotionele en motivationele bronnen, als **bewuste sturing van het eigen leren in de richting van een reflexieve manier van het leven te voeren**" (Schmidt 2005).*

Aan deze wezenlijke criteria voor competentie kan door de waldorfpedagogie voldaan worden

- als ze haar bovenbouwopvoeding onder het motto zet van: "**opvoeding tot het kunnen stellen van vragen**";
- en voorwaarden schept om dit onafhankelijke bevragen van de wereld door de jongeren op te bouwen op een **toenemend gereflecteerde wereldontmoeting**;
- en als tegelijk echter ook de leerlingen in de les de gelegenheid gegeven wordt, zich van hun **interesses als hun biografische eigenimpuls** bewust te worden.

Deel 1 Samengevat:

- Basis = ontmoeting
- De leerkracht als specialist ontwikkeling-diagnose en begeleiding ontwikkelingsprocessen = kennis van de wordende mens
- Competenties, disposities als ontwikkelingsopgaven = optimaliseren van het individuele potentieel, dat in de maatschappij vloeit ('leven meesteren', 'levenslang leren')

DEEL 2

Individualiseren en integreren
Leren op weg naar een antroposofische leertheorie
Beklijven
Leerprocessen: concentratie, belangstelling, creativiteit, tegenwoordigheid van geest
Geheugen
De zeven leerprocessen

7. Begin van een Waldorf-leertheorie: Het leerproces speelt zich af in het heden, het nu-moment van het kunstzinnig handelen, als verbindend element tussen twee polariteiten: individualiseren en integreren.

Uit: Nieuwe leerplan 2e graad (Zie ook *Waldorf Echo* 6 december 2021 “Naar een ‘waldorf’-leerbegrip.”)

‘In de doelstellingen van sleutelcompetentie XIII (Leercompetenties) lees je vaak het woord ‘strategie’: leer-, verwerkings- en regulatiestrategieën moeten ‘strategisch’ ingezet worden en vragen om een op voorhand uitgewerkt plan of leidraad.

Wordt het onderwijs dan herleid tot planbaar onderwijs? Binnen de steinerpedagogie alvast niet: een voorwaarde om deze pedagogie in werkelijkheid om te zetten is dat naast het planbaar ook het *risicovol* onderwijs ruimte krijgt.^[1] Daarin schept de leraar open leersituaties, om individuele ontwikkelingsprocessen kansen te geven.

Deze beide manieren om naar onderwijs te kijken – enerzijds op basis van strategieën, anderzijds op basis van in vrijheid persoon-willen-woorden (Biesta) – maken samen deel uit van het steinerpedagogisch leerbegrip. Zoals in de inleiding toegelicht, breidt het leren zich tegen deze achtergrond uit in twee richtingen, namelijk in *individualiseren* en *universaliseren*.

Bij het **individualiseren** doordringen we de (individuele) waarneming met het begrip. Daardoor krijgt de waarneming pas haar betekenis en verliest ze haar raadselachtig karakter. Er ontstaan dan voorstellingen, die herinnerd kunnen worden.^[2] Het is een *voorstellingsproces*. Hier horen het zich eigenmaken, het memoriseren van leerinhoud, het oefenen en studeren, de kennisoverdracht thuis.

Bij het **universaliseren** integreren we de eigen denkbewegingen in het (universele) wereld-denkkader, om te komen tot open, levende begrippen.^[3] Zo vormt zich een geheel van zinvolle verbanden, wetmatigheden en samenhang, dat resoneert met de omgevende wereld van de leerling. Door de eigen denkactiviteit die opgebracht moet worden, gaat het om een *wilsproces*.

Steinerpedagogie streeft niet alleen naar de overdracht van voorstellingsinhoud, maar wil ook de eigen-activiteit bij de vorming van voorstellingen bevorderen.

Binnen de steinerpedagogie bestaat een rijke methodisch-didactische traditie van ervaring inzake dit bevorderen van eigen-activiteit bij de vorming van levende, open begrippen. Belangrijke elementen zijn:

- het periode-onderwijs, met zijn verschillende vormen van verwerking;
- de Goetheanistische fenomenologie, met als fundamentele methodiek: het onderzoek in drie stappen ‘gevolgtrekking-oordeel-begrip’;
- onderwijs dat doordrongen is van kunstzinnigheid;
- levensleren.

Wanneer beide polen – individualiseren en universaliseren – samenvloeien in een dynamische (leer-)relatie tussen leraar en leerling, “verschijnt het leren als een *kunstzinnig proces* waarin de fysieke aanwezigheid van acteurs, de ruimtelijkheid, de zintuiglijke ervaringen en de specifieke atmosfeer, het ritme van het gebeuren en het oplichten van betekenis levendig op elkaar inspelen.”^[4] Het leerproces speelt zich dan af in het heden, het nu-moment van het kunstzinnig handelen, **als verbindend element tussen de twee polariteiten**.^[5] (vet: Wim)

Voor de leerlingen zelf wordt daarenboven het leerproces echt betekenisvol in de mate dat ze eigenaar worden van hun eigen leerproces.’

^[1] Cf. BIESTA, G., *Het prachtige risico van onderwijs*, Phronesis, Culemborg, 2014.

^[2] Zie STEINER, R., *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991, alsook: SCHMELZER, A., DESCHEPPER, J., *Antroposofische menskunde begrijpen*, Via Libra, Antwerpen, 2021, blz. 31.

^[3] Zie STEINER, R., o.c., negende voordracht; SCHMELZER, A., DESCHEPPER, J., o.c., blz. 11 en 141; KIERSCH, J., ‘Lebendige Begriffe’, in: BOHNSACK, F., KRANICH, E.-M. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Beltz-Juventa, Weinheim und Basel, 1990, blz. 75-94.

^[4] SCHMELZER, A., DESCHEPPER, J., o.c., blz. 39.

^[5] Cf. LAVE, J., WENGER, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Presse, 1991.

‘Individualiseren of eigen maken: memoriseren, automatiseren, oefenen, kennisoverdracht

Afhankelijk van de leerlingen kunnen veel verschillende wegen gegaan worden bij het verwerven, het inprenten, het verwerken van kennis.^[1]

- Leerlingen kunnen kennis verwerven over hoe ze leren. Toch is het verwerven van kennis niet het doel, maar slechts een middel om bij te dragen aan een evenwichtige ontwikkeling.
- De wil om tot leren te komen kan ontstaan uit een gevoelsverbinding die via kunstzinnig onderwijs wordt versterkt.
- Met een transfer naar de reële wereld, buiten de klasmuren, wordt een meer beklijvende leervooruitgang geboekt. Denk daarbij aan het maken van bruikbare voorwerpen, de toepassingen uit de techniek en industrie in fysica, chemie, technologie, het jaarwerk of eindwerk, klastoneel, de verschillende ervaringsgerichte werkweken, een zeilreis, ... Deze contexten kunnen bij het leren efficiënter blijken te zijn dan klassituaties.

[1] De filosoof Kuyper (1977) definieert kennis als “het geheel van overtuigingen en inzichten die door wetenschappelijk onderzoek verkregen worden”. Blijft de vraag wat onder ‘wetenschappelijk onderzoek’ begrepen wordt. Zie hiervoor bijvoorbeeld: WAGEMANN, J., in: SCHIEREN, J., *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 2016, blz. 31.

Universaliseren of relateren: eigen-activiteit bij het vormen van open begrippen

Voor het bevorderen van de eigen-activiteit bij de vorming van levende, open begrippen ^[1] gebruiken de steinerscholen de Goetheanistische fenomenologie. Het gaat om fundamentele methodiek: het onderzoek in drie stappen, namelijk gevolgtrekking-oordeel-begrip.

In elke periode waarin de fenomenologische werkwijze wordt gevolgd, wordt ernaar gestreefd om:

- vanuit lesinhoud en gezamenlijke activiteiten
- via ordenende en structurerende verwerking, beleving en kunstzinnige verwerking
- naar eigen begripsvorming toe te werken.^[2]

De drie stappen in de periodelessen vinden hun oorsprong in de methodiek waarbij niet wordt uitgegaan van starre, gedefinieerde begrippen. De rijke wereld van concrete fenomenen, beschreven of waargenomen, is basis om karakteriserend, stap voor stap levende begrippen te vormen. Dit kan als fundament van de methodiek beschouwd worden.

Het onderzoeksproces situeert zich in de as gevolgtrekking^[3]-oordeel-begripsvorming, met drie fasen:

- fase 1: gevolgtrekking bij het onbevangen waarnemen (onderzoeken) waarbij eveneens een te onderzoeken fenomeen of opgave naar voor wordt geschoven (oriënteren) en een onderzoeksvraag wordt geformuleerd;
- fase 2: oordelen bij het verwerken van de waarneming door te karakteriseren, differentiëren en in te voegen in vroegere ervaringen en reeds verwerkte begrippen (contextualiseren);

- fase 3: de begripsvorming en het integreren ervan in grotere verbanden, wat kan leiden tot het ontdekken van wetmatigheden en samenhangen waarbij verdiepende/verbredende hypothesen met conclusies kunnen worden geformuleerd.

Deze werkwijze in drie fasen kan in tal van vakken worden toegepast, maar leent zich vooral voor het periodeonderwijs. De drie fasen kunnen dan

- in twee op elkaar volgende lesdagen (fase 1-2 en fase 3)
 - of in drie op elkaar volgende lesdagen (fase 1, fase 2, fase 3)
- worden uitgevoerd.

Het meenemen van de nacht heeft betekenis.'

[1] Zie STEINER, R., o.c., negende voordracht; SCHMELZER, A., DESCHEPPER, J., o.c., blz. 11 en 141; KIERSCH, J., 'Lebendige Begriffe', in: BOHNSACK, F., KRANICH, E.-M. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Beltz-Juventa, Weinheim und Basel, 1990, blz. 75-94.

[2] Zie https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/waarden-van-vrijeschoolonderwijs/publicaties/reizen-door-periodeland_frans-lutters_2018.pdf.

[3] De vertaling van het Duitse woord Schluss is ook: conclusie. Vrij vertaald kun je het woord Schluss ('sluit') terugvinden in 'aan-sluiting', waarbij de waarnemer zich aansluit bij de wereld via de waarnemingen. Dat het wakkere, denkende en talige vatten (grijpen, begrijpen) van een waarneming als 'gevolgtrekking' kan worden verstaan, wordt ondersteund door het actuele onderzoek naar spiegelneuronen. De realisatie en interpretatie van een waarneming gebeurt dan door het proces van 'meebeleven' aan de eigen lichamelijkeheid, door activering van spiegelneuronen.

8. 'Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie', Edmond Schoorel 1995

Hieruit volgende thema's:

Beklijven: beweging rond een midden als kenmerk van het ritme; het oordeelsproces dat samenhangt met de integratie als 'op-jezelf-betrekken'.

Leerprocessen en ontwikkelingsbeelden met de thema's: concentratie, belangstelling, creativiteit, tegenwoordigheid van geest, zoals ze passen bij een bepaalde leeftijdsperiode en bepaalde ontwikkelingsbeelden. Ontwikkelingsbeelden kan je bespreken als leeropgaven in het kader van impulsie en retardatie.

Het geheugen: het vergeten, de herinnering menskundig beschouwd.

9. Enkele menskundige elementen die een rol spelen bij leren en beklijven, en dus zeker de moeite zijn om te onderzoeken:⁷

- **Wakkerheid** is nodig, want een slapend mensenkind leert niet. Maar alleen-maar-wakker is ook niet goed. Zonder pauzes van **slapen**, uitrusten, iets-anders-doen is het leerproces al snel ten einde.
- **Concentratie** is ook nodig voor het leren: uit de veelheid van indrukken in de klas moet de leerling op een bepaald moment zich kunnen beperken tot zijn eigen werk op zijn eigen tafeltje.
- '**Al doende leert men**'. Door in de verschillende situaties een bepaalde vaardigheid te oefenen, ermee te spelen, hem te variëren, krijgt de vaardigheid de souplesse van de eigen persoon.

⁷ Naar: Edmond Schoorel: *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie* 1995

- **Integratief vermogen** is voorwaarde om nieuwe gegevens in te voegen in het geheel van de levenservaringen. Met integratie is het proces bedoeld, waarmee een mens a) zowel vanuit een nieuwe blik, na integratie van het 'nieuwe', zijn wereld opnieuw overziet, als ook b) alle gegevens op één centrum oriënteert. (Die 'blik' is trouwens plaatsvervangend bedoeld voor de waarnemingen via de zintuigen en de ervaringen van het menselijk gemoed. Met het genoemde 'ene centrum' is de persoonlijkheid bedoeld waarin alles samenkomt, de persoonlijkheid die zich heeft opgebouwd uit zijn ervaringen en ontmoetingen. Die 'bestaat', als continuïteit, bij gratie van 'herinneren'. Zie bvb dementie.)
- Vervolgens is er het element van de **creativiteit**. Het geleerde wordt vruchtbaar, wanneer het ook ingezet kan worden buiten de leersituatie. Daartoe is het noodzakelijk, dat de beschikbare vermogens telkens weer origineel gemaakt worden. Dat weer is een creatief vermogen, namelijk om op grond van het bestaande in een nieuwe situatie iets nieuws te scheppen.
- Tenslotte zijn er de elementen '**vergeten en herinneren**'. Als we ons iets niet kunnen herinneren zijn we het kwijt. Het is evident dat 'beklijven' iets met herinneren te maken heeft. Maar waar is 'het', als we ons het niet herinneren? 'Vergeten' noemen we dat, een zegening van de natuur! Zonder het vergeten zouden we in een paar uur knettergek zijn van alles wat we in die paar uur binnen hadden gekregen!
- De lesstof, de leerinhoud, de ervaring (binnen, buiten de school).

10. Beklijven (De eerste vier voordrachten van 'Menskunde en opvoeding'.)

Hoe beklijft leerstof? Door bij het midden aan te sluiten.

- Wat is 'het midden'?
- Aansluiten bij het midden heeft te maken met het oordeelsproces.

a) Wat is het midden?⁸

Steiner bespreekt vaak polariteiten, waarbij het midden niet nadrukkelijk benoemd wordt. Wat is het midden?

Zie ook mensbeeld: drievoudig, viervoudig, punt-cirkel-meditatie.

Voorbeeld van Steiner: de tegenstelling van geest en materie. Hij beschrijft ze niet als twee elkaar in evenwicht houdende verschijningsvormen, maar beide als ontspringend uit een gemeenschappelijke bron, het Hogere. Als het hogere tot rust komt verschijnt het als materie, als het in beweging komt als geest. Een tegenstelling, als polariteit, blijkt zijn zin en oorsprong te hebben in een gemeenschappelijk oer-gegeven, het Hogere. Het is dus geen midden tussen twee polen, al zeker geen gemiddelde, maar het 'oorspronkelijke'.

Steiner beschrijft vaak tegenstellingen: actief - beschouwend onderwijs, verleden - toekomst in menselijke gestalte, de mens tussen micro- en makrokosmos, kosmisch aards, fantasierijk - fantasiearm bij constitutietypes en ontwikkelingsbeelden.

⁸ Naar: Edmond Schoorel: *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie* 1995

Voorbeeld: Humor - tragiek

Voorwaarde om te kunnen leren en de leerstof te laten beklijven is dat de ziel beweeglijk bij de leerstof betrokken blijft. Steiner benadrukt daarom de noodzaak om spanning en ontspanning af te wisselen.

Tragisch - huilen: gebeurt op een hortende **inademing**, het astraallichaam verhaakt tijdens de inademing in het etherlichaam; als de **kramp** die daardoor ontstaat groot genoeg is, wat zich bijvoorbeeld uit in een bepaalde toonhoogte van de stem, dan komen de tranen. Het vochtorganisme wordt uitgeperst. **Verkrampende inademing**. Maar ook: als we treurig zijn is er vertraging van de werking van onze stofwisseling, geen eetlust, eten ligt als steen op je maag. Centripetale dynamiek.

Humor - lachen: gebeurt op een haperende **uitademing**, verbinding tussen astraallichaam en etherlichaam wordt van binnenuit **losgeschud**; het vochtorganisme verliest zijn innerlijke spankracht, de tranen lopen eruit omdat ze niet bijeengehouden worden. Als het lachen ver genoeg gaat, kan ook de broek nat worden. Dat gebeurt bij huilen nooit! **Bevrijdende uitademing**. Maar ook: als we vrolijk zijn zet dat onze stofwisseling aan het werk, voedsel wordt verteerd, opgenomen, verdeeld. Centrifugale dynamiek.

Bij beide: middenrif maakt schokkende bewegingen mee: verkramping of losschudden. Als we dus over tragiek en humor willen spreken en hoe die werken in de mens, kunnen we kijken naar de bewegingen van het middenrif als drager van de ziel. Midden is dus geen gemiddelde: stilstand van het middenrif, onverschilligheid. Het middenrif is de belangrijkste acteur bij de ademhaling, **de levensadem**. Het is juist kenmerk van het middenrif dat het nooit stilstaat, ook niet als we slapen. Humor en tragedie, lachen en huilen is dus verbonden met de adem. Ademen is een ritmisch proces, waarin we afwisselend geven en nemen. Buitenlucht en binnenlucht zijn niet te onderscheiden. Wat nu in mij is, is straks buiten en andersom. Anders dan voor de andere levensprocessen staan we in het gebied van de adem volledig open, huidloos ten opzichte van de buitenwereld. Er zou van alles kunnen binnendringen uit de buitenwereld en we zouden kunnen leeglopen in de buitenwereld. Daarom is er het ademritme, die een grens stelt aan het binnendringen en leeglopen. **Het ritme is de grens en deze grens wordt verzorgd door het middenrif. Lachen en huilen zijn varianten van het ademen.**

Waarheen voeren humor en tragiek in de menselijke ontwikkeling? Een mens die geen vreugde en geen verdriet kent, geen humor en tragiek, geen lachen en huilen, is dat een mens? De blikrichting, het midden tussen lachen en huilen, is dus die van **de menswording**.

Andere voorbeelden:

Bij kosmische en aardse kinderen gaat het over het etherlichaam dat zich bij de vorming van het lichaam meer gericht op kosmische respectievelijk aardse vormkrachten, hier is het 'midden' de **mensengestalte**; bij fantasierijke en fantasiearme kinderen gaat het over het astraallichaam, om de morele menswording, met de reine ziel in de lichtere en de gecorrumpeerde door duistere machten, hier is de **mensheidsontwikkeling** het 'midden'.

b) Het oordeelsproces.⁹

Begrip - oordeel - conclusie

We kleden in het gewone leven, in de taal, onze overwegingen in zinnen, die elk voor zich een oordeel vormen en voegen dan zin aan zin. Pas door de ene zin aan de andere te verbinden, ontstaat een overkoepelende zin. Deze overkoepelende zingevende activiteit duidt Steiner als

⁹ Naar Schoorel aangevuld met stukken uit Stefan Leber, *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde, Band II, 2002, pagina 249 en verder*. Eigen vertaling

‘Schliessen’, concluderen, een gevolgtrekking maken. Het is de meest bewuste activiteit waartoe de mens in staat is.

Zinvolle uitingen zijn enkel mogelijk als de mens iets samenhangend uitspreekt, dus door met elkaar verbonden zinnen. Korte uitroepen vertellen iets over innerlijke stemmingen maar niet over diepere inzichten of kennis. Hetzelfde geldt voor bevelen.

Pas in uitspraken met meerdere zinnen vindt een zingeving van bepaalde verbanden plaats, die uitgesproken wordt: dat is concluderen. Op die manier begrijpt de luisterende ook de bemiddelde en meegedeelde inhoud. De conclusies worden opgenomen.

Uit een zin en nog een zin kan een derde als gevolgtrekking afgeleid worden: ‘dus’, ‘daarom’, ‘daaruit volgt’, ... duiden op zulke verhouding van zinnen.

In de formele logica is dat diepgaand onderzocht. Aristoteles heeft hier de basis voor gelegd.

Eenvoudig gesteld: uit een of meerdere premissen kan een conclusie getrokken worden.

Voorbeeld:

1 ‘Alle mensen zijn sterfelijk’ premisse 1, een zin als oordeel (‘zijn’) met predikaatsbegrip en subjectbegrip

2 ‘Cajus is een mens’ premisse 2, een zin als oordeel (‘is’) met predikaatsbegrip en subjectbegrip

3 ‘Cajus is sterfelijk’ conclusie, een zin als oordeel (‘is’) met predikaatsbegrip en subjectbegrip, langs het middenbegrip ‘mens’

Conclusie (‘aansluiting’) - oordeel - begrip

Het voorgaande is theoretische school-logica. In het alledaagse leven gebeurt iets anders. Daar weven de gebeurtenissen van het oordelen en verbinden van de uitspraken in elkaar, als eenheid. De fout van de schoollogica bestaat erin er geen rekening mee te houden dat we reeds een conclusie trekken als we een voorwerp in het oog krijgen. Van de formeel-logische zijde schuift Steiner op naar de fenomenologisch-psychologische zijde in bredere zin van het concluderen, als het ‘aansluiten’ bij reeds opgedane ervaring.

Voorbeeld:

Zien we in de zoo voor de eerste keer een leeuw, dan hebben we al een heleboel ervaringen (bijvoorbeeld de lichamen van andere dieren, ook honden en katten). Alle concrete ervaringen in de zoo, de kleuren, de vorm (met voor-achter, boven-onder, links-rechts), de geur, worden een totaalwaarneming, waarmee - samen met de vroeger opgedane ervaringen - aansluiting gevonden kan worden bij de gekende klasse van ‘(roof)dieren’: de leeuw is een (roof)dier.

Hier gaat het dus om een reëel psychologisch feit, geen geformaliseerd proces.

- Het begin is de AANSLUITING van de (bijzondere, individuele, particuliere) nieuwe waarneming aan de levenservaring. Het waarnemingsproces begint met een conclusie. De mens begint aan het einde (= Schluss) van de levenservaringen tot dan toe, die het mogelijk maken om iets in de buitenwereld waar te nemen, uit te lichten, op te merken als iets-met-een-betekenis. Als mijn levenservaring het onderscheid tussen verschillende bomen niet heeft gebracht, zal ik geen berk, maar een boom zien staan. Als een kind niet de ervaring heeft dat er lichtgevende ronde dingen zijn die lamp heten, zal het nooit een lamp zien, of de maan. Het woord ‘lamp’ is niet het begrip, maar het begrip lamp maakt het voor dit kind mogelijk om de maan te zien. Het kind besluit, als het de maan ziet: ‘lamp’. De eerste waarneming sluit al een hele ervaringswereld in, mijn innerlijke ervaringswereld ontmoet, ‘sluit aan’ bij, de uiterlijke werkelijkheid: Schluss. Hierop KAN een proces van oordeels- of begripsvorming volgen.
- De heldere integratie van het waargenomene in het geheel van de bestaande ervaringen gebeurt dan door het OORDEEL: ‘De leeuw is een dier’. In het oordeelsproces wordt de waarneming verbonden met het eigen ritmische gebied, het wordt van beeld tot ervaring, het voegt zich in de levensstroom in.
- Het oordeel is voorwaarde om uit het geheel van wat dieren zijn (‘Tierheit’), het afzonderlijke BEGRIP leeuw te vormen, als specificatie. Pas dan is het specifieke, het eigene van ‘de leeuw’, in begrippen gevat. Er wordt daarbij uit het algemene (dier) het bijzondere (leeuw) gedifferentieerd. Tot begrip komt men pas omtrent een waarneming, als deze in verbinding is

gebracht met de objectieve begrippenwereld, die in onze onderpool (stofwisseling/ledematen) werkt. Hier is de plaats waar in de microkosmos 'mens' onbewust de macrokosmische wijsheden en waarheden aanwezig zijn. De stofwisseling en de benen leveren de mogelijkheid om de eigen persoonlijke ervaringswereld aan te sluiten bij de wereld van de begrippen, idealen, oerbeelden. Het gaat hierbij om het verstofwisselen, het afdalen in de stofwisseling.

Het omstulpen van de volgorde zorgt voor een dynamisering van het proces: het is het begrip dat het proces afsluit dat zich in elke kennisact verrijkt en verzadigd!

Dat is het groeiende waar het in de pedagogie om gaat. Want met elke kennisinteresse zet zich iets in het kennen in beweging dat niet het algemene dient zoals bij de conclusie, maar de verrijking en differentiëring van het begrip. Daarbij wordt het vorige begrip mee in de nieuwe ervaring opgenomen. Zo wordt de opgave duidelijk, het kind **groeïende, levendige begrippen** aan te leren. Daarbij gaat het niet alleen om de formele opvatting van de logica maar om een beschrijving die het proces inhoudelijk beschrijft en substantieel vult.

Het hele oordeelsproces wordt bewust, intensief met het verstand gevolgd: het lijkt dan dat we met ons verstand, ons hoofd oordelen.

De hele mens is echter bij het oordeelsproces betrokken.

Om dit te begrijpen moeten we de driedigheid van de mens kennen en weten hoe de vier wezensdelen daarin werken:

Beschrijving van het lichamelijke instrument als driedigheid:

- Het **hoofd** is het beeld van het voorgeboortelijke, dat wil zeggen van het individuele geestelijke proces, het is individueel, persoonlijk. Hier zijn we wakker.
- De **ledematen**, met name de benen, zijn volledig aardegebonden. Net zoals de zwaartekracht een typisch aards verschijnsel is, zijn onze benen dat ook. De ledematen zijn niet beeld van iets, ze 'zijn', namelijk levende werkelijkheid. Ze zijn algemeen, want de aardewetten gelden voor iedereen, onpersoonlijk, aards. Hier slapen we.
- Tussen het hoofd en de benen is de **romp** gesitueerd, met name de ritmische organisatie, waarbij ook de armen horen. De armen zijn er uitdrukking van dat de mens in zijn gevoelswereld vrij is, zowel van het ingevoegd-zijn in de aardewetten, als van het weerspiegelen van een voorgeboortelijke kosmische werkelijkheid. Hier dromen we.

De vier wezensdelen, die onze lichamelijkheid uitmaken, zijn met de drie delen van het mensenwezen verschillend verbonden:

- In het **hoofd** zijn alleen het fysieke lichaam en tot op zekere hoogte het etherlichaam organisch, van binnenuit werkzaam. Het hoofd is voor de twee hogere wezensdelen 'slechts' instrument: Ik en astraallichaam kunnen zich ervan bedienen. De hogere wezensdelen spiegelen zich in structuren van het hoofd; ze zijn er werkzaam, maar vrij: basis voor het wakkere bewustzijn, denkend en voorstellend. Voor denken en voorstellen staan vooral hersenen, zenuwen en zintuigen ter beschikking. Daarin is het leven tot een minimum beperkt, ze zijn met optische, akoestische, elektrische en chemische wetmatigheden te begrijpen.
- In de **ledematen**, met name de benen, werken Ik en astraallichaam organisch, orgaangebonden, van binnenuit. Hier hebben ze geen vrije instrumentele verhouding met het lichaam, maar zijn ze werkzaam, gebonden aan lichamelijke processen. Deze verbinding leidt niet tot bewustzijn maar is de basis van de wilskracht. Stofwisselingsprocessen en het functioneren van spieren zijn absoluut niet te begrijpen vanuit fysieke eigenschappen: het is een ingewikkeld samenspel van remmende en stimulerende invloeden, van allerlei tijdsprocessen,

van temperatuurafhankelijke of van de psychische toestand afhankelijke processen. Deze zijn amper te beschrijven, laat staan te voorspellen.

- In **de romp** als het ritmische gebied is het astraallichaam al organisch gebonden, het Ik daarentegen is nog vrij. Doordat het astraallichaam orgaangebonden werkt, zien we daar het beste de overige astrale dynamiek, namelijk automatismen die zich uitleven in sympathie- en antipathiegebaren. Daarbij hoort een halfbewust 'astraal' bewustzijn, een 'ruggenmergbewustzijn' waarmee we ogenblikkelijk existentieel verbonden zijn. Het is de overweldigende kracht van het droombewustzijn. De organen van dit gebied zijn hart en longen, de maag, de ingewanden en de baarmoeder, voor zover het ritmische organen zijn. Deze organen zijn niet of nauwelijks door een bewust Ik te sturen, maar emoties en andere bewegingen vanuit het astraallichaam hebben er een sterk invloed op.

Het oordeelsproces gaat in drie stappen van boven naar beneden door de drie 'hoofdprovincies' van het lichaam, waarbij de verschillende hogere wezensdelen om de beurt de hoofdrol spelen:

- Het waarnemen, voorstellen, het 'aansluiten, is de taak van het hoofd, voorstellen met het etherlichaam van het hoofd
- Het oordelen is de taak van de armen/handen, oordelen met het astraallichaam van de armen
- Het vormen van een begrip is de taak van de benen/voeten, gevolgtrekking met het Ik in de benen

De drie wezensdelen (ether-astraal-ik) hebben ook hun werkzaamheid in de rest van het lichaam. Maar telkens voor die specifieke taak in het oordeelsproces is nu juist die situatie nodig die voorhanden is in

- Waarnemen/voorstellen: het hoofd, voor het etherlichaam
- Oordelen: in de armen/handen, voor het astraallichaam
- Begripsvorming: in de benen/voeten, voor het Ik.

Voorstellen gebeurt met levensprocessen die ertoe neigen zich uit het fysieke lichaam terug te trekken. Die situatie doet zich voor in het hoofd.

Oordelen gebeurt met gevoelsprocessen, die in wisselwerking staan met de levensprocessen. Die situatie doet zich voor in het ritmische rompgedeelte.

Vormen van een begrip gebeurt met wilsprocessen, met intenties die sterk verbonden zijn met onbewuste orgaanprocessen. Elk echte begripsvorming moet gewild zijn (Zie Filosofie van de Vrijheid). Die situatie vinden we bij de onderste ledematen/voeten.

Als leerlingen tot een besluit moeten komen over een onderwerp uit de les, zullen ze hun hele organisme moeten inzetten:

In het periode-onderwijs zijn verschillende elementen te vinden, waarin de leerling de gelegenheid krijgt om de lesstof niet alleen waar te nemen, te denken en te beoordelen, maar ook te doen. Dit is de voorwaarde voor het oordeelsproces, en ook voor het behoeden van de intuïtieve gaven die in de ledematen verborgen zitten. De werkelijkheid openbaart zich in de handeling, ook de logische werkelijkheid. Alleen als die handeling integraal deel uitmaakt van het leerproces, wordt de hele mens ontwikkeld, inclusief zijn intuïtieve vermogens. Steiner:

"Om tot een besluit te komen, moeten we dus niet voorstellen, maar een stap zetten. Pas dan kan het hoofd zich daarvan een voorstelling maken." (Steiner)

Een stap zetten wil zeggen mijn wil inzetten, dat wil zeggen de werkelijkheid veranderen. Daarmee open ik mijn toekomst.

De logica is niet een abstract hoofd-beeld van de werkelijkheid, maar de logica is realiseerbare werkelijkheid die heden, verleden en toekomst verbindt.

Het geheel is echter geen doorgaande route, van boven naar beneden: in het **MIDDEN** moet een omstulpen plaatsvinden om een concrete stap verder te zetten. Zie vb Lemniscaat, of omgestulpte handschoen (zie Hoofdstuk 10 van Algemene Menskunde).

Betekenis voor de 10e klas

De leeftijd die voor de opvoeding in aanmerking komt, de eerste twintig jaar, is in drie fasen gedeeld. Dat gebeurt door twee ingrijpende gebeurtenissen: de tandenwisseling en de geslachtsrijpheid. Elke fase heeft zijn eigen karakter.

- Tot aan de tandenwisseling is het kind vooral een **nabootsend wezen**, waarbij het alles wat het in zijn omgeving aan handelingen en innerlijke stemmingen en houdingen beleeft, wil nabootsen.
- Tussen tandenwisseling en geslachtsrijpheid streeft het kind uit zijn innerlijkste natuur naar autoriteit, het wil **zich aan een voorbeeld oriënteren**, zich openen voor wat van een persoon komt die als autoriteit beleefd wordt, in weten, voelen, willen.
- Pas met de geslachtsrijpheid streeft de jongere ernaar, uit **het eigen oordeel** een verhouding te krijgen tot de omgevende wereld. De jongere emancipeert zich van ouders en leerkrachten die tot nu toe als vanzelfsprekend aanvaard werden en streeft ernaar zelf vorm te geven aan relaties en oordelen, in de plaats van wat tot nu toe van de volwassenwereld overgenomen werd. Daarbij helpt hem de groep van leeftijdgenoten om tot zelfvinding te komen.

Waarneming/conclusie/voorstelling-oordeel-begrip kunnen vanaf de derde 7-jaarsperiode afzonderlijk geoefend worden. Met het veranderen van zijn wezensdelenconfiguratie in de loop van het leven, verandert ook het oordeelsproces, inclusief waarnemen, oordelen, gevolgtrekking.

Tot gedifferentieerde oordelen, en levendige, levensechte begrippen kan de jonge mens enkel komen door

- Actief, wakker, zorgvuldig, oordeelsvrij waarnemen, onderzoeken, oriënteren (afbakenen)
- Actief zich-eigen-maken van het waargenomene, invoegen in het gekende, contextualiseren
- Actief er-in-stappen, zich actief plaatsen in de eigen werkelijkheid, integreren in grotere verbanden, wetmatigheden.

In lesverband wordt er gebruik gemaakt van de nacht om het 'slapende' gebeuren, het wilsgedeelte, de begripsvorming, de laatste stap, te ondersteunen: 'ik zal er een nachtje over slapen.'

De vijf stappen van het periode-onderwijs¹⁰

Het periode-onderwijs is een van de pijlers van de steinerpedagogie. De 'leer'-opvatting die eraan ten grondslag ligt, zou je als 'individueel leren' kunnen bestempelen. Wat wil dat zeggen? Om iets te leren moet je je iets eigen maken dat je ieder moment ter beschikking kan staan. Maar anderzijds moet je er ook steeds weer van los kunnen komen. Anders 'bezet' het je gedachten. Je moet dus het midden vinden tussen vergeetachtigheid en dwangvoorstellingen. Of dwanghandelingen. Anders staat het geleerde je niet ter beschikking.

¹⁰ Naar: Jan Klaasen in *Schoorel: Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie 1995*
In *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen 2018* wordt een andere indeling gehanteerd.

Een tweede element is: hoe kan het geleerde, dat je in een bepaalde ontwikkelingsfase hebt geleerd, meegroeien en op die manier steeds weer opnieuw je eigen bezit kan worden. Het gaat er ook om dat je wil en kan levenslang leren!

Steiner noemt in *Menskunde en opvoeding 1990* vijf stappen, voor de bovenbouw.

Stap 1: het waarnemen van de fenomenen, bv een experiment in de fysica, een verhaal of schets in de les geschiedenis

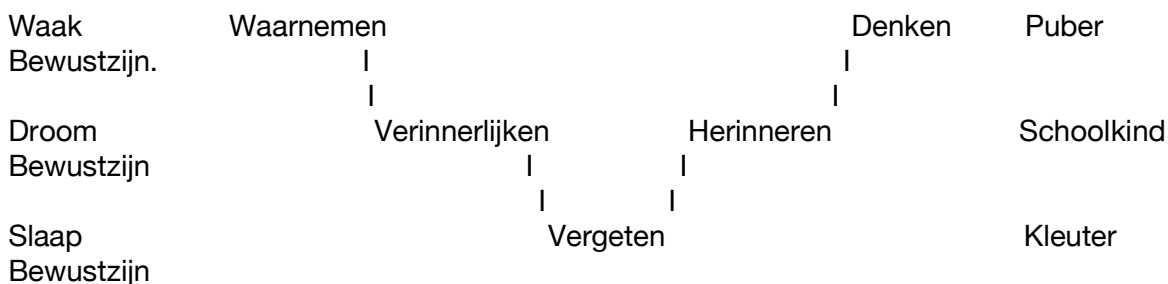
Stap 2: het verinnerlijken, door nog even te recapituleren en door de leerlingen te laten verwoorden wat er precies gebeurd is, op het einde van de les, als alles is opgeruimd.

Stap 3: het vergeten, de nacht in, tussen deze en de volgende dag

Stap 4: het herinneren, door terug te komen op datgene wat aan de orde was, door de leerlingen, onder leiding van de leerkracht. En dat direct laten overgaan in

Stap 5: het denken door vragen te stellen, door zowel de leerlingen als de kinderen. Daar sluiten dan mogelijke verklaringen bij aan voor het verschijnsel, nieuwe vragen en de herkenning in andere fenomenen.

Er is een graduele opbouw van leermogelijkheden in de ontwikkeling van het kind en de jongere: pas na het vrijkomen van het astrale lichaam is een echt oordeelsvermogen ter beschikking.



Naarmate het waakbewustzijn dominanter wordt, gaat de eenheid verloren in het beleven van mens en wereld.¹¹ De mens moet zelf de brug bouwen, door innerlijke activiteit (denken) tussen verschijningswereld en wezenswereld.¹²

Bij kleuters werkt alles tot in het lichamelijke, d.w.z. dat het vergeten wordt. De vermogens van het verinnerlijken en herinneren (schoolkind) en het waarnemen en het denken (puber) worden pas stapsgewijs geboren.

11. Leerprocessen en ontwikkelingsbeelden¹³

Vier essentiële stappen in ieder leerproces zijn:

- **Concentratie** is je denken, voelen en willen richten op één ding, dus ook je afsluiten voor afleiding van buitenaf en van binnenuit, je gedachten richten. Om je te kunnen concentreren

¹¹ Rudolf Steiner *Filosofie der Vrijheid*

¹² Rudolf Steiner *Waarheid en wetenschap*

Rudolf Steiner *Filosofie der Vrijheid*

¹³ Naar Christie Amons in Schoorel: *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie 1995*

moet je bij jezelf kunnen blijven. Dat is voorwaarde. Concentratie speelt zich direct in de tijd af. Het is verdicht in de tijd, in het nu. Belangstelling daarentegen strekt zich uit over de tijd. Concentratie heeft een relatie met stofwisselingsprocessen in warmte of koude. Met je hoofd werken geeft koude voeten, maar van geconcentreerd werken of schrijven kan je het warm krijgen. Steeds meer kinderen kunnen geen concentratie meer opbrengen.

- **Belangstelling** laat je enthousiast naar buiten zijn, maar iets van buiten kan je van binnen ook wekken. Contact, ontmoeting, relatie spelen een cruciale rol. Belangstelling kan zich in de tijd lang uitrekken, in een moment gewekt, maar over jaren werkzaam, of het duikt na jaren weer op. Het kan minder wakkerder zijn dan concentratie, dromeriger, passiever in de innerlijke houding. Het gaat meer om het aanspreken van het gevoel, terwijl concentratie wil is. Interesse is er als je eraan toe bent, als er al een kleine link is. Belangstelling vooronderstelt ook concentratie omdat het ook gericht moet zijn, het is aan de rand van overgaan tot actie. Je moet toch in jezelf kunnen zijn om belangstellend te kunnen zijn. Door belangstelling word je warm en kan je ook weer iets gaan doen, concentreren, een plan maken...
- **Creativiteit** zorgt voor nieuwe orde in dingen die je al weet. Je doet iets, het is een activiteit van jezelf. Er is een impuls voor nodig. Het komt uit een hogere bron, imaginatie, inspiratie, intuïtie. Je kan zaken van verschillende zijden bekijken, beweeglijk, andere standpunten, in je denken beweeglijk, scheppend vermogen. Niet het resultaat is vooreerst van belang, maar het proces, verbonden met oorspronkelijkheid. Creativiteit is nog minder wakker dan belangstelling.
- **Tegenwoordigheid van geest** brengt de drie voorgaande samen. Om in de actualiteit gericht opmerkzaam te zijn en handelend te kunnen optreden, zijn zowel concentratie, belangstelling als ook creativiteit voorwaarden!

Waarom precies 4? Het hangt samen met de vier wezensdelen en hun ontwikkeling. Willen we die wezensdelen leren kennen, dan moeten we beginnen met het waarnemen van fenomenen. Die fenomenen kunnen als signaal opgevat worden, waarmee we komen tot de signatuur van elk wezensdeel. We kunnen daarvoor woorden gebruiken uit de huidige psychologie:

- de signatuur, de eigenheid van het fysieke lichaam, dan wel al doortrokken van het levende, kan men **constitutie** noemen;
- als men spreekt over de signatuur van het etherlichaam, dan kan men een verbinding leggen met het **temperament**; de configuratie van het temperament bepaalt wat voor temperament men heeft;
- de signatuur waarmee het astraallichaam gevormd is, komt tot uitdrukking in het **karakter**;
- aan de manier waarop het Ik in het leven doorwerkt, kan de term **persoonlijkheid** gegeven worden.

Deze wezensdelen en hun signatuur hebben enerzijds veranderingsmogelijkheden en metamorfosemogelijkheden, maar horen anderzijds ook echt bij iemand, het geeft iets eigens, vaak langdurend en blijvend, het typeert, karakteriseert iemand.

De ontwikkeling van elk kind verloopt daarentegen met een duidelijk verloop in de tijd, volgens bepaalde (ideaaltypische) patronen en processen

- We worden geboren met een relatief groot hoofd, en in relatieve verhoudingen ten opzichte van de rest van het lichaam, krijgen we allemaal een kleiner hoofd.
- We komen allemaal uit het voorgeboortelijke, de kosmische wijde en moeten onze weg vinden naar de aardse werkelijkheid.
- Elk kind evolueert van fantasierijk, van alles is nog mogelijk, van minder omlijnde voorstellingen, naar fantasiearme, door de werkelijkheid ook getoetste realiteit in zijn innerlijk leven. Ten opzichte van natuurlijk spel, fantasie en taalcreativiteit vindt er bij ons allemaal een verarming plaats.
- We groeien ook van onbewust naar bewust, van weinig naar dieper ingrijpend Ik, een steeds verdergaande uiteenzetting met de eigen biografie en de eigen levensrealiteit.

Voor elk kind kan nu een beeld ontworpen worden, hoe het zich naar tempo en gerichtheid in verhouding tot deze algemene ontwikkelingslijnen verhoudt. Deze ontwikkeling kan vertragend of versnellend gebeuren, meer gebonden aan het verleden of al vroeg op de toekomst gericht. Op basis van dit individuele accent kan over ontwikkelingsbeelden gesproken worden, dat voor de wordende persoonlijkheid zowel mogelijkheden als beperkingen kan inhouden. In het pedagogische handelen komt het er dan op aan de mogelijkheden te ondersteunen en de beperkingen te harmoniseren. Steiner spreekt hierover steeds in polaire beelden. Juist in het perspectief van beeld en tegenbeeld wordt de weg van het midden zichtbaar. Dit midden heeft voor ieder mens een persoonlijk karakter: het is het evenwicht tussen mogelijkheid en beperking waarbinnen zijn unieke biografie gestalte zal krijgen.

De ontwikkelingsbeelden door Steiner beschreven zijn:

- Groothoofdig-kleinhoofdig: hier is een verband met de eerste zeven levensjaren, waarin een doorgang van het fysieke lichaam plaats vindt. Als dat proces afgesloten is, van hoofd, naar romp, naar ledematen, dan heeft het kind een harmonische gestalte, de tanden gaan wisselen, het hardste in de mens krijgt definitief vorm. De gestalte is geïndividualiseerd. Het kind kan naar school gaan: het moet tot een zekere mate van bundeling van zijn krachten in staat zijn, een zekere mate van concentratie om wat aangeboden wordt op te nemen. Vanuit een wijde waaruit het geboren wordt moet zich een samenvattend proces, een vernauwingsproces voordoen, ook als afkoeling te beschrijven (ook letterlijk). Dit proces kan vertalen of versnellen: meestal zijn de groothoofdige kinderen (het gaat om verhoudingen!) erg vluchtig in hun concentratie, terwijl de kleinhoofdige kinderen neigen tot een soort broeden, een eenzijdige concentratie. De vraag naar de juiste **concentratie** om te kunnen leren blijft door alle leeftijdsfasen bestaan, maar wordt hier zichtbaar.
- Kosmisch-aards: aan het einde van de tweede zevenjaarsperiode moet het kind zover zijn, dat het werkelijk de benen op de grond heeft, niet alleen letterlijk, maar ook psychisch. De vraag is of het zich wil en kan verbinden met zijn huidige tijd, met het aarde-menswillen-zijn. Steiner spreekt van aarderijpheid, waar de geslachtsrijpheid een onderdeel van is. Om zich te kunnen verbinden heeft het kind een omgeving nodig waarin het veel kan leren. Doch om zich te willen verbinden moet in de eerste plaats de belangstelling van het kind gewekt worden. Belangstelling voor de andere mens, voor de aardse realiteit, wereld-interesse als leidster voor de komende puberteitsjaren. In dit proces van de tweede zevenjaarsperiode spelen het 9e en 10e levensjaar een belangrijke rol: het kind beleeft een eenzaamheid, het beleeft de aarde als duisternis, met angstgevoelens. Op die weg naar de aarderijpheid willen sommige kinderen de stap maar al te graag zetten, andere schrikken ervoor terug. Naar de puberteit toe tekent de 'kosmische' en 'aardse' ontwikkelingstendens zich af, samen met zijn eigen vraagstelling. Kosmische kinderen hebben vaak een harmonisch gevormd hoofd, met iets persoonlijks. Het hoofd als teken van het verleden. Als opvoeder moet je bij hen belangstelling wekken voor de aardse omgeving, het heeft de neiging vast te houden aan talenten die het heeft meegekregen, zonder ze om te vormen voor het nieuwe leven. Heeft het kind weinig persoonlijks in de vorming van het gezicht, maar veel gelijkend met de ouders, broers en zussen, dan overweegt de erfelijkheidsstroom, vanuit de ledematen, het algemene. Ze zitten goed in hun lijf, zijn in alles geïnteresseerd, vroegrijp in hun belangstelling. De vraag naar **belangstelling** is cruciaal in het proces van aarderijping.
- Fantasierijk-fantasiearm: aan het einde van de derde zevenjaarsperiode staat de volwassenheid, waarbij men vanuit het eigen Ik de vrijheid heeft keuzes in het leven te maken. Als er echter voortdurend voorstellingen in iemand opkomen waaraan hij is overgeleverd, kan men nooit vrijheid ten opzichte van zichzelf ontwikkelen. Als men anderzijds voortdurend vergeet waar men het eigenlijk over had, dan verdwijnt het Ik-beleven. Het Ik-beleven is gebonden aan het ritme van dag en nacht, aan de wisseling tussen bewust en onbewust,

herinneren en vergeten. Zo beschouwd is het opgave van de puberteitsjaren de vrijheid in het eigen bewustzijnsleven te vinden en de persoonlijke **creativiteit** te ontwikkelen. Wat cruciaal wordt in de puberteitsjaren, wordt voorbereid door alle voorgaande ontwikkelingen heen. Het ritme van opnemen en verwerken in innerlijk beeld of uiterlijke schepping, is een ritme dat alle fasen doortrekt: het fantasievolle spel van het kleine kind, de kunstzinnige verwerking in de lagere school, leggen de grondslag voor de persoonlijke creativiteit. Enerzijds kan de fantasie over zijn grenzen schieten, associatief en woekerend, ongewild het bewustzijn binnendringend. Anderzijds komt bij sommigen het innerlijke beeldbelevens moeilijk in beweging. Zij neigen tot vaste patronen in hun denken. Het behoeden voor extremen in beide richtingen moet in het licht geplaatst worden van de dynamiek van de bewegingen van de ziel tussen binnen en buiten: concretiseren in uiterlijke beweging bij fantasierijk, fantasiearm net tot uiterlijke rust komen en innerlijke beweging (bezinging). De weg naar het midden wordt gezocht, die bewustzijnsvrijheid in de volwassenheid voorbereid.

- Te weinig-te diep geïncarneerd: voor de vierde zevenjaarsperiode, van 21 tot 28 jaar kan hierin het oerbeeld gevonden worden. Nadat het fysieke lichaam, het etherlichaam, het astraallichaam in de voorgaande zevenjaarsperiodes geïndividualiseerd zijn, kan men niet zeggen dat het Ik geïndividualiseerd is. Steiner spreekt er dan over dat de begeleiding 'van hogere machten' zich terugtrekt en de mens voor de Ik-werkelijkheid komt te staan. De opgave van het ik wordt zichtbaar in moraliteit en '**tegenwoordigheid van geest**' in de realiteit van het eigen leven.

Elk van de eerste drie zevenjaarsfasen kunnen nog eens beschreven worden in drie verschillende stappen. Vertraging is dan vasthouden aan het eerste deel, propulsie is het vooruitgrijpen naar het derde deel. In beide gevallen dreigt datgene wat in het midden van de fasen tot bloei kan komen, in het gedrang te komen.

Steiner geeft op verschillende plaatsen heel wat tips en aanwijzingen om met deze ontwikkelingsbeelden om te gaan, zowel pedagogisch als heilpedagogisch. Het harmoniseren van eenzijdigheden of belemmeringen en het ondersteunen van talenten en aanleg blijven de inzet.

Zie ook: Michael Brater *Eingliederung durch Arbeit* 1994

12. Geheugen: interesse/emoties, herhaling, vergeten in de nacht.¹⁴

a) Wat is herinneren?

Daarvoor moeten we helemaal anders gaan denken tegenover de gewoonlijke voorstellingen als "De hersenen als harde schijf waar iets wordt in opgeslagen." Ook al zijn de wetenschappers het hoegenaamd niet eens hoe dit dan gebeurt.

Plant

Ene stroom: we kunnen waarnemen hoe een plant in de loop van de tijd **in verschijning treedt**, onder invloed van licht, lucht, warmte en vochtigheid. Bij de bloei-impuls wordt het vegetatieve als het ware teruggedrongen. De bloembladen verschijnen niet in de tijd na elkaar, maar in één keer. Er treedt na het uitbloeien een proces op van ontwatering, verdorring en mineralisering.

Ondertussen andere stroom: hierdoor blijft het plantenleven bewaard. In het **zaad** is een uiterst kiemkrachtige substantie samengebracht in een minimum aan uiterlijke verschijning. De plant

¹⁴ Naar Schoorel, aangevuld met tekst uit Rudolf Steiner (Harald Haas) *Grenzerlebnisse der Seele* 2016; Georg Von Arnim *Vergessen und Erinnern*, in: von Arnim/Klimm/Starke *Zum heilpädagogische kurs Rudolf Steiners* 1974; Eigen vertaling

‘vergeet’ zich als het ware. De zaadsubstantie wordt afgeschermd van licht, lucht, warmte, vocht. Alles wordt in rust gehouden: **in-potentie-treden**. Ontkiemt het zaad, dan is dat als een ‘herinnering’ aan de plant van vorig jaar.

Mens

Bestaat er bij het herinneren zoiets als ‘zaad’ bij de plant? In het etherlichaam worden de voorstellingsbeelden opgenomen, getransformeerd, tot een bij deze mens, bij dit etherlichaam passende minimale substantie, de **vergeting**. Een vergeting is voor de mens wat het zaad is voor de plant. Daardoor worden voorstellingsbeelden behoeft te verdwijnen.

Als nu onze herinnering in werking wordt gesteld, gaan we met het ‘daglicht’ van ons bewustzijn op zoek naar deze vergetingen, door de omstandigheden zo gunstig mogelijk te maken voor het opnieuw verschijnen van het beeld. Er verschijnt dan een nieuwe ‘plant’, een herinneringsbeeld, met wezenlijke verandering ten opzichte van het eerste beeld. Het groeit nu op de bodem van het eigen etherlichaam, in de voor mij kenmerkende etherische constitutie.

Ook het herinneren levert ons beelden, kennelijk kan ik in mijn geheugen rondkijken: de activiteit van de gerichte blik is dezelfde naar binnen en naar buiten. Naar buiten ontmoet de waarnemingsziel de weerstand van de geschapen wereld, naar binnen niet: binnen zijn in het etherlichaam de kiemen van onze herinnering.

Of nog: ons etherlichaam bestaat uit latente imaginaties, die door de gerichte ziel tot ‘zichtbaarheid’ gewekt kunnen worden. Onbewust werken ze in ons organisme, bewust staan ze aan ons denken en voorstellen ter beschikking. De gevoelsbetrokkenheid helpt ons om iets in het geheugen te zoeken. De interesse is het die maakt dat het bereikbaar in mijn geheugen gekomen is. De interesse richt ook mijn blik, het huist in het gevoelsgebied, zorgt ervoor dat ik veel meer zie dan zonder.

Een zintuigindruk of een voorstelling roept bij de mens als meebeweging in de wils-stofwisselingskant van de mens bepaalde processen op. Er is daar sprake van gelijktijdigheid, anders dan in het beeld van de groeiende en zaadvormende plant.

“Terwijl ik voorstel, (terwijl ik) dus deze ogenblikkelijk tegenwoordige processen in mij laat afspelen, werkt parallel aan hen een ander proces, waarbij een stroom onbewust leven door mijn ziel trekt. En dit ander proces zorgt voor de innerlijke sporenvorming (...) die later waargenomen wordt, als herinnering optreedt. Treedt herinnering op, dan wordt niet de oude voorstelling, die dan ergens opgeslagen werd, weer vertegenwoordigd, maar er wordt innerlijk geschouwd wat door een parallelproces geleefd is. Herinneren is een innerlijke waarneming. (...) ... als ik een uiterlijke waarneming heb, beeld ik het waargenomene in de voorbijgaande, alleen in het nu tegenwoordige voorstelling na. Wat ik echter in de herinnering nabeeeld is een uitdrukking van innerlijke waarneming: ik neem de overgebleven rest van het parallelproces innerlijk waar.” (Steiner)

“Als ik een voorstelling vorm aan een zintuigwaarneming, mij dan van de zintuigwaarneming terugtrek, dan blijft er een voorstelling. Die verdwijnt na een tijdje. Omdat het slechts een beeld is, verdwijnt ze volledig: weg is ze. Maar de zintuigen doen nog wat anders: ze voltrekken een proces, dat ik niet waarneem, ze ‘vitaliseren’ me in mijn innerlijk de reële gebeurtenis van het voorstellen. Zodat ik, als ik een zintuigelijke waarneming heb, door deze zintuigelijke waarneming eerst al de voorstelling vorm, dan er echter een tweede gebeurtenis plaatsvindt, waardoor dan iets reëel bewerkt wordt, niet enkel een beeld. Het beeld verdwijnt, als ik het niet heb. Als ik me herinner dan komt, net als voordien bij de zintuigwaarneming, de voorstelling op: ik neem dat waar wat reëel in mij (onbewust) bewerkt werd.”

Daarom is het volgens Steiner belangrijk dat je lichamelijk deelneemt bijvoorbeeld bij het vanbuiten leren. “Het denken is voorbijgaand. Geen enkele gedachte wordt bewaard, maar iets anders wordt bewaard, waaraan de gedachte steeds weer ontvlamt. (...) in ieder geval, als ik me herinner, zijn mijn organen in ritmische beweging, herhalen mijn organen wat ze deden onder de indruk van het beleefde.” (Steiner)

Dit gebeurt actief, selectief, betrokken. Bij de mens is het Ik de instantie die toegang heeft tot het geheugen (via het hart?). Het Ik kan dat door tegenwoordigheid van geest nastreven.

In de *Heilpädagogische cursus* staat er een belangrijk stuk over het menselijke geheugen. Geheugen wordt vandaag meer en meer enkel onderzocht als zuivere reproductie van voorstellingsinhouden of gedragingen, handelswijzen.

Het geheugen is bijvoorbeeld in staat de mens zo in het worden in de tijd in te voegen dat zijn Ik in de 'duur' kan leven: gedurig. Verder gaat het om de fantasievormende kracht van de herinnering en om het verband tussen geheugen en de menselijke gestalte. Zo wordt het geheugen tot lotsuitdrukking van de mens.

Is vergeten een zuiver passief gebeuren, verdwijnen de bewustzijnsinhouden gewoon? Of zou het beter zijn onze bewustzijnsinhoud steeds paraat en tegenwoordig te hebben? Enzovoort.

Steiner wijst erop dat zintuigindrukken die in wakkere en bewuste toestand door het menselijke ik steeds opgenomen, maar ook regelmatig uit het bewustzijn weer verwijderd moeten worden. Het Ik moet zich "recht houden", het kan niet een indruk urenlang hebben "anders zou hij intentie worden met die indruk." Zonder het vergeten zou er geen zelfbewustzijn zijn. Hoe ongeremder de mens zich aan een indruk overgeeft, hoe slechter hij die kan vergeten, hoe meer zijn echt bewustzijn bedreigd wordt door zichzelf. Een indruk in rust en evenwichtigheid opnemen, vergeten en weer herinneren, sterkt het zelfbewustzijn. (Automaten, TV, schermtijd?)

Om het Ik uit zijn ervaringen "uit te schillen", kunnen we verder terug liggende belevenissen in de herinnering zo bekijken, alsof een heel andere mens de drager van deze belevenissen was. Men objectificeert zichzelf. De overgang van de voorstellingsinhoud in de onbewuste toestand is noodzakelijk om ons bewuste ik recht te houden tegenover de opgedane indrukken.

Hoe bewuster de uit de waarneming gewonnen voorstellingen zijn, voor ze vergeten worden, des te 'vrij' kunnen ze vergeten en des te beter kunnen ze herinnerd worden.

Als op het leren slaap volgt, is het geleerde na een bepaalde tijd nog meer aanwezig, als wanneer deze tijd wakend wordt doorgebracht.

Aan de andere kant is de herinnering slechter als NA de opname van een leerinhoud, intensief verder geleerd wordt (retroactieve remming). Dezelfde remming ontstaat als VOOR het leren van een bepaalde inhoud intensief iets anders wordt geleerd (proactieve remming). Het te onbemerkt, onbewust "uitklinken" van de leerinhoud, door directe opmerkzaamheid voor volgende of vorige inhoud, of anders gezegd, de onvoldoende opmerkzaamheid van het ik voor het gebeuren van het vergeten, verslechtert de herinneringsprestatie. Bij de slaap die volgt op het leren, gaat het er niet om dat minder snel vergeten wordt, dan wel dat "goed" vergeten wordt. Zo wordt herinneren makkelijker.

Steiner vergelijkt in de Algemene Menskunde vergeten-herinneren met inslapen-wakkerworden. Door een gestoorde slaap wordt het Ik-bewustzijn te sterk aan de indrukken van de omgeving overgegeven. Iets anders is als we bewust besluiten om gewild langer wakker te blijven. Het bewustzijn van het Ik tegenover zijn indrukken maakt het verschil.

Al het denken over 'opslag' verwijst naar iets ruimtelijks. Steiner wees erop dat het een gebeuren is in de tijd. Ons tijds-organisme noemt Steiner het levenslichaam of etherlichaam. In het geheugen komen tijdsverloop en gelijktijdigheid op een bepaalde manier samen. Het invoegen van een herinneringsinhoud in het tijdsorganisme van de mens, hangt samen met een oplossingsproces. De herinneringsvoorstelling moet als iets innerlijk waargenomen NIEUW begrepen worden. Dat baseert zich op 'organische activiteit' die tijdens de waarneming, naast de onmiddellijke voorstelling, gevormd wordt. Deze activiteit, dit "tweede proces", vindt plaats in het hele lichaam, in het hele stofwisselingsbereik van het organisme (eiwitproces). Dat merken we aan het feit dat herinneren afhankelijk is van onze lichamelijke gesteldheid.

Steiner: in het stofwisselingsgebied van het organisme ontstaan, tegelijk met de eerste waarneming, veranderingen waaruit onze herinneringen zich helemaal nieuw kunnen vormen. Door het gericht zijn van het herinneringsproces op het menselijke tijdsorganisme, dat ook

samenhangt met levens- en groeiprocessen, stelt Steiner dat aan de basis van de eigenlijke herinneringsdaad gemetamorfoseerde groeikrachten liggen.

b) Fysiologie van vergeten en herinneren

Wezensdelen

Het **etherlichaam**, als regent van alles wat zich in de tijd afspeelt, komt een centrale plaats toe in het geheugen.

Het **fysieke lichaam** reduceert het actieve tijdsbeeld van het etherlichaam tot na-denkbare na-elkaar beelden die we stil kunnen zetten. Het zorgt voor weerstand.

Het etherlichaam staat open voor invloeden uit het **astraallichaam**. Daardoor kan er iets kwalitatiefs, wat nog niet is, in verschijning gebracht worden. Het etherlichaam heeft daarvoor de zeven levensprocessen ter beschikking. Die zijn hem door het astraallichaam geschonken. Het astraallichaam is bij de geheugenfysiologie betrokken als impulseerder van de zevenheid in het etherlichaam en als leverancier van beelden en kwaliteiten.

Het hele geheugenproces is in dienst van het **Ik**: enerzijds regisseur van alle processen die bij vergeten, bewaren en herinneren zijn betrokken en anderzijds is het zelf resultaat van dit proces. Het Ik is de instantie die ergens bij stil kan staan, zodat waargenomen kan worden en vergeten.

Processen

De levensprocessen, betrokken bij zintuigindruk, vergeten en herinneren blijven in het onbewuste verborgen. Alleen het eindproduct waarnemingsbeeld en herinneringsbeeld, worden aan de ziel bewust.

Het etherlichaam werkt als geheel, zodat er geen afgebakende, aanwijsbare plaats is in het lichaam waar zich deze levensprocessen afspelen. Eventueel karakter of temperament spelen een rol of één orgaan speelt een hoofdrol bij vergeten en herinneren. Ook de aard van de voorstelling speelt mogelijks een rol waar de voorstelling terecht komt: emotioneel geladen = nier, wiskundige = long.

Een indruk of een voorstelling wordt beter ingeprent, als hij niet éénmaal werkt, maar herhaalde malen.

Het beste werkt het als hij tussendoor echt vergeten is, dus als er een nacht overheen gaat.

Hoe meer hoe beter geldt niet: na een paar maal wordt het niet beter. Hoe vaak een indruk in het bewustzijn geroepen moet worden is sterk constitutioneel bepaald en ook onderwerp-afhankelijk.

13. De zeven levensprocessen - de zeven leerprocessen¹⁵

Het leven zelf, zoals het door ons hele organisme vloeit en pulseert, differentieert zich in zeven levensprocessen:

- | | | |
|----------------|-------------|---|
| - Ademhaling | van buiten. | - Waarneming |
| - Warmte | | - <u>Zich verbinden, enthousiasme</u> |
| - Voeding | naar binnen | - Verwerking |
| - Uitscheiding | | - Individualisering, onbruikbare weg, andere kiem voor nieuwe |
| - Behoud | van binnen | - Oefenen, tegen het vergeten, inlijven van de kiem |
| - Groei | | - <u>Toenemende bekwaamheden</u> |

¹⁵ naar Coenraad van Houten *Erwachseenenbildung als Willenserweckung* 1999; eigen vertaling

- Reproductie naar buiten
- iets nieuw scheppen of een herhaling-reproductie (examens)

LEREN

Leren is zich veranderen, leren en ontwikkelen zijn identiek. Dat gebeurt bij de individualisering.

CONDITIONERING

Gebeurt dat niet, dan ontstaat er conditionering, met zijn waarde, maar ook met zijn gevaren van neiging tot verharding en onbeweeglijkheid.

DRESSUUR

Oefenen is het verzorgen van de nieuw ontstane kiem. Daarvoor is nodig: aandacht, zorg, oefenomgeving, liefde voor het oefenen zelf. De drijfveer is individualisering, het doel is een nieuwe bekwaamheid. Ontbreekt de drijfveer wordt oefenen dressuur, waarbij wel vaardigheden ontstaan, intellectueel of manueel, maar geen nieuwe bekwaamheid.

REVITALISEREN DOOR OEFENING

In het lichaam vindt behoud 's nachts plaats, door de geheimnisvolle regeneratie. In het leerproces moeten we hier zelf voor zorgen door oefeningen te maken die revitaliseren in plaats van te verharden.

VERGETEN VAN HET OEFENEN

De oefeningen zijn middel, geen doel, om bekwaamheden te laten groeien. De uiterlijke oefening moet 'sterven', vergeten worden om iets anders te laten ontstaan.

OEFENEN ALS SAMENSPEL, METAMORFOSE

Eén oefening voert zelden tot bekwaamheid. Een samenspel van oefeningen met polariteiten, ontwikkeling en overzicht geeft de mogelijkheid tot groei van een bekwaamheid. Die is een metamorfose van samenhangende oefeningen.

ANALYSE - SYNTHESE

'Verwerken' splitst, analyseert; 'Groeï' synthetiseert, zet voortdurend de concrete oefeningen in hogere bekwaamheden om.

Deel 2 Samengevat:

- Het leerproces speelt zich af in het heden, het nu-moment van het kunstzinnig handelen, als verbindend element tussen twee polariteiten: individualiseren en integreren.
- Aansluiten bij het midden heeft te maken met het oordeelsproces.
- Zo wordt de opgave duidelijk, het kind groeiende, levendige begrippen aan te leren.
- Voor elk kind kan een beeld ontworpen worden, hoe het zich naar tempo en gerichtheid in verhouding tot deze algemene ontwikkelingslijnen verhoudt. (...)

- In het pedagogische handelen komt het er dan op aan de mogelijkheden te ondersteunen en de beperkingen te harmoniseren. (...) Juist in het perspectief van beeld en tegenbeeld wordt de weg van het midden zichtbaar.
- Dit midden heeft voor ieder mens een persoonlijk karakter: het is het evenwicht tussen mogelijkheid en beperking waarbinnen zijn unieke biografie gestalte zal krijgen.
- Steiner: in het stofwisselingsgebied van het organisme ontstaan, tegelijk met de eerste waarneming, veranderingen waaruit onze herinneringen zich helemaal nieuw kunnen vormen. ('vergetingen' zoals het zaad van een plant, zie Schoorel)
- Verschil tussen oefenen, conditioneren, dressuur.