



# Steiner–Waldorf– pedagogiek op scholen: een kritische introductie

DEEL 1

Vertaling van *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools:  
A Critical Introduction* door Martyn Rawson

# Inhoud

<b>Ten geleide</b>	<b>2</b>
<b>Introductie</b>	<b>3</b>
Verjaardagen	3
Alternatief	4
Goede praktijk – dubieuze ideologie?	5
De doelstellingen van dit boek	6
Het standpunt van de auteur	7
Steiner en/of Waldorf	8
Bronnen	9
<b>Deel 1 – Rudolf Steiner en de oorsprong van zijn opvoedkundige ideeën</b>	
Rudolf Steiner: “Vreemdeling in een vreemd land”	11
Biografie en biografische mythos	12
Belangrijkste fasen in een gevarieerde carrière	15
Wat motiveerde Steiner?	16
Een groots verhaal of grootse verhalen?	17
<i>Kernideeën</i>	18
Een epistemologische en filosofische basis voor Waldorfonderwijs	19
Kennis als productieve activiteit	20
Wie denkt?	25
Werken met een spiritueel perspectief	28
<i>Kernideeën</i>	31
Steiners ervaringen als leraar	31
Onderwijs als onderdeel van het culturele domein, vrij van politiek of economische belangen	33
De opvoeding van het kind, 1907	35
Steiners geestelijk antropologie	37
<i>Kernideeën</i>	42
Bronnen	43
<i>Algemene principes van Waldorfonderwijs</i>	47

# Ten geleide

De vrijescholen in Nederland en de steinerscholen in Vlaanderen groeien. Deze scholen werken vanuit de pedagogiek zoals Rudolf Steiner die ruim 100 jaar geleden in de wereld bracht. Wereldwijd is deze pedagogiek bekend onder de naam Waldorfpedagogiek. Samen met de groei van de scholen, groeit de belangstelling voor de pedagogiek, ook in academische kringen in Nederland en België. Binnen deze context schreef de Britse docent, onderzoeker en wetenschapper Martyn Rawson in 2021 het boek *Steiner Waldorf Education in schools: A critical introduction*.

Rawson schreef zijn boek voor geschoold publiek, op basis van onderzoek naar de oorsprong van de Waldorfpedagogiek en de doorwerking ervan in scholen. Hij geeft een integrerend en systematiserend kader waarbinnen hij recente inzichten, onderzoeken en ontwikkelingen ten aanzien van Waldorfpedagogiek in kaart brengt. Zo geeft hij de Waldorfpedagogiek een eigen en stevige plaats in het actuele pedagogische discours. Tegelijkertijd geeft hij vakgenoten en mensen die werken in en voor het Waldorfonderwijs inzicht in de biografie van de Waldorfpedagogiek. Met de uitgebreide beschrijving van de leidende principes in dit onderwijs geeft hij hen houvast en inspiratie.

Voor u ligt een Nederlandstalige versie van hoofdstuk 1 van dit boek, uit het Engels vertaald op initiatief van de Vereniging van vrijescholen en bedoeld als laagdrempelige introductie op het boek. Voor de vertaling maakten wij gebruik van vertaal software (Deep-L), met in aansluiting daarop een redactieslag door een driehoofdige redactiegroep. Daarmee is voorliggende uitgave geen wetenschappelijk verantwoorde vertaling geworden, die volgt wellicht later. In de vertaling hebben wij de Engels tekst gevolgd, inclusief een aantal in het Nederlandse taalgebied relatief onbekende wetenschappelijke termen. Daar waar het om de 'titel' van de scholen of de pedagogiek gaat, kozen wij voor de internationaal gebezigde titels Waldorfpedagogiek en Waldorfscholen, wetende dat in Nederland de titel vrijeschoolpedagogiek en vrijescholen wordt gebruikt en in Vlaanderen de titels steinerscholen en steinerpedagogiek.

Een woord van dank is op zijn plaats. In de eerste plaats aan de auteur, Martyn Rawson en zijn uitgever, die de tekst vrijgaven voor vertaling en verspreiding. In de tweede plaats aan de redactiegroep, bestaande uit Maaike van Gelder, Margareta Van Raemdonck en Allert de Geus.

Wij spreken de wens uit dat deze uitgave zijn weg zal vinden en bij zal dragen aan de kwaliteit en doorontwikkeling van het Waldorfonderwijs.

Bestuur van de Vereniging van vrijescholen

# Introductie

## Verjaardagen

Op een stralende, zonnige zondagmiddag, 7 september 1919, werd in de Grote Zaal van de Stadstuinen in Stuttgart, Duitsland, een ceremonie gehouden ter gelegenheid van de opening van de vrijeschool. Er waren 1.000 mensen aanwezig, waaronder ongeveer 250 leerlingen en hun ouders, de leraren en de hele directie van de Waldorf-Astoria Sigarettenfabriek en haar eigenaar, de heer Emil Molt, de stichter van de school. Er werden gedichten voorgedragen, muziek van Bach, Beethoven en Carl Loewe werd gespeeld, een euritmievoorstelling werd gegeven en toespraken werden gehouden door Molt, Rudolf Steiner, de grondlegger van de school, E.A. Karl Stockmeyer, die de lerarenopleiding vertegenwoordigde, en de heer Saria, een vertegenwoordiger van de fabrieksarbeiders voor wier kinderen de school was gesticht.

Na de ceremonie paradeerden alle deelnemers door het stadscentrum en terug de heuvel op naar de nieuwe school op de Uhlandshöhe, een terrein met een bekend café. Vanaf het terrein, dat Molt voor de school had gekocht, was er een prachtig uitzicht over de stad beneden. Op de school kreeg elk kind een Laugenbretzel – het traditionele product van de bakkerijen van Stuttgart – en een doosje chocolade, bedrukt met de boodschap 'Welkom op de Waldorfschool'. De volwassenen kregen koffie, en de kinderen vermoedelijk appel- of druivensap. Er werden spelletjes gespeeld tot ver in de zonnige vroege avond. De dag werd op uitnodiging van Molt en zijn vrouw Bertha, afgesloten met een uitvoering van Mozarts De Toverfluit in het Staatstheater. Het onderwijs in de school begon pas op 16 september, omdat de renovatie van de gebouwen nog niet voltooid was. De details van de opening van de school zijn ons bekend uit een reeks goed onderzochte bronnen (Frielingsdorf, 2019; Göbel, 2019; Neider & Schukraft, 2011;).

Zo begon een onderwijsbeweging die na de Montessorischolen een van de meest verspreide bijzondere onderwijsvormen ter wereld is geworden. Haar filosofie en praktijk verschillen van de meeste andere onderwijsbenaderingen, door haar toewijding aan de spirituele dimensie in de mens en in de wereld, haar unieke pedagogische antropologie en haar praktijk van niet-hiërarchisch zelfbeheer en leiderschap. Honderd jaar later, op 7 september 2019 en de dagen daarna, werd de oprichting van de Waldorfschool<sup>1</sup> en de daaruit voortgekomen schoolbeweging gevierd op haar honderdste verjaardag met toespraken, optredens van leerlingen, een concert in de Liederhalle van Stuttgart en een internationaal congres. Het publiek werd begroet in 23 talen, waaronder het Stuttgarter Schwäbisch ("I bin Baschdian, I komm aus Schduagert . . ."). Winfried Kretschmann (Groene Partij), de minister-president van Baden-Württemberg – de deelstaat waarvan Stuttgart de hoofdstad is – benadrukte dat het Waldorfonderwijs de meest bijzondere en succesvolle ontwikkeling in het onderwijs in Duitsland van de afgelopen 100 jaar was. Hij prees het sociale engagement van de Stuttgartse industrieel Emil Molt, die de school stichtte om de sociale verhoudingen te verbeteren en vergeleek hem met een andere Stuttgartse ondernemer, Robert Bosch. Terwijl hij de daden en ideeën van Rudolf Steiner prees, bekritiseerde Kretschmann zijn terminologie met betrekking tot ras en benadrukte hij het belang van de Verklaring van Stuttgart uit 2007, waarin alle vrijescholen in Duitsland zich ertoe verbonden om zich te verzetten tegen alle vormen van nationalisme, discriminatie en racisme. Het Waldorfonderwijs, betoogde Kretschmann, heeft "geen ideologie, maar een onderwijsmethode die de hele mens betreft en een hogere school van empathie kan worden genoemd". Hij noemde de oprichting van de school "een grote culturele en pedagogische daad die de mentaliteit van de stad heeft gevormd en positief werkt in de wereld".

---

<sup>1</sup> In Nederland vrijeschool genoemd en in Vlaanderen steinerschool.

De stad Stuttgart, die tegenwoordig 14 Waldorfkleuterscholen en 5 scholen telt, is trots op haar Waldorfverbinding. De lang zittende burgemeester Manfred Rommel (naar wie het vliegveld van de stad is vernoemd) zei vaak dat Stuttgart beroemd is om zijn export naar de wereld – Daimler Benz, Porsche, Bosch en Waldorfonderrwijs. De deelstaat Baden-Württemberg heeft 59 vrijescholen, en Duitsland telt er momenteel 242. Alleen al de stad Hamburg en haar verzorgingsgebied heeft 15 scholen, terwijl Berlijn er 13 heeft. Er zitten ongeveer 90.000 leerlingen op Waldorfscholen, met ongeveer 9.000 vrijeschoolleraren in Duitsland (zie [www.Waldorfschule.de](http://www.Waldorfschule.de)).

In december 2019 waren er 1.958 Waldorfscholen in 70 landen en 1.184 Waldorfscholen in 64 landen (zie World List of Waldorf Schools: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list>). Dit aantal groeit gestaag, en het aantal onofficiële initiatieven is aanzienlijk groter. Om dit in perspectief te plaatsen: momenteel staan er officieel 6 Waldorfscholen in China op de Wereldlijst, hoewel op de recente Asia Chinese Speaking Waldorf Teachers' Conference (mei 2019, Taichung, Taiwan) vertegenwoordigers van ongeveer 60 scholen van het Chinese vasteland aanwezig waren, en het aantal bekende scholen met basisschoolklassen minstens 80 bedraagt (met meer dan 200 Waldorfkleuterscholen, waarvan er vele uitgroeien tot scholen).

De groei van de Waldorfbeweging is nu goed gedocumenteerd (Göbel, 2019a, 2019b; Frielingsdorf, 2019; Zdrzil, 2019) en illustreert dat het geen centrifugale beweging is geweest vanuit een enkel centrum naar buiten, maar eerder een netwerk met knooppunten die uitstralen naar hun lokale regio's, terwijl ze – om natuurkundige en biologische metaforen te mengen – een rizoomachtige structuur vertonen met rijke kruisbestuiving en hybriditeit. Het netwerk bestaat uit een reeks generatieve ideeën en mensen die ze op verschillende, vaak eigenzinnige manieren tegenkomen en vertalen. Deze uitbreiding benadrukt ook een aantal uitdagingen die er eigenlijk al sinds het begin zijn, maar die nu pas systematisch worden aangepakt. Kern hiervan is de 'vertaling' van een Midden-Europees idee naar andere culturele omgevingen en de status van Steiners antroposofie als basis voor de Waldorfschoolpraktijk.

## Alternatief

Waldorfscholen bieden een alternatief, maar uiteraard niet het enige alternatief, voor het reguliere onderwijs. Ze zijn een voorbeeld van een tegenpraktijk. Zoals Gert Biesta (1998) opmerkt,

*een tegenpraktijk moet niet ontworpen worden uit arrogantie dat hij beter zal zijn . . . dan wat er bestaat. Een tegenpraktijk is alleen maar anders. De kritische taak van een tegenpraktijk kan daarom zijn om te laten zien (te bewijzen, zegt Foucault) dat de manier waarop de dingen waren slechts een (beperkte) mogelijkheid is. Maar deze stap is cruciaal, omdat het de mogelijkheid opent "om niet langer te zijn, te doen of te denken wat we zijn, doen of denken" (Foucault, 1984, p. 47). Op deze manier, zo betoogt Foucault, "probeert het een nieuwe impuls te geven . . . aan het ongedefinieerde werk van de vrijheid".*

(1998, p. 507)

Met andere woorden, het Waldorfschoolonderwijs laat in ieder geval zien dat de manier waarop de dingen zijn in het reguliere onderwijs of zelfs in het particuliere (d.w.z. niet door de staat gefinancierde) onderwijs, niet de enige manier is waarop ze kunnen zijn. Het laat zien dat er een alternatief is. Het Waldorfonderrwijs draagt bij tot pluralisme en diversiteit in een tijd waarin deze kwaliteiten in het onderwijs schaars zijn. De Waldorfschool is niet slechts een miniatuurmodel met een hoog profiel. De Waldorfschool is actief in ongeveer 70 landen en is dus een tegenpraktijk met een breed scala aan toepassingen in zeer verschillende culturen – en dat alles zonder een centrale, sturende instantie of leider.

Hoewel de algehele uitbreiding van de beweging snel doorgaat, is dit geen garantie dat individuele scholen de vaart erin kunnen houden. Als sociale organismen hebben instellingen hun ontwikkelingsfasen, zoals pioniersfasen en

consolidatiefasen; ze hebben innerlijke crises; ze trekken tegenstand aan; ze verliezen hun vitaliteit, focus en doel; en tenslotte overleven ze hun nut. Mislukking heeft een hoge prijs voor alle betrokkenen. De tekst van Bob Dylan uit het lied "It's Alright Ma (I'm Only Bleeding)" – hij die niet bezig is geboren te worden is bezig te sterven – is waar voor vrijescholen. Om te overleven moeten ze hun kwaliteit voortdurend handhaven en ontwikkelen. Vanuit spiritueel oogpunt moeten ze blijven groeien en transformeren en energie kanaliseren naar zinvolle dingen, ze moeten plaatsen zijn waar mensen – en vooral kinderen en jongeren – zich spiritueel gezien én erkend voelen én in staat worden gesteld hun unieke potentieel te ontwikkelen. Als ze dat niet meer kunnen, verliezen scholen hun doel. Het Verenigd Koninkrijk (VK), als een van de landen waar al lang vrijescholen zijn, heeft de laatste jaren een aantal scholen zien sluiten, waarvan sommige al in de jaren 1920 gesticht werden en andere in de jaren 1970. Sommige van deze scholen waren niet opgewassen tegen de eisen die de staat aan scholen stelde, en sommige slaagden niet voor inspecties en waren niet in staat om in de beschikbare tijd de nodige veranderingen door te voeren. Dit falen was misschien symptomatisch voor een breder onvermogen van het leiderschap om te reageren op veranderende omstandigheden. Dit betekent niet dat de Waldorfschool heeft gefaald; het betekent dat deze scholen, om verschillende redenen, hebben gefaald. De Waldorfbeweging in het Verenigd Koninkrijk (geleid door de Steiner Waldorf Schools Fellowship) heeft nu een nieuwe, zeer bekwame leiding, die er voor een groot deel voor zal zorgen dat de aangesloten scholen de juiste dingen doen en die goed doen. Natuurlijk, als de staat eisen stelt die een Waldorfschool onwerkbaar maken, dan moeten er moeilijke beslissingen genomen worden, want een Waldorfschool enkel in naam is geen Waldorfschool in werkelijkheid. De boodschap is echter onvermijdelijk duidelijk: Waldorfschoolonderwijs werkt alleen als zij haar eigen zeer hoge normen van pedagogische creativiteit, scherpzinnigheid, kennisvergaring en zorgethiek kan handhaven.

### **Goede praktijk – dubieuze ideologie?**

Ondanks het groeiende aantal Waldorfscholen, voorschoolse instellingen, therapeutische scholen en gemeenschappen en talrijke nood- en vredesopvoedingsprojecten, om nog maar te zwijgen van de andere door Steiner beïnvloede werkterreinen in de geneeskunde, landbouw, organisatieontwikkeling, het bankwezen en de kunsten, wordt deze beweging door de academische wereld over het algemeen op afstand gehouden. Professor Heiner Ullrich, een vooraanstaand academisch expert op het gebied van waldorfschoolonderwijs, merkt op: "doordat het wetenschappelijk discours over vrijescholen intensiever is geworden, is het anders-zijn van de pedagogie van Rudolf Steiner duidelijker geworden, maar is ook de vruchtbaarheid ervan nog sterker gebleken" (2008, p. 224).

In verschillende publicaties heeft Ullrich in de loop der jaren belangrijke kritiek geuit op het Waldorfschoolonderwijs, in het bijzonder op de achterliggende theorie. Het standpunt van Ullrich – en dat is typerend voor de academische wereld in het algemeen – is geformuleerd door professor Christian Rittelmeyer, "je hebt in veel opzichten een goede onderwijspraktijk maar een dubieuze (antroposofische) ideologie" (2010, p. 8). Johannes Kiersch wees er enige tijd geleden op dat het Waldorfschoolonderwijs op twee gronden kritiek uitlokt, ten eerste "omdat het succesvol is en ten tweede omdat het geen voldoende geborgde theorie heeft" (1986, p. 543).

Externe kritiek op het Waldorfschoolonderwijs draait altijd om het idee dat het goed zou zijn om de verouderde, anachronistische, esoterische en onwetenschappelijke ideeën van de persoon die het meest centraal staat in dit onderwijs – Rudolf Steiner – te scheiden van wat algemeen beschouwd wordt als goed onderwijs dat steeds meer ouders over de hele wereld voor hun kinderen kiezen. Rittelmeyer (2010), die noch Waldorfschoolleraar noch antroposoof is, weerlegt deze oplossing door te zeggen, nee, men kan het onderwijs niet scheiden van de onderliggende onderwijsfilosofie en pedagogische antropologie. Maar, voegt hij eraan toe, dit betekent niet dat Waldorfschoolleraars geen andere bronnen moeten gebruiken en Steiner niet op nieuwe manieren moeten interpreteren.

Dat is inderdaad de cruciale vraag voor Waldorfschoolleraars: Wat is de (juiste, passende, bedoelde, noodzakelijke, feitelijke) relatie tussen de praktijk in een Waldorfschool en de ideeën van Steiners antroposofie? Het is een vraag die dit boek probeert te onderzoeken en te beantwoorden. Het is misschien minder een vraag voor ouders, die scholen kiezen op basis van hun reputatie en wat ze belangrijk vinden voor hun kinderen. Als ouders een keuze hebben en zich die keuze kunnen veroorloven – wat velen natuurlijk niet kunnen – kiezen ze op den duur meestal voor scholen die leveren wat zij belangrijk vinden, en dat is in de meeste gevallen geen esoterische filosofie, maar goed onderwijs voor hun kinderen. Een school die niet levert wat de ouders willen, houdt die kinderen niet. Het is een concurrerende 'markt'. Het is echter opmerkelijk hoeveel professionals, waaronder academici en leraren van staatsscholen, Waldorfscholen kiezen voor hun kinderen en zelfs Waldorfschoolleraar worden, ondanks de "dubieuze ideologie" ervan (Barz & Randoll, 2007).

Zowel het onderwijssucces als de dubieuze ideologie zijn ook vragen voor de academische onderwijskundigen, voor onderzoekers en voor universitaire studenten die onderwijs bestuderen. De Waldorfschool is een van de weinige onderwijsalternatieven met een comprehensieve en afwijkende onderwijspraktijk die men in zoveel verschillende settingen en landen kan bestuderen en onderzoeken. In ieder geval in Duitsland is het een behoorlijk drukke niche geworden voor onderwijsonderzoekers. Gezien de toenemende homogeniteit van scholen in het algemeen wat betreft hun doelen en methoden, is de Waldorfschool een relatief zeldzaam voorbeeld van ander onderwijs.

### **De doelstellingen van dit boek**

In 2000 was ik co-redacteur en publiceerde ik *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum* (Rawson & Richter, 2000, in 2014 heruitgegeven als Avison, Rawson & Richter). Het doel van die publicatie was om op een systematische manier een verslag van het Waldorfschoolonderwijs en zijn leerplan te presenteren, in toegankelijke taal waar mensen buiten het Waldorfschoolkamp en vooral onderwijsautoriteiten zich in kunnen vinden. In dit boek ga ik deze uitdaging 20 jaar later opnieuw aan. Een van de verschillen vandaag de dag is dat we aanzienlijk meer academische literatuur hebben over Waldorfschoolonderwijs, meestal in het Duits. Het eerdere boek wilde de Waldorfschool presenteren zoals hij is, hoewel het onvermijdelijk een interpretatie was. Dit boek is veel explicieter een nieuwe interpretatie. In het bijzonder wijkt het af van de meeste eerdere presentaties van dit onderwijs, omdat het een reeks generatieve principes biedt die zijn ontleend aan de onderliggende ideeën van Steiner, plus 100 jaar praktijk, maar ook rekening houdt met recentere onderwijstheorieën. Deze generatieve principes kunnen gebruikt worden om nieuwe praktijken te genereren en bestaande praktijken te evalueren en te onderzoeken. Het biedt een interpretatie van het huidige Waldorfschoolonderwijs – niet zoals het nu overal wordt beoefend, maar eerder wat (naar mijn oordeel) de beste praktijk vormt en het huidige Waldorfschooldiscours, dat de laatste 15 jaar sterk is veranderd.

Het boek begint met Rudolf Steiner, de man en zijn ideeën over de spirituele dimensie van het leven en over hoe kennis kan worden gegenereerd, inclusief kennis van de wereld die niet toegankelijk is voor onze zintuigen – de spirituele wereld. In deel 2 en 3 introduceer en verklaar ik een reeks generatieve principes die ten grondslag ligt aan de Waldorfschoolpraktijk in termen van onderwijzen en leren, en vervolgens kijk ik naar vrijescholen als leergemeenschappen. In deel 4 vat ik het bestaande onderzoek naar het onderwijs samen en geef ik een kort overzicht van de internationale groei van de Waldorfschoolbeweging.

Om het Waldorfschoolonderwijs aan de lezer uit te leggen in de termen van dit nieuwe discours, moet ik veel weglaten. Ik verwijz alleen naar het verleden voor zover dat direct vormgeeft aan het heden. Ik bespreek Steiners spirituele ideeën alleen voor zover ze betrekking hebben op de pedagogie van vandaag. Het boek bevat ook geen visuele beelden, hoewel veel van de Waldorfschool visueel is – van de schriften en het handwerk van de kinderen tot de kleur van de muren van de klaslokalen en de vorm van hun architectuur. Deze zijn elders in hoge kwaliteit geïllustreerd, niet in de laatste plaats door de overvloed aan publicaties die in verband met Waldorf 100 zijn verschenen. In het bijzonder verwijz ik naar *Insights Waldorf*, gesponsord door het bedrijf Leica Camera en geïllustreerd door bekende Leica-

fotografen (Freunde & Leica Camera, 2019; en ook Göbel & Reinthal, 2019). Er zijn ook een aantal nuttige websites: de *Friends of Waldorf Education* ([www.freunde-waldorf.de](http://www.freunde-waldorf.de)), die ook in het Engels beschikbaar is; de Vereniging van Waldorf Scholen in Duitsland ([www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de)), of de website van de *Association of Waldorf Schools in North America* ([www.waldorfeducation.org](http://www.waldorfeducation.org)); de *Waldorf Resources* site van de Pedagogical Section in Dornach, Zwitserland ([www.waldorf-resources.org](http://www.waldorf-resources.org)); en natuurlijk de Waldorf 100 site in het Engels ([www.waldorf-100.org](http://www.waldorf-100.org)).

Ik heb ook de verleiding weerstaan om het huidige onderwijsklimaat te analyseren, met zijn levendige wind van testen en performativiteit die over het onderwijslandschap waait en het ongastvrije klimaat van standaardisatie dat dit met zich meebrengt voor creatief onderwijs. Anderen hebben dit veel beter gedaan dan ik zou kunnen (bijv. Ball, 2012, 2013, 2019; Verhaeghe, 2015; Biesta, 2010, 2012, 2015). Deze klimaatsverandering van neoliberale beleidstechnologieën is de grootste afzonderlijke bedreiging voor de toekomst van het Waldorfonderwijs en bleef in mijn gedachten tijdens het schrijven van het boek, zoals de lezer hier en daar zal merken.

Dit boek is geen handleiding om Waldorfschoolleraar (of ouder) te worden. Dat zou een heel ander soort boek vereisen en vooral een interactief proces. Het geeft ook geen details over het leerplan of de lesmethoden. Het verwijst ernaar om de generatieve principes te illustreren. Het boek beperkt zich ook tot Waldorfschoolonderwijs op scholen, waar kinderen en jongeren van 6 tot 18/19 jaar doorgaans les krijgen. Waldorfschool vroeg- en kleuteronderwijs is meer dan voldoende behandeld (Nicol, 2016; Nicol & Taplin, 2017; Patzlaff & Sassmannshausen, 2007; Rawson & Rose, 2003). Evenmin wordt ingegaan op het Waldorfschool speciaal onderwijs of de verschillende toepassingen ervan in de vlucht- en traumapedagogiek, of het Waldorfschoolonderwijs op staatsscholen.

Er zijn drie factoren die het begrijpen van en schrijven over Steiner in het Engels bijzonder uitdagend maken. Steiner leefde in een ander tijdperk en sprak Duits, en de meeste van zijn pedagogische werken zijn in de vorm van transcripties van lezingen. Zoals Johannes Kiersch (2012) heeft opgemerkt, probeerde Steiner ervaringen te beschrijven waarvoor geen gemeenschappelijk, eenduidig vocabulaire bestond en nog steeds niet bestaat. Kiersch suggereert dat Steiner eigenlijk taalsceptisch was, ondanks zijn buitengewoon creatieve taalgebruik, permanent worstelend met de onmogelijkheid om adequate woorden te vinden voor wat niet echt in woorden kan worden uitgedrukt. Hij probeerde voortdurend ideeën vanuit zoveel mogelijk verschillende perspectieven te benaderen en ervoor te zorgen dat deze concepten zo vloeibaar mogelijk bleven. Interessant is dat Steiner eens opmerkte dat het voor het 'vertalen' van geestelijke waarheden noodzakelijk is om ze te dogmatiseren, in de zin van het construeren van een systeem dat de betekenis van woorden en begrippen vastlegt, maar dat men rigoureuus moet vermijden waarheid te zien in het dogma (Steiner, 2001, geciteerd in Kiersch, 2012, p. 313). De opvatting dat Steiner absoluut geldige kennis wilde verwoorden moet dus gerelativeerd worden in het licht van deze onoverkomelijke kloof van afstemming tussen woord, betekenis en waarheid – woorden moeten altijd geïnterpreteerd worden.

Deze aspecten hebben misschien bijgedragen aan de ingehouden ontvangst van Steiner in de Engelstalige academische wereld. Om deze beperkingen te overwinnen heb ik geprobeerd Steiners belangrijkste epistemologische, filosofische en pedagogische ideeën uit te leggen. Natuurlijk zijn dergelijke verklaringen en vertalingen ook altijd interpretaties. De meeste vertalingen uit het Duits heb ik zelf gedaan, als er geen gepubliceerde vertalingen zijn die naar mijn gevoel de betekenis vangen (op basis van mijn subjectieve oordeel), en ik heb ook gender-exclusieve taal veranderd (of ik heb het symbolische afstandsmiddel 'sic' gebruikt).

## **Het standpunt van de auteur**

Het schrijven van dit boek na 40 jaar lesgeven op Waldorfscholen heeft mij een gelegenheid van onschatbare waarde geboden om mijn standpunt over vrijwel alles wat met dit onderwijs te maken heeft te herzien. In alle gevallen heeft het geleid tot een verdieping van mijn inzicht. Ik positioneer mezelf als een kritische insider, in de zin die Kathryn Herr

en Gary Anderson schetsen in hun hoofdstuk over het continuüm van positionaliteit in actieonderzoek (2015, pp. 37–59). Het schrijven van dit boek heeft wel wat weg van actieonderzoek binnen een uitgebreid literatuuronderzoek. Wat betreft mijn insidersstatus: ik heb sinds 1979 lesgegeven op Waldorfscholen in het Verenigd Koninkrijk en in Duitsland, en ik heb in beide landen en als gastdocent en adviseur in veel andere landen in Europa, Afrika en Azië, en ook in de Verenigde Staten, gewerkt aan de opleiding van Waldorfschoolleraren.

Ik neem een enigszins ander standpunt in dan Heiner Ullrich (Ullrich, 2015), wiens boek bijna dezelfde titel heeft als dit boek, zij het in het Duits (Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung). In zekere zin probeert dit boek ook antwoorden te bieden op enkele van de vragen die Ullrich stelt. Mijn standpunt kan als volgt worden samengevat: Het Waldorfschoolonderwijs heeft een interessante, uitdagende en epistemologisch belangrijke onderwijstheorie. De praktijk is vaak zeer effectief, maar is om verschillende redenen niet altijd zo goed als het zou kunnen en moeten zijn. Mijn positie is dus die van een insider die kritisch is, zowel in de zin van het herkennen van zwakke punten en het stellen van kritische vragen over aannames, maar ook in de zin van het beschrijven, contextualiseren, reflecteren op, analyseren en evalueren van zowel de theorie als de praktijk – rigoureuze vaardigheden die ik heb geleerd tijdens mijn practitioner master en onderwijsdoctoraat aan de Universiteit van Plymouth.

Tenslotte ben ik geen passieve waarnemer, maar een actieve deelnemer die betrokken is bij de verdere ontwikkeling van dit onderwijs. Mijn bijzondere bijdrage is het vaststellen van een reeks generatieve principes, gebaseerd op Steiners pedagogische antropologie en de Waldorfschoolpraktijk, als een reeks hulpmiddelen voor de evaluatie, het onderzoek en de ontwikkeling van de praktijk. Om Jennifer Gidley's (2016, p. 15) verontschuldiging voor haar complexe analyse van het integrale denken over de evolutie van het bewustzijn (inclusief de werken van Steiner) te herhalen, verklaar ik hierbij dat dit mijn hermeneutische interpretatie is, mijn verhaal, en dat het verweven is in het weefsel van mijn geleefde ervaringen. Ik kan niet meer doen dan de versmelting van mijn horizon verwoorden met een levenslange betrokkenheid bij deze onderwijspraktijk. Dit boek brengt me tot een nieuw uitgangspunt.

## **Steiner en/of Waldorf?**

Tot slot nog iets over de terminologie. Zoals ik in het vorige hoofdstuk kort heb geschetst, was Rudolf Steiner de educatieve grondlegger van de eerste Waldorfschool voor de kinderen van de arbeiders in de Waldorf–Astoria Sigarettenfabriek, waarvan de eigenaar, Emil Molt, Steiner uitnodigde om de school te stichten. De school werd genoemd naar de fabriek. Steiner zelf sprak vaak over Waldorfpedagogie (die Waldorfpädagogik), Waldorfideeën en –denken (der Waldorfgedanke) enzovoort. Scholen over de hele wereld noemen zichzelf of Rudolf Steiner scholen of Waldorfscholen, met enkele nationale voorkeuren (zo geven de Verenigde Staten en Duitsland de voorkeur aan Waldorf, terwijl Australië, Nieuw–Zeeland en de Scandinavische landen de voorkeur geven aan Steiner). In Nederland worden ze vrijeschool genoemd (vrij in de zin van: onafhankelijke scholen). Andere scholen die deze onderwijsbenadering volgen hebben heel andere namen; bijvoorbeeld mijn eigen school, de Christian Morgenstern School in Hamburg, of de Scuola Novalis in Zoppè di San Vendemiano, Italië. In de Engelstalige academische en politieke wereld verwijst men meestal naar het steineronderwijs.

Mijn persoonlijke identificatie is niet met de persoon Rudolf Steiner, hoewel hij de voornaamste schepper is van deze onderwijsbenadering en zeker een opmerkelijk man was, maar eerder met de traditie van de praktijk die gegroeid is vanuit haar oorsprong in de Waldorfschool van Stuttgart, waar ik van 1987–1993 les gaf. Vanaf het begin van mijn carrière ben ik geïnspireerd door het idee van een school voor de kinderen van fabrieksarbeiders vlak na de catastrofe van de Eerste Wereldoorlog. Daarom verwijs ik in dit boek naar Waldorfonderwijs en –pedagogiek, Waldorfleraren die Waldorfleerplannen construeren, enzovoort. Dit omvat alle scholen in de World List of Waldorf Schools, of ze nu Waldorf, Steiner of iets anders heten.

## Bronnen

- Avison, K., Rawson, M., & Richter, T. (Eds.). (2014). *The Educational Tasks and Content of the Steiner–Waldorf Curriculum*. Edinburgh: Floris Books.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate* (2nd ed.). Bristol, UK: Policy Press.
- Ball, S. J. (2019). *Foucault as educator*. Berlin: SpringerBriefs in Education.
- Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung (Alumni/graduates from Waldorf schools. An empirical study of education and life stories)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biesta, G. J. J. (1998). Say you want a revolution . . . suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499–510.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in the age of measurement: Ethics, politics and democracy*. Herndon VA: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. J. J. (2015, December). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools. *Research on Steiner Education*, 6, 1–11.
- Foucault, M. (1984) "What is Enlightenment?" in P. Rabinow (ed.) *The Foucault Reader*. New York: Pantheon
- Freunde, D. E. K., & LeicaCamera. (2019). *Insights worldwide– 100 years Waldorf education*. Heidelberg: Kehrer.
- Frielingsdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihren Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Gidley, J. M. (2016). *Postformal education. A philosophy for complex futures*. Weinheim Basel: Springer.
- Göbel, N. (2019a). *Die Waldorfschule und ihre Menschen Weltweit. Geschichte und Geschichten 1919 bis 2019. Waldorfpädagogik. Ihre Entwicklung und Ausbreitung bis zum Ende des 2. Weltkrieges* (Vol. 1). Stuttgart. Verlag Freies Geistesleben.
- Göbel, N. (2019b). The diversity of waldorf schools in the cultures of the world. In T. Zdazil & H. Kullak–Ublick (Eds.), *The understanding of the human being in Waldorf education across the world's diverse cultures* (pp. 17–29). Stuttgart: Edition Waldorf.
- Göbel, N., & Reinthal, C. (2019). *100 Jahre Erziehung zur Freiheit. Waldorfpädagogik in den Ländern der Welt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kiersch, J. (1986). Rezension zu 'Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung'. *das Goetheanum*, 41, 314–315.
- Kiersch, J. (2012). Spiritualität auf der Suche nach Wirklichkeit– in pädagogischer Hinsicht. In P. Loebell & P. Buck (Eds.), *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 325–342). Opladen. Berlin. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Neider, A., & Schukraft, H. (2011). *Rudolf Steiner in Stuttgart*. Stuttgart: Belsler, Kunstmuseum Stuttgart.
- Nicol, J. (2016). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2017). *Understanding the Steiner Waldorf approach*. London: Taylor & Francis.
- Patzlaff, R., & Sassmannshausen, W. (2007). *Developmental signatures. Core values, and practices in Waldorf education for children ages 3–9*. Ghent, NY: Association of Waldorf Schools in North America.
- Paull, J., & Hennig, B. (2020). Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future". *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 24–33.
- Rawson, M., & Richter, T. (2000). *The edcational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications.

- Rawson, M., & Rose, M. (2003). *Ready to learn: From birth to school readiness*. Stroud: Hawthorn Press.
- Rittelmeyer, C. (2010). Vorwort. In H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* (pp. 7–10). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner*. London: Bloomsbury.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Verhaeghe, P. (2015). *What about me? The struggle for identity in a market-based society*. Melbourne and London: Scribe Publications.
- Zdrazil, T. (2019). *Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919–1925. Rudolf Steiner–das Kollegium–die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

## Deel 1

# Rudolf Steiner en de oorsprong van zijn opvoedkundige ideeën

**Samenvatting:** In dit deel introduceer ik Rudolf Steiner, die de Waldorfpedagogie creëerde. Na een kort verslag van zijn leven, licht ik zijn vroege epistemologische en filosofische werken toe, omdat deze een basis vormden voor zijn latere projecten, waaronder de ontwikkeling van een onderwijsbenadering. Terugkerend naar zijn biografie, schets ik enkele van Steiners ervaringen die zijn onderwijsideeën beïnvloedden en vat dan zijn eerste gepubliceerde werk over onderwijs samen.

### Rudolf Steiner: "Vreemdeling in een vreemd land"

*"Ik sta hier alleen. Er is niemand die het minste begrip heeft van de dingen die mij ontroeren en inspireren."*  
(uit een brief aan Rosa Mayreder in 1890).

*"Of de mensen om mij heen mij nu begrijpen of niet – ik volg mijn eigen ster," aldus de schrijver.* (uit een brief aan de familie Specht uit hetzelfde jaar, beide geciteerd in Selg, 2014)

Het is altijd een uitdaging om onze nabijheid en afstand tot mensen die in andere tijden en plaatsen leefden te begrijpen. Het is moeilijk te beoordelen in hoeverre zij een product van hun tijd waren en in hoeverre hun unieke individualiteit doorschemert. We moeten beslissen met hoeveel we ons kunnen identificeren en wat buiten bereik blijft, vreemd, buitenlands en anders. Deze moeilijkheid geldt voor alle historische figuren, en vooral voor beroemde mensen, omdat we weten wat er van hen geworden is en omdat ons begrip gekleurd is door de algemeen aanvaarde opinies en de kritische ontvangst van hun werk. Rudolf Steiner begrijpen is een bijzondere uitdaging, omdat zijn prestaties door de bredere culturele wereld met tegenzin werden erkend. Dit komt deels door de opmerkelijke verscheidenheid van zijn activiteiten, deels omdat ze nog steeds niet in conventionele categorieën passen en, niet in de laatste plaats, door het hermetische karakter van de beweging die onder zijn volgelingen ontstond.

Voor verschillende generaties van zijn volgelingen was Steiner de grote wijsgeer van onze tijd en waren zijn werken een eindeloze bron van wijsheid, als een onuitputtelijke bron van belangrijke ideeën op velerlei gebied. Anderen, zowel tijdens zijn leven als tot op de dag van vandaag, hebben deze werken genegeerd, verworpen of in diskrediet gebracht, vooral vanwege hun 'occulte' achtergrond en omdat ze (nog steeds) niet passen in de huidige paradigma's van wetenschap, filosofie, politiek, onderwijs of kunst. De term occult heeft een dubieuze reputatie, maar verwijst eigenlijk gewoon naar kennis die we niet kunnen baseren op wat onze normale zintuigen bemiddelen. Het was echter precies dit aspect dat veel capabele mensen aantrok (en nog steeds aantrekt) in Steiners ideeën. Dit waren en zijn over het algemeen moderne, goed opgeleide en kritische mensen, die ontevreden zijn met materialistische antwoorden op de uitdagingen van de moderniteit en die een moderne spiritualiteit willen die niet terugblijkt op romantiek of mystiek, en die deze inzichten ook willen gebruiken om de huidige wereld te veranderen.

Het duurde even voordat de boodschap van Steiner doordrong, en gedurende een groot deel van zijn carrière werd hij gerespecteerd maar behandeld als een buitenstaander. Eenmaal men zijn boodschap begon te begrijpen, en hij begrepen had hoe hij die het beste kon formuleren, sloten mensen zich aan bij zijn zaak. Op dat moment begon hij tegenstand te krijgen, soms gevaarlijk, niet in het minst onder de opkomende nationaalsocialistische beweging. Elke

gefundeerde studie van zijn leven moet, met Peter Selg (2014), concluderen dat Steiner niet door persoonlijke ambitie werd gedreven, maar door de wil om een bijdrage te leveren aan het verbeteren van het kwaad van zijn tijd en van wat hij voorzag. Hij was bescheiden maar vastberaden. Hij kwam tot zijn inzichten niet door verlichting of genade of omdat hij ermee geboren was, maar door hard en vaak eenzaam werken.

Terwijl de 20e eeuw afdaalde naar totalitarisme, wereldwijde oorlog, raciale genocide, materialisme op alle niveaus van de samenleving en de voortdurende overwinningen van het kapitalisme op het socialisme, een wereldwijde, groeiende ecologische ramp, de opkomst van nieuwe mondiale hegemonieën en de langzame of snelle val van de oudere, leek het niet erg waarschijnlijk dat Steiners werk vruchten zou afwerpen en een nieuw tijdperk van vrede, spirituele verlichting en sociale harmonie zou inluiden. Maar misschien is het, net als Zhou Enlai's apocriefe opmerking over het succes van de Franse Revolutie, echt te vroeg om te beoordelen hoe vruchtbaar Steiners ideeën zijn geweest. Echt goede ideeën houden wel stand. Sommige ideeën van Aristoteles – zoals de waarde van praktische wijsheid of phronesis – of Laozi's ideeën van afstemming en flow, zijn vandaag de dag nog steeds relevant, en de vergelijking is niet overdreven. Het is zeker te vroeg om een oordeel te vellen over de relevantie van Steiners ideeën, hoewel ze, zoals dit boek hoopt aan te tonen, in het onderwijs zeer relevant lijken.

### **Biografie en biografische mythos**

Tegenwoordig hebben we het voordeel van een aantal goed onderzochte biografieën van Steiner en historische verslagen van een deel van zijn werk (in het Engels, Childs, 2003; Lachman, 2007; Gidley, 2012; MacDermott, 2009; Lindenberg, 2013; Selg, 2014 en een interessante serie biografische essays op [www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf\\_Steiner\\_Biography.php](http://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_Biography.php)). Het is, denk ik, nu mogelijk om Rudolf Steiner te waarderen als een persoon met een menselijke biografie. Er zijn tegenwoordig kritische uitgaven van zijn werken, en steeds meer mensen kijken opnieuw naar zijn ideeën in de praktijk. In wat volgt, schets ik kort Steiners biografie voor zover die licht werpt op zijn opvoedkundige ideeën. Deze zijn ongetwijfeld gegroeid uit zijn leven en werken en kunnen alleen in deze context echt tot hun recht komen. Jan Göschel (2012) heeft het begrip biografische mythos ontwikkeld (gebaseerd op Aristoteles' notie van mythos als plot of verhaallijn in drama en Ricoeurs revival van deze term voor de betekenisgevende narratieve structuur van een levensverhaal) om de geconstrueerde interpretatie van het onderliggende verhaal van iemands leven te beschrijven. In deze zin construeer ik een biografisch verhaal van Steiners leven met een specifiek perspectief op zijn opvoedkundige ideeën.

Steiner werd in 1861 geboren in Donje (Neder) Kraljevec, dat tegenwoordig in Kroatië ligt en destijds aan de Hongaarse kant van de Oostenrijks-Hongaarse grens lag. De mensen daar spraken Kroatisch. Zijn katholieke doopbewijs is in het Kroatisch en Latijn. In 1924 kon Steiner blijkbaar nog Hongaars spreken en lezen, dat op zijn middelbare school werd gesproken, hoewel zijn moedertaal Duits was. Hemleben (1963) beschrijft de streek waar Steiner opgroeide, het Burgenland, als liggend op de grens tussen Midden- en Oost-Europa, niet alleen politiek maar ook cultureel. Steiners ouders hadden moeten verhuizen uit hun geliefde vaderland in de bossen van het Waldviertel ten noorden van de Donau in Neder-Oostenrijk, een plek van grote natuurlijke schoonheid die nauwelijks was veranderd door de moderniteit, en waarnaar ze aan het eind van hun leven terugkeerden. Zijn vader was oorspronkelijk jachtopziener bij de plaatselijke adel, maar moest een nieuw beroep zoeken, omdat hij niet mocht trouwen. Hij werd een slecht betaalde telegrafist en later stationschef. Hemleben (1963) vertelt ons dat hij afkomstig was van "hardy mountain peasant stock", een suggestieve zin die je in een moderne biografie misschien niet zult vinden. Zoals Hemleben (1963) opmerkt, groeide de jongen op binnen de polariteit van de helende kracht van de natuur en de wereld van de techniek met haar aantrekkingskracht, hoewel Steiner verklaarde dat hij de natuur als de sterkere kracht ervoer (Steiner, 1928, p. 3). Steiner bezat kennelijk helderziende vermogens en kon spirituele aspecten in de natuur en in mensen ervaren. Hij kon zich blijkbaar naar believen voorbij de barrières van de zintuiglijke wereld bewegen. Al als kind besepte hij dat

zulke ervaringen voor hem echt waren, maar dat anderen ze duidelijk niet ervaarden, en dat er in zijn sociale omgeving geen culturele context voor bestond.

Het gezin verhuisde verschillende keren naar verschillende stations, waarbij elke verhuizing hem dichterbij Wenen bracht. Steiner zelf benadrukte in zijn autobiografie (1928, p. 2) dat hij niet het gevoel had te behoren tot de plaats waar hij geboren was, noch tot de plaatsen waar hij opgroeide, wat zijn ervaring van een buitenstaander te zijn misschien heeft versterkt. Deze multiculturele achtergrond en zijn latere ervaringen in het kosmopolitische Wenen maakten hem gevoelig voor de problemen die zouden ontstaan als het nieuwe nationalisme werd gekoppeld aan etnische of raciale identiteit, een probleem dat vandaag de dag nog steeds niet is opgelost. Al vroeg zag hij de noodzaak in van een culturele identiteit die breder en universeler was dan etnische of nationale identificaties. In zijn grote filosofische werk *De filosofie van de vrijheid* (1963b), hoewel oorspronkelijk gepubliceerd in 1894), betoogde hij dat mensen als individuen beoordeeld moeten worden, ongeacht hun afkomst of culturele banden, sociale status of geslacht.

Lindenberg (1992) opent zijn eerdere biografie van Steiner met de zin "Rudolf Steiner was het kind van arme mensen". Vanuit een nederige achtergrond werkte hij zich de sociale berg op om een internationaal bekende figuur te worden. Toen Steiner in 1925 stierf, verscheen zijn overlijdensbericht op de voorpagina van *The New York Times* (Uhrmacher, 1995, p. 401). Duizenden mensen uit heel Europa woonden zijn begrafenis bij. Hij was zeker een van de weinige mensen (als die er al waren) uit zijn achtergrond die een doctoraat in de filosofie behaalde (in 1891 aan de Universiteit van Rostock). Hij was duidelijk vroegrijp: hij las Kant op 15-jarige leeftijd en blonk uit op de middelbare school en later aan de Technische Universiteit in Wenen.

Steiner verwijst specifiek naar zijn ontdekking dat, hoewel hij hield van de materiële wereld om hem heen, "de werkelijkheid van de geestelijke wereld voor mij even zeker was als die van de fysieke" (1928, p. 11). Geboren in een katholiek gezin bezocht hij natuurlijk de mis, maar het was eerder het ritueel van de liturgie dan de leer of de preken die de diepste indruk maakten. Het was echter zijn ontdekking van de wetten van de geometrie die hem een sleutel verschafte om zijn spirituele ervaringen te begrijpen. Hij schreef:

*"Ik zei tegen mezelf 'de voorwerpen en gebeurtenissen die de zintuigen waarnemen bevinden zich in de ruimte. Maar zoals deze ruimte zich buiten de mens bevindt, zo bestaat er ook in de mens een soort ziel-ruimte die de arena is van spirituele werkelijkheden en gebeurtenissen'. In mijn gedachten kon ik niet iets zien in de aard van mentale beelden zoals de mens zich van werkelijk dingen in hem vormt, maar ik zag een geestelijke wereld in deze zielen-arena. Geometrie leek mij een kennis die de mens had voortgebracht, maar die niettemin een betekenis had die geheel onafhankelijk was van de mens."*

(Steiner, 1928, p. 11)

Deze ontdekking legde de basis voor zijn latere kennistheorie. Steiners vraag was niet "Is er een spirituele dimensie in het leven?" maar in plaats daarvan "Hoe verhouden de fysieke en de spirituele dimensie zich tot elkaar?" (Hemleben, 1963, p. 23). Dergelijke ervaringen hield hij voor zichzelf, en het is opmerkelijk dat hij op zo'n jonge leeftijd duidelijk in staat was dit op een gezonde manier te doen. Pas op 18-jarige leeftijd ontmoette hij iemand met wie hij zijn ervaringen kon delen – een kruidenverzamelaar, Felix Koguzski, die hij in de trein naar Wenen ontmoette en die kruiden verkocht aan apothekers in de stad. Hij raakte bevriend met deze man en zijn familie. Deze naar buiten toe eenvoudige kruiden-verzamelaar was duidelijk een ingewijde met een diep spiritueel inzicht dat hij op eigen houtje had ontwikkeld, hoewel hij bedreven was in esoterische literatuur (Selg, 2009). Steiner beschrijft hoe hij eerst het spirituele dialect van de man moest leren begrijpen:

*“Volgens de gebruikelijke opvatting van “leren” zou men kunnen zeggen dat het onmogelijk zou zijn iets van deze man te “leren”. Maar, als men in zichzelf een waarneming van de geestelijke wereld bezat, zou men heel diep in deze wereld een glimp kunnen opvangen via een ander die daar vaste voet aan de grond had.”*

(Steiner, 1928, p. 40)

Dit was een cruciale ontmoeting voor Steiners ontwikkeling, want het leidde ertoe dat hij een onbekende Meester ontmoette, die hem inwijdde (Steiner, 1966). Zoals Childs (2003, p. 11) opmerkt, sprak Steiner zo'n 34 jaar lang met niemand over zijn ervaringen met de geestelijke wereld, met uitzondering van Koguzski, maar hij wijdde zich aan het vinden van een wetenschappelijke benadering van spirituele kennis, omdat hij ervan overtuigd was dat dit in de moderne tijd noodzakelijk was.

Deze ervaring hielp Steiner om een theorie van kennis te formuleren die de filosofie van zijn tijd niet bood, omdat men aannam dat de menselijke kennis beperkt is tot wat de zintuigen bieden en wat de logica kan afleiden. Nadat hij zich op 16-jarige leeftijd moeizaam een weg had gebaad door *Kritiek van de zuivere rede* van Kant, beseftte hij dat hij een filosofische brug moest slaan tussen de wereld van de zintuigen en de geestelijke wereld, die door Kant werd uitgesloten als zijnde buiten de grenzen van de menselijke geest. Childs (2003) hoofdstuktitel over deze fase van Steiners leven is treffend – 'Onderzoek doen in twee werelden' – want dit is wat Steiner deed tijdens zijn wetenschappelijke studie aan de universiteit en later tijdens zijn carrière als privéleraar, geleerde, onderzoeker, journalist, publicist, leraar voor volwassenen, kunstenaar en publieke docent.

Lindenberg (2013) geeft het openingshoofdstuk van zijn Steiner-biografie (in de vertaling van Jon McAlice) de titel "Stranger" en opent met de zin "Born a stranger in a strange land." Dit geeft niet alleen uitdrukking aan de omstandigheden van zijn geboorte, maar aan het subtielere feit dat Steiner, met zijn bijzondere gaven en spirituele inzichten, meestal niet als zodanig werd herkend, zeker niet toen hij opgroeide in zo'n nederige achtergrond, hoewel deze ervaring hem gedurende het grootste deel van zijn leven volgde. Hij komt ons vanuit dit historisch perspectief zelfs voor als een buitenstaander, een enig, een uitzonderlijk persoon in de vele sociale contexten waarin hij terechtkwam.

Steiner zelf bagatelliseerde zijn persoonlijke leven in zijn autobiografie, door te verklaren dat het de lezer niet aanging, en tot voor kort behandelden zijn volgelingen deze kant van zijn leven met een discretie die grenst aan hagiografische eerbied. We weten dat hij twee keer getrouwd was en geen kinderen had, en dat zijn eerste vrouw, Anna Eunike-Steiner, een weduwe was met vijf kinderen met wie hij jarenlang contact onderhield. Zijn tweede vrouw, Marie von Sivers, die van Duits-Russische afkomst was, was geschoold in voordracht en toneel en was sterk betrokken bij de esoterie. Het eerste huwelijk vervaagde toen zijn carrière succesvoller werd, hij een zwervend bestaan leidde en zijn relatie met Marie von Sivers groeide. Maar Steiner wachtte tot Anna in 1911 overleed en trouwde drie jaar later met Marie von Sivers. Hij hield contact met de familie en bezocht hen wanneer hij kon. Aangenomen wordt dat beide huwelijken een element van sociale correctheid hadden, hoewel beide relaties kennelijk persoonlijk erg belangrijk waren voor Steiner.

Het didactische doel van Steiners autobiografie, *The Story of My Life* (1928, eerste uitgave in het Engels), die aan het eind van zijn leven gedeeltelijk vanaf zijn ziekbed werd gedicteerd, was om zijn spirituele weg en hoe zijn antroposofie zich ontwikkelde uit te leggen, en geen autobiografie in persoonlijke zin. Steiners autobiografie is voor een groot deel een verslag, vanuit zijn perspectief, van zijn relaties met mensen en hoe deze hem beïnvloedden, in het bijzonder hoe ideeën zich samenvoegden en scheidde en welk effect dit had op hem en op de wereld waarin beiden waren ingebed. Dit is een diep relationele kijk op de wereld en het handelen en begrijpen van mensen daarin.

Ik heb het gevoel dat Steiners biografische mythos belangrijke ontmoetingen met mensen inhield, waardoor hij leerde zijn innerlijke ervaringen te vertalen en toe te passen in handelingen in de wereld. Een paar voorbeelden (van de vele

die in zijn biografie genoemd worden) zijn de kruidenverzamelaar Felix Koguzski; de dichteres en feministe Rosa Mayreder, met wie hij nauw samenwerkte tijdens het schrijven van *De Filosofie van de Vrijheid*; Margaret McMillan en haar inzet voor arme kinderen en het koesteren van hun verbeelding; of Rosa Luxemburg (Steiner stierf voordat hij in zijn autobiografie over de tweede helft van zijn leven kon nadenken), wiens visie op de rol van onderwijs in de emancipatie hem inspireerde en wiens gewelddadige dood kort voor de oprichting van de Waldorfschool hem diep trof. Deze relaties en de ideeën die ze voortbrachten waren niet alleen van persoonlijk biografisch belang voor de betrokkenen, maar veranderden ook de culturele leefwereld op belangrijke manieren. Ze hielpen een ruimte te openen voor iets nieuws om de geschiedenis in te gaan. Steiner zegt in feite tegen de lezer: deze persoon heeft me geholpen iets nieuws te zien, maar veel belangrijker is dat hij zegt: in deze ontmoeting van geesten werden nieuwe ideeën en nieuwe sociale processen mogelijk.

In zijn boek *Riddles of Philosophy* (2009) geeft Steiner een samenvatting van belangrijke westerse filosofische ideeën. Elke filosoof wordt in een positief en overtuigend licht gepresenteerd, waardoor inleving en identificatie bij de lezer worden aangemoedigd. Dan gaat hij over naar de volgende filosoof en herhaalt de ervaring bij de lezer zich. Vanuit een sceptische positie zou je kunnen zeggen dat zijn presentatie van elke filosofie de weg wijst naar zijn eigen filosofie. Dat is niet onbekend in wetenschappelijke werken. Maar ik geloof dat Steiners boodschap een andere is. Hij illustreert dat hij zowel in een lange historische traditie staat, als dat deze traditie ook een evolutie van het bewustzijn laat zien, en de boodschap is dat het bewustzijn dat we nu hebben niet het enige mogelijke is. Steiner (1935) kon de Darwinist Ernst Haeckel verdedigen tegen zijn critici en toch in dezelfde publicatie een criticus zijn van Haeckels materialisme. Steiner kon het Darwinisme bekritisieren en toch (in een lezing in Berlijn op 27 oktober 1904) met het hoogst mogelijke respect voor Charles Darwin spreken, die hij typeert als een zorgvuldig en diepgaand onderzoeker die erkende en vereerde wat voor hem onkenbaar was. Darwin, zoals Steiner het zag, vertrouwde bescheiden alleen op wat zijn eigen inzichten hem vertelden – wat een hoge lof is van Steiner, de auteur van *De filosofie van de vrijheid*, die pleit voor het vertrouwen op het eigen denkvermogen (net zoals Darwin zelf Alexander von Humboldt om soortgelijke redenen bewonderde). Steiner beoefende een hermeneutische methodiek van empathisch begrijpen om de horizon van zijn eigen begrip en dat van de lezer te verruimen, om die horizon vervolgens stapsgewijs uit te breiden. Ik geloof dat Steiners werkwijze inhield wat de filosoof Hans-Georg Gadamer (2013) later een versmelting van horizonten noemde, een iteratief proces van het ontstaan van nieuwe inzichten die niet alleen de betrokkenen, maar ook de leefwereld veranderen. Door Steiners esoterische geschriften loopt het idee dat gedachten en gevoelens even reëel zijn als daden en dat we via ons bewustzijn en via onze daden verbonden zijn met de leefwereld waarin we zijn ingebed (die hij zou hebben omschreven als onze culturele/spirituele omgeving).

### **Belangrijke fasen in een gevarieerde carrière**

Het is slechts mogelijk om de meest kale contouren van Steiners loopbaan te schetsen en de lezer wordt aangeraden zich te wenden tot de verschillende biografieën die hieronder staan vermeld. Hij voltooide zijn formele opleiding met een doctoraat aan de Universiteit van Rostock in Noord-Duitsland (met de titel *Die Grundlage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte's Wissenschaftslehre*) in 1891. Daarvoor en terwijl hij nog in Wenen studeerde aan de Technische Hochschule (1883–1889), werd hij belast met de redactie van de wetenschappelijke werken van Johann von Goethe voor de uitgeverij *Kürschners Nationalliteratur*. Zijn betrokkenheid bij het werk van Goethe leidde ertoe dat hij een boek publiceerde over Goethe's kennistheorie en lezingen gaf over Goethe's esthetische theorie. Van 1890 tot 1897 werkte Steiner bij het Goethe-Schiller Archief in Weimar. In deze periode publiceerde hij zijn belangrijkste filosofische werken *Waarheid en wetenschap*, en *De filosofie van de vrijheid* (ook in het Engels uitgegeven als *The Philosophy of Spiritual Activity and Intuitive Thinking as Spiritual Activity*), evenals het onderzoeken en ordenen van de archieven van Friedrich Nietzsche, het bewerken en uitgeven van de complete werken van Schopenhauer in 12 delen (1894–96) en een 8-delige complete werken van de dichter Jean Paul, als andere literaire redactionele projecten. Steiner was een zeer productieve redacteur en filosofisch auteur.

Van 1897 tot 1913 was Steiner gevestigd in Berlijn, waar hij bleef werken als redacteur van literaire tijdschriften, schrijver en docent, waaronder regelmatige wekelijkse bijdragen aan de *Berliner Arbeiterbildungsschule* in nauwe samenwerking met Rosa Luxemburg, de marxistische theoreticus, pacifist en revolutionaire socialist die verschillende keren lid was van de Sociaal Democratische Partij van Duitsland, de Onafhankelijke Sociaal Democratische Partij en de Communistische Partij. In die tijd werkte hij ook samen met de Theosofische Vereniging, en werd hij algemeen secretaris van de Duitse afdeling. Na een reeks van meningsverschillen met de Theosofen, niet in de laatste plaats zijn weigering om de jonge Krishnamurti te erkennen als de tweede komst van Christus, splitste Steiner zich af van de Theosofische Vereniging en concentreerde hij zijn werk binnen de Antroposofische Vereniging, die hij in 1912 oprichtte.

In 1913 verhuisde hij naar Dornach in Noord-Zwitserland bij Basel, waar hij toezicht hield op de bouw van het Goetheanum, een groot houten gebouw met een centrale hal en podium. Als ontwerper van het gebouw was hij een pionier in organische architectuur. Dit werd het centrum voor zijn werk tot het einde van zijn leven in 1925. In 1922 werd het Goetheanum door brandstichting verwoest en werd begonnen met de bouw van een nieuwe versie in gebeeldhouwde betonvormen – het Tweede Goetheanum – die tot op de dag van vandaag staat. Gidley (2008) vermeldt dat Steiner tussen 1888 en 1924 meer dan 5.000 lezingen gaf in 96 Europese steden in 17 landen, waarvan de regelmaat toenam tot meer dan 400 per jaar in zijn laatste werkjaren. Hij stierf na een korte ziekte op 30 maart 1925 in Dornach op de relatief jonge leeftijd van 64 jaar. Zijn dood was onverwacht, zelfs voor hem, omdat zijn aantekeningen een aantal projecten vermelden die hij van plan was uit te voeren bij zijn herstel.

Zoals Jennifer Gidley (2008) opmerkt, zijn de meeste biografen geneigd om Steiners werk als schrijver, publicist, docent en leraar in twee grote fasen te verdelen; tot 1904, toen zijn werk voornamelijk werd geproduceerd vanuit een filosofisch, wetenschappelijk en journalistiek perspectief, en de tweede fase, waarin hij zijn antroposofie ontwikkelde op basis van zijn geestelijk-wetenschappelijk onderzoek en dit toepaste op een groot aantal terreinen, waaronder het onderwijs, de kunsten, religie, landbouw, geneeskunde en geestelijke begeleiding.

Het is goed eraan te herinneren dat Steiner rond de eeuwwisseling van de 19e naar de 20e eeuw leefde in een wereld van nieuwe massamedia, bevolkt door een ongelooflijk breed spectrum van mensen die de traditionele status quo afwezen, variërend van anarchisten, revolutionairen, spiritualisten, theosofen, popularisatoren van de wetenschap, sociaal-darwinisten, politici die een Amerikaanse visie op democratisch kapitalisme propageerden (bijv. Woodrow Wilson), en reactionairen, waaronder xenofobe nationalisten en ultraconservatieven. Het was natuurlijk ook een tijd van radicale nieuwe ideeën in de kunst (Symbolisme, Fauvisme, Primitivisme, Post-impressionisme, Picasso, Kubisme), evenals belangrijke nieuwe ideeën in de wetenschap, zoals Freud's werk over het onbewuste, Einstein's relativiteitstheorie en de opkomst van de filosofie van de fenomenologie en Weber's fundamentele werken over de sociologie.

### **Wat motiveerde Steiner?**

In 1918 publiceerde Steiner, 25 jaar na de oorspronkelijke publicatie, een herziene editie van zijn *Filosofie van de vrijheid* | *The Philosophy of Spiritual Activity* (1963). In een lezing kort daarna komt Steiner (1979) terug op zijn toenmalige beweegredenen om het boek te schrijven en reflecteert hij op de latere ontvangst ervan. Steiner herinnert zich dat hij sprak op een bijeenkomst van arbeiders en hun gezinnen ("de zaal zat vol gillende kinderen, baby's in de armen en zelfs honden") in het Berlijnse Spandau (het moet rond 1903 zijn geweest). Rosa Luxemburg, de socialistische actievoerster, had net gesproken over de arbeiders en de wetenschap en Steiner volgde met een spontane toespraak, waarin hij betoogde dat de wetenschap vanuit een geestelijk inzicht kon helpen nieuwe vormen van sociaal leven te vinden. Hij zei dat men meer dan een uur aandachtig naar hem luisterde. Hij reflecteerde dat hij

voelde dat het proletariaat ontvankelijker was voor een spirituele kijk dan de bourgeoisie en de intellectuelen van wie de arbeiders afhankelijk waren voor hun kennis. Deze anekdote biedt een belangrijk inzicht in Steiners oorspronkelijke beweegredenen en zijn bevestiging daarvan in de situatie van 1918. De maatschappij werd verscheurd door sociale onrechtvaardigheid en ongelijkheid, werkende mensen werden overal onderdrukt, het imperialisme en de industriële militaire elite hadden de wereld naar een catastrofale oorlog geleid en de bolsjewistische revolutie veranderde nu in een verschrikkelijke burgeroorlog.

Rationalisme alleen kon niet helpen. Wat volgens hem nodig was, was een uitgebreid bewustzijn en daarmee nieuwe kennis, wat Gidley (2016) postformele kennis noemt, d.w.z. die verder gaat dan Piagets hoogste vorm van cognitief-formele operaties, de basis voor rationeel denken. Gedurende zijn hele publieke carrière wilde Steiner mensen helpen om oplossingen te vinden op basis van hun eigen inzicht en hij was ervan overtuigd dat elke vruchtbare oplossing voor maatschappelijke problemen op een praktische manier rekening moest houden met de geestelijke dimensie. Alleen wetenschap kan een basis bieden voor echte oplossingen, maar niet een positivistische wetenschap die uitsluitend gebaseerd is op empirisme en die alle andere vormen van kennis verwerpt. Je zou kunnen zeggen dat het begrip van kennis verder is gekomen dan deze simpele tweedeling van positivistisch rationalisme tegenover intuïtie. Maar het soort bewijs dat gewoonlijk gebruikt wordt in de roep om *evidence-based* onderwijs of geneeskunde wordt nog steeds gereduceerd tot kwantificeerbare resultaten, gebaseerd op positivistische wetenschap die weinig rekening houdt met subtielere processen. En de spirituele dimensie blijft nog steeds afgeschermd van wetenschap en rationeel denken, een bron van persoonlijke inspiratie voor sommigen, maar die niets te maken heeft met wetenschap. Ondanks de verscheidenheid aan denkwijzen die ons tegenwoordig ter beschikking staan, blijft Steiners doel om een wetenschap van de geest te maken nog steeds ver weg.

Uit de getuigenis van tijdgenoten die hem ontmoetten, waaronder een verslaggever van *The Manchester Guardian* (Paull, 2012), blijkt dat Steiner duidelijk een charismatisch spreker was, maar ook iemand die het opmerkelijke vermogen had om mensen, vooral kinderen, op hun gemak te stellen met zijn diepgaande empathie en humor. Bijna geen enkele foto van Steiner suggereert dit aspect van zijn karakter, maar het wordt goed bevestigd door hedendaagse verslagen.

Kaiser (2020) heeft betoogd dat Steiner moet worden gezien als een verhalenverteller in de zin van het bieden van een authentieke gelegenheid aan zijn toehoorders om zijn narratieve verhalen te bevragen en te begrijpen. Steiners voorkeur voor de lezing, die hij in de loop der jaren als kunstvorm cultiveerde en varieerde al naar gelang het publiek, als zijn primaire vorm om zijn ideeën te presenteren, kan worden opgevat als een performance en ritueel in de zin van Joseph Beuys' performancekunst. Kaiser citeert beschrijvingen van een aantal tijdgenoten, zowel aanhangers als critici, die getuigen van Steiners talent en kracht als spreker, maar niet als demagoog. Het effect van zijn optreden op het podium was in positieve zin meer verwant aan de technische vaardigheden van een groot acteur, wat niet wil zeggen dat hij 'slechts' rollen speelde. Mensen getuigen van zijn oprechtheid en gebrek aan egoïsme – hij trad niet alleen op, maar voerde eerder een diepgaande vorm van communicatie uit, die de stemming en reacties van het publiek leek te lezen en hen op zijn best een opgetogen *en* vrij gevoel gaf. (Davy, 1993)

### **Een groots verhaal of grootse verhalen?**

Bruce Uhrmacher (1995) suggereert dat Steiner mensen aansprak die op zoek waren naar een groots verhaal, hoewel zijn "verhaal" niet zo groots en coherent is als sommige van zijn biografen doen voorkomen. Net als mijn opmerkingen over Steiners taalscepticisme, geldt hetzelfde voor veel van zijn werk zoals weergegeven in de 380 delen van zijn complete werken. Deze zijn misschien beter te zien als talrijke pogingen om antwoorden te geven op specifieke vragen, op verschillende momenten voor verschillende publieken – een andere plaats, een andere groep mensen,

andere vragen, andere antwoorden – niet omdat hij niet zeker was, en zeker niet omdat hij hen wilde vertellen wat ze wilden horen. Veeleer vertegenwoordigden de verschillende publieken verschillende nodige perspectieven.

Steiner was ook zeer eclectisch in zijn lezen en las in verschillende talen, waaronder Engels (Paull, 2018), en hij nam duidelijk vaak over wat hij las. Zijn interesses weerspiegelen vaak de verschillende kringen waarin hij zich bewoog – literatuur, kunst, filosofie, taal, diverse wetenschappen, geneeskunde, religie, het 'sociale vraagstuk', landbouw enzovoort. De breedte van zijn interesses en activiteiten was opmerkelijk, evenals zijn prestaties op veel van deze gebieden, en natuurlijk waren ze allemaal met elkaar verbonden door zijn eigen spirituele ervaring. Maar zelfs als veel van zijn verhalen door zijn volgelingen werden overgenomen als waarheden, is mijn lezing dat ze bedoeld waren als bijdragen aan een lopend discours, in plaats van lezingen uit een vast en alomvattend systeem. Natuurlijk zijn er ook teksten waarin hij een systematische voorstelling van bepaalde ideeën maakt en elke stap duidelijk probeert uit te leggen, maar zelfs sommige daarvan werden herzien, gewijzigd en opnieuw uitgelegd. Voor het terrein van de opvoeding, zoals ik in dit boek betoog, beschreef hij een antropologie die de interacties tussen lichaam, psyche en geest omvat, en in het verlengde daarvan kan een reeks generatieve principes worden geformuleerd.

Uhrmacher (1995) betoogt dat een van Steiners belangrijkste bijdragen was dat hij lichaam, psyche en geest integreerde op een manier die het westerse denken sinds de klassieke tijd had nagelaten. De westerse cultuur, suggereert hij, heeft haar geloof verloren in de wetenschap dat het lichaam en de lichamelijke zintuigen ook wegen zijn naar spiritualiteit, en heeft het contact met hogere betekenis verloren omdat ze haar vertrouwen stelt in rationalisme, empirisme en abstractie. De fenomenologie en meer recent het feminisme hebben onze aandacht weer gevestigd op noties van belichaming. Steiners benadering maakt duidelijk dat het lichaam even belangrijk is voor de menselijke ontwikkeling en individuatie; emancipatieprocessen beginnen inderdaad met lichamelijke emancipatie. Uhrmacher stelt dat,

*“door een somatische brug te bieden tussen het Zelf en de Ander, antroposofie in wezen niet zal verdwijnen. Dat wil zeggen, zelfs als de beweging zou uitsterven, zouden de algemene ideeën of de onderliggende geest ondergebracht worden bij een andere groep of organisatie.”*

(Uhrmacher, 1995, p. 400)

Dit idee, waarvan de tijd gekomen is, is als de geest die niet terug in de lamp gestopt kan worden. Steiner maakt in zekere zin alle drie dimensies van het menselijk wezen – lichaam, psyche en geest – tot legitieme onderzoeksterreinen. Het idee van de werkelijkheid van alle drie de dimensies, lichaam, ziel en geest – Steiners centrale boodschap – is het nieuwe narratief dat de opening biedt naar nog veel meer. Alle andere fundamentele ideeën vloeien hieruit voort, als we eenmaal begrepen hebben wat het inhoudt. Erkennen dat het opgroeiende kind haar ziel/geestelijk deel in haar lichaam moet integreren, dat de ziel tevoorschijn komt en zich emancipeert uit het levende lichaam en het erkennen van het zelf als de opkomende zetel van de handelingsmogelijkheid, onthult waar onderwijs eigenlijk over gaat.

### ***Kernideeën***

- Steiner werd geboren met natuurlijke helderziendheid. Dit onderscheidde hem van de meeste andere mensen in zijn omgeving. Hoewel hij laat begon met leren op school toonde hij al snel aanzienlijke talenten en interesses in filosofie, kunst, wetenschap en politiek.
- Het is veelzeggend dat hij opgroeide en leefde tussen verschillende werelden, spiritueel, sociaal, politiek en cultureel en in elk van deze werelden een actieve deelnemer was.
- Net als veel van zijn tijdgenoten probeerde Steiner het modernisme te interpreteren en oplossingen te bieden voor de sociale problemen van zijn tijd zoals hij die zag, door te proberen de spirituele en onbewuste dimensie van het leven weer relevant en toegankelijk te maken.

- Hij identificeerde zijn eigen levenstaak als het vinden van een manier om het kennisproces uit te breiden met begrip van de spirituele dimensie van het leven en deze kennis toe te passen om materialistische perspectieven tegen te gaan, de uitdagingen van zijn tijd aan te pakken, kwesties van sociale gezondheid en sociale rechtvaardigheid aan te pakken en wegen naar emancipatie uit te stippelen.

## Een epistemologische en filosofische basis voor Waldorfonderwijs

Steiners ideeën over onderwijs zijn geworteld in zijn vroege epistemologische en filosofische werken (Steiner, 1963 a&b, 1968). Er zijn twee aspecten die ik onder de aandacht wil brengen. Het eerste is de basis waarop leraren kennis construeren over hun leerlingen, hun pedagogische praktijk en de hele onderwijscontext. Het tweede betreft de leerprocessen van leerlingen en wat dit zegt over het leren en de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Leren betekent niet zomaar het assimileren van voorgepakte en voorgeschreven informatie maar het genereren van kennis bij de lerende. Om deze punten aan te pakken, zal ik eerst een korte samenvatting geven van Steiners kennistheorie en de ethiek die bij deze theorie hoort.

Het is duidelijk dat dit een complex terrein is, en de ruimte in dit kader laat een kritische bespreking van deze epistemologie en filosofie niet toe. Het beste wat ik kan doen, is uitleggen wat Steiners kennistheorie in de praktijk betekent en verwijzen naar de filosofische bespreking hiervan die elders is gedaan (in het Engels door Barfield, 1988; Bortoft, 1996; Welburn, 2004; Macdermott, 2009, 2012; Schieren, 2010, 2012, 2015; Dahlin, 2013, 2017; Heusser, 2016 en in het Duits door Schneider, 1982; Gabriel, 2014; Wiehl, 2015; Wagemann, 2016; da Veiga, 2016).

De biografie van kanunnik A.P. Shepherd (1961) over Steiner heette *Scientist of the Invisible*. Deze titel was treffend omdat Steiner streefde naar een wetenschappelijke benadering van de niet-zintuiglijk waarneembare wereld, die hij ervoer als in alle opzichten even echt als de materiële wereld. Hij was een wetenschappelijke ontdekkingsreiziger zoals Humboldt, Darwin of Wallace en hij deed verslag van zijn reizen naar wat voor de Europeanen toen ook onbekende en nieuwe werelden waren – hoewel ze voor de mensen die deze 'onbekende' werelden bewoonden natuurlijk diep vertrouwd waren, net zoals er altijd mensen zijn geweest die 'inheems' zijn in deze geestelijke dimensies. Evenals deze beroemde ontdekkingsreizigers was Steiners doel niet alleen te catalogiseren wat hij vond, maar zijn ontdekkingen te gebruiken om te proberen de grotere vragen over oorsprong, wezen, betekenis en kennis te beantwoorden.

Steiner gebruikte uiteindelijk de term *antroposofie* om zijn wetenschappelijke benadering van de geestelijke werkelijkheid te beschrijven, nadat hij het eerder theosofie en geesteswetenschap (*Geisteswissenschaft*) had genoemd. Hij heeft de term *antroposofie* – een combinatie van het oude Griekse *anthropos*, de mens en *sophia*, kennis of wijsheid – niet uitgevonden. Het had verschillende antecedenten die teruggaan tot Thomas Vaughan in de 17e eeuw. Steiner definieerde antroposofie als "een weg van kennis, om het Spirituele in de mens te leiden naar het Spirituele in het universum" (1973), en het communiceert kennis die op een spirituele manier wordt verkregen door voorbij de grenzen te gaan van het alledaagse bewustzijn en wetenschappelijke kennis gebaseerd op zintuiglijke waarnemingen. Antroposofie is dus de wetenschap van kennis over de geest, door de geest, omdat hogere vormen van denken en bewustzijn door Steiner als spiritueel worden beschouwd. Voor kennis over de zintuiglijk waarneembare menselijke wereld, zei hij, kunnen we vertrouwen op de methoden van de wetenschap, die tegenwoordig in de menswetenschappen veel meer ontwikkeld en gevarieerder zijn dan in Steiners tijd.

Steiner probeerde de kloof te overbruggen tussen de conventionele wetenschappelijke benadering die in de menswetenschappen van zijn tijd werd gebruikt om de mens te begrijpen, zoals psychologie, antropologie of sociologie, die hij samenvoegde onder de naam antropologie, en antroposofie als de wetenschap van de spirituele dimensie van de mens. Steiner beschrijft de relatie tussen antropologie en antroposofie eerder als complementair dan als antagonistisch, door erop te wijzen dat ze dezelfde verschijnselen vanuit twee perspectieven benaderen: één door

wat de zintuigen ons bieden en één met behulp van intuïtief denken. Praktisch gezien zijn er weliswaar grenzen aan onze kennis, maar in principe kunnen die worden overwonnen. Hij stelde dat de grenzen daartussen flexibel zijn. Walach (2017) heeft betoogd dat zelfs conventioneel empirisch onderzoek zich niet alleen baseert op wat de zintuigen ons onthullen. Om met de bekende inductiemethode zin te geven aan de massa gegevens, hebben we creativiteit nodig om de betekenisvolle patronen te vinden en zo een theoretisch model te creëren:

*“het creatieve proces is in feite het allerbelangrijkste. Zonder dat hebben we een hoop betekenisloze gegevens. Normaal gesproken hebben we krachtige theorieën die ons helpen de verzamelde gegevens te ordenen. Maar waar komen ze vandaan? . Ze worden "uitgevonden" in de beste zin van het woord: een creatieve wetenschapper "vindt" de theorie in een inventief, creatief proces.”*

(Walach, 2017, p. 12)

Walach brengt dit proces in verband met wat de filosoof Charles Sanders Peirce abductie noemde, een proces van het aannemen van een bevredigende verklaring van een verschijnsel, die vervolgens getoetst kan worden (Douven, 2017). Walach wijst erop dat dit sterk lijkt op spiritueel inzicht of ervaring.

### **Kennis als productieve activiteit**

Volgens Steiner, in zijn vroegste filosofische werk, is de mens

*“in relatie tot de evolutie geen passieve toeschouwer die slechts in mentale beelden kosmische gebeurtenissen herhaalt die zonder zijn deelname plaatsvinden; hij is de actieve medeschepper van het wereldproces, en de cognitie is de meest volmaakte schakel in het organisme van het universum.”*

(1963a, p. 297)

Als we deze uitspraak analyseren bevat hij (en wat volgt in de tekst) een aantal radicale ideeën; we zijn geen toeschouwers van een werkelijkheid 'daarbuiten' die zich in een complete en stabiele toestand bevindt, wachtend om ontdekt, gevangen, beheerst, benoemd en toegepast te worden. Evenmin spiegelen we slechts 'hierbinnen', d.w.z. cognitief, wat 'daarbuiten' is. Door deel te nemen aan de wereld via het kennisproces veranderen we zowel onszelf als de wereld. Kennis is daarom noch objectief, noch geheel geconstrueerd door de menselijke geest en dus geheel subjectief. Het proces van het genereren van de werkelijkheid vindt plaats in de cognitie, die deels de activiteit van de persoon is, maar waarbij een deel van de persoon – het Ik – betrokken is dat is ingebed in de wereld, opgevat als een geïntegreerd organisme. Het proces is dus zowel subjectief als objectief. De mens neemt deel aan de wereld en draagt bij aan wereldprocessen. De uitdrukking "volmaakte schakel" (*vollendetste Glied*) suggereert dat het kennisproces voltooid is op het snijpunt en de verbinding tussen de wereld als gegeven en de mens als betekenisgever. De handeling van het weten is een proces dat tot voltooiing brengt wat onvolledig is. Wat tot dit punt gescheiden is, zijn verschijning (en onze ervaring daarvan via de zintuigen) en betekenis. De intersectie in het kennisproces treedt op tussen het menselijke Ik, als spirituele kern van zijn en de wereldprocessen, die spiritueel, transcendentiaal of goddelijk van aard zijn. De schakel is het menselijke Ik, dat hoewel meestal in een onbewuste toestand zowel ingebed is in het spirituele geheel, als belichaamd in het fysieke organisme, met het potentieel voor bewustzijn. Het menselijk Ik is dus het punt waarop de kosmos, het geheel, het potentieel heeft om zich bewust te worden van zichzelf, zij het op een geïndividualiseerde manier. Dit is een holistische, relationele kijk op de wereld als een samenhangende totaliteit.

Kennis heeft een historische en evolutionaire dimensie en is co-geconstrueerd. Omdat ze evolueert, en omdat mensen betrokken zijn bij het scheppen ervan, omvat de wereldinhoud als leefwereld ook de uitkomsten van sociaal-culturele processen en wereldprocessen. Co-creëren suggereert het bestaan van een andere schepper dan de mens, namelijk de wereld zelf als gegeven.

In de cursus voor de leraren in de Waldorfschool (1996c), die ik *de Grondslagen* noem (van de Engelse titel van het boek, *Foundations of Human Experience* 1996<sup>2</sup>), kwam Steiner op dit idee terug toen hij benadrukte dat de menselijke geest het toneel is waarop kosmische gebeurtenissen zich onvouwen. De leraar is niet slechts een toeschouwer die naar het drama kijkt, maar is ook een actieve hoofdrolspeler. Wat betekent het om het toneel te zijn waarop mensen handelen en gebeurtenissen zich onvouwen? Om pedagogische verschijnselen te begrijpen, moet de leraar deelnemen en de gebeurtenissen niet alleen van buitenaf maar ook van binnenuit meemaken. Het is een versterkte vorm van luisteren, je openstellen voor de ander en je oordeel inhouden, terwijl je ook het effect ervan op je eigen gedachten, gevoelens en bedoelingen observeert, omdat dit proces iets van de betekenis van de situatie onthult. In plaats van ervaringen afstandelijk te houden, moet de leraar kennis genereren die zowel objectief als subjectief is, zowel open voor de ander als open voor de eigen reacties. Het vereist een in wezen hermeneutische of interpretatieve benadering. Los van alles vereist het ook dat de leraar kijkt naar haar eigen rol in het voortbrengen van het verschijnsel.

Als een kind zich gedraagt op een manier die de les verstoort, is de eerste taak voor de leerkracht om empathisch te reconstrueren hoe het voelt om het kind in die situatie te zijn, inclusief welk effect het gedrag van de leerkracht op het kind heeft. In plaats van het 'probleem' te externaliseren en in het kind te lokaliseren, bestaat de pedagogische taak erin te observeren hoe dit in zichzelf en vervolgens in de hele situatie speelt. Het betekent ook dat we veranderd worden door de ontmoeting. Het doel van het genereren van kennis is niet academisch, maar praktisch; we hopen dat het proces weer evenwicht brengt in de situatie. Met andere woorden, dit kennisproces kan een therapeutisch proces zijn voor alle betrokkenen, waardoor groei kan plaatsvinden binnen een ethiek van zorg. We construeren het gedrag van het kind niet – nauwkeurige observatie zal ons laten zien dat het kind werkelijk iets doet. Het gedrag is objectief, maar onze reactie erop is subjectief. Maar onze subjectiviteit kan ons in staat stellen de situatie te ervaren vanuit het perspectief van het kind, althans tot op zekere hoogte. Begrijpen is een proces van een iteratieve relatie aangaan met het object van onze belangstelling, wetende dat we deel uitmaken van de context die een factor kan zijn in het ontstaan van het verschijnsel. We zijn misschien niet de directe oorzaak, maar we maken deel uit van de hele context en mogelijk van de oplossing. Zoals het eerdere citaat van Steiner zegt, is een hoge mate van reflexiviteit vereist als we ons handelen willen baseren op de inzichten die we door kennis verwerven.

Dit heeft belangrijke gevolgen voor het menselijk handelen. Zoals Steiner het zegt:

*“Dit inzicht heeft de meest belangrijke gevolgen voor de wetten die ten grondslag liggen aan onze daden, dat wil zeggen onze morele idealen; ook deze moeten niet beschouwd worden als kopieën van iets dat buiten ons bestaat, maar als uitsluitend in ons aanwezig... Onze morele idealen zijn onze eigen vrije creaties... Dit geldt natuurlijk alleen als ons denkvermogen – met volledig inzicht – doordringt tot de motiverende impulsen van onze daden.”*

(Steiner, 1963b, p.269)

Steiners epistemologie is ook een ethiek. We kunnen in vrijheid handelen als we volledig inzicht hebben in onze drijfveren en, kan men daaraan toevoegen, in de waarschijnlijke gevolgen van ons handelen.

Steiner's eerste gepubliceerde werken hielden verband met zijn taak de wetenschappelijke werken van Goethe uit te geven en met een kennistheorie impliciet aanwezig in Goethe's wereldbeeld (1886/1968). De geciteerde passage komt uit de gepubliceerde versie van zijn proefschrift (1892/1963b). Daarop volgde de publicatie van *De filosofie van de vrijheid* (1894/1963a). In deze werken ontwikkelde hij een schets van hoe kennis gegenereerd kan worden en welke implicaties dit heeft voor ons handelen. Ik zal dit kort samenvatten.

---

<sup>2</sup> “*Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*” Rudolf Steiner

De wereld die aan onze zintuigen verschijnt is niet het volledige plaatje. De verschijnselen die we ervaren hebben ook een niet-zintuiglijk waarneembare dimensie doordat ze ingebed zijn in een heel werelds netwerk van relaties. Vanuit menselijk perspectief is het proces van kennis genereren een productief proces van betrokkenheid waarin een gedeeltelijke werkelijkheid wordt voltooid. Het is een epistemologisch standpunt dat ervan uitgaat dat de wereld werkelijk bestaat, hoewel ze, zoals wij haar ervaren, zonder betekenis is, zonder context en samenhang. Alleen de mens kan er betekenis aan geven door zijn cognitieve activiteit, door de geïsoleerde delen geleidelijk in verband te brengen met steeds grotere contexten binnen het geheel. Steiner zegt dat de zintuiglijke wereld in een semi-werkelijke vorm aan ons bewustzijn verschijnt, omdat in het proces van zintuiglijke waarneming iets wordt onderdrukt, uitgedoofd of uitgefilterd (Steiner gebruikt verschillende metaforen) door de manier waarop ons organisme is gestructureerd, maar het Ik kan de werkelijkheid herscheppen en herstellen als het de relevante vermogens ontwikkelt.

Wat we normaal via de zintuigen waarnemen is slechts de verschijning van de werkelijkheid, niet de volledige werkelijkheid van de verschijning. Wat ontbreekt is het begrip van hoe dit deel van de wereld zich verhoudt tot het geheel. Dit maakt ons tot toeschouwers; we zien de wereld alleen van buitenaf.

*"Waarneming is dus niet iets wat af is, niet iets wat op zichzelf staat, maar één kant van de totale werkelijkheid. De andere kant is het concept. De daad van kennis is de synthese van waarneming en concept. Alleen de waarneming en het concept vormen samen het geheel."*

(Steiner, 1963b, p. 109)

Steiner beschreef het concept "als een principe volgens hetwelk de losgekoppelde elementen samengevoegd worden tot een eenheid" (1963a, p. 345). Het percept is het mentale beeld dat we maken van wat onze zintuigen ons mediëren. Een concept is een ordenend principe dat de aanvankelijk onsamenhangende delen van een perceptie in focus en samenhang brengt. Een idee is een groter verband en omvat meerdere concepten. We kunnen de denkactiviteit die met het concept samenhangt dus begrijpen als een organiserende activiteit die de chaotische ervaring structureert en in relatie brengt met andere ideeën. Dit is verwant aan Peirce's begrip abductie.

In het volledig ontwikkelde kennisproces wordt wat ontbreekt in de waarneming intuïtief geleverd door het Ik. Het kan dit doen omdat het, als geest, ingebed is in de wereld en ook verankerd is in ons lichaam. Het Ik is actief in de psyche in de processen van denken, voelen en willen. Bij het denken is het volledig bewust, bij het voelen is het halfbewust en bij het willen is het onbewust (hoewel nog steeds actief).

Steiner beschrijft het proces van kennis genereren als volgt:

*"... in tegenstelling tot de inhoud van de waarneming die ons van buitenaf wordt gegeven, straalt de inhoud van het denken in het innerlijk van de mens. De manier waarop de inhoud van het denken voor het eerst verschijnt, noemen we intuïtie. Intuïtie is voor het denken wat waarneming is voor waarneming. Intuïtie en waarneming zijn de bronnen van kennis. Een waargenomen object of gebeurtenis is ons vreemd zolang we niet in ons innerlijk de overeenkomstige intuïtie hebben die voor ons dat deel van de werkelijkheid aanvult dat aan de waarneming ontbreekt".*

(Steiner, 1963b, blz. 112–113)

Als we eenmaal een ervaring hebben en er een perceptie van hebben opgebouwd, moeten we vervolgens "met organiserend intellect doordringen in de eindeloze veelheid van vormen, krachten, kleuren, geluiden enz. die zich voor ons aandient. We proberen duidelijk te worden over de onderlinge afhankelijkheid van alle afzonderlijke entiteiten waarmee we geconfronteerd worden" (Steiner, 1988, p. 20). Alle conceptueel begrip komt voort uit het denken. Denken is wat het weten bemiddelt. Het denken "benadert de gegeven wereld-inhoud als een ordenend principe" (1963a, p. 349). Volgens Steiner bestaat de kernactiviteit van het weten dus uit intuïtief denken dat *concepten* die zijn afgeleid

van de ideeënwereld afstemt op de waarnemingen die we hebben geconstrueerd uit onze zintuiglijke ervaringen. Bo Dahlin (2013) vat het proces samen in een formule: ervaring + concept = werkelijkheid. Deze werkelijkheid is echter geen absolute waarheid. Sterker nog, het is een relatieve waarheid, en er zijn vele waarheden die geldig zijn. Om dit te begrijpen moeten we verder gaan met Steiners uiteenzetting.

In navolging van Goethe zag Steiner het denken als de innerlijke ervaring *binnen* de ervaring. Hij verwijst naar de activiteit van het denken, waarbij hij de metafoer gebruikt van vertaler, tolk of bemiddelaar (in het Duits *Dolmetsch*) van de ervaring die betekenis geeft aan de gebaren van de ervaring, een proces waardoor, "de stomme waarneming plotseling een begrijpelijke taal tot ons spreekt" (1968, p. 52). Het denken transformeert het chaotische karakter van onze verhouding tot de mentale beelden die we van de wereld hebben gemaakt tot systematische inzichten:

*"dit betekent dat het denken de gegeven wereld-inhoud benadert als een ordenend principe. Het proces vindt als volgt plaats: Het denken tilt bepaalde entiteiten uit de totaliteit van het wereld-geheel. In het gegeven is niets werkelijk afgescheiden; alles is een verbonden continuüm. Vervolgens brengt het denken afzonderlijke entiteiten met elkaar in verband in overeenstemming met de gedachtevormen die het voortbrengt, en bepaalt het ook de uitkomst van de relatie."*

(1963a, p. 349)

Steiner zegt dat de bron van concepten en ideeën de menselijke ideeënwereld is en dat hun geldigheid vanzelfsprekend is. Hij geeft het voorbeeld van het begrip driehoek, dat ieder mens kan denken. Zoals Steiner het zegt: "Het ene ongedeelde begrip, driehoek, wordt geen veelheid omdat het door velen wordt gedacht. Want het denken van de velen is zelf een eenheid" (1963b, p. 108). Hij zegt dat het begrip driehoek universeel en vanzelfsprekend is. Driehoeken in geometrische zin bestaan niet in de natuurlijke wereld – ze zijn een idee waarvan de geldigheid te vinden is in het denken en niet in het zien. Schieren (2016, p. 431) spreekt van concepten als zelf-evidente entiteiten die ontologisch gefundeerd zijn in hun eigen inherente wetten en dus objectief van karakter zijn, in die zin dat ze niet door het subject gecreëerd worden, maar kwaliteiten zijn die inherent zijn aan het object in zijn wereldcontext. Uiteindelijk is de geldigheid van concepten hun vermogen om in zinvolle en samenhangende contexten met andere concepten in verband te worden gebracht; zoals Steiner het uitdrukte: "als er een enkele gedachte in mijn bewustzijn verschijnt, ben ik pas tevreden als die in harmonie is gebracht met de rest van mijn denken" (1988, p. 47). Opnieuw maakt hij duidelijk dat begrijpen afhangt van het contextualiseren van de ervaring; "alle kennis hangt af van het feit of de mens een juist verband legt tussen twee of meer elementen van de werkelijkheid, en het resultaat daarvan begrijpt" (1963a, p. 349) en zich daar geleidelijk aan van bewust wordt, dat we ons bewust worden van de uitvoering van de wetende daad.

Om na te kunnen denken *over* de concepten die we produceren en om ze te kunnen communiceren, moeten concepten "bekleed" worden met taal. Maar, benadrukte Steiner, "wat een concept is, kan niet in woorden worden uitgedrukt. Woorden kunnen niet meer doen dan de aandacht vestigen op onze concepten" (Steiner, 1963b, p. 76). Dat is het punt – taal toont ons concepten, maakt ze begrijpelijk, bruikbaar en communiceerbaar. Taal heeft een tweeledig karakter; ze is zowel zintuiglijk waarneembaar (de klanken of vormen van de letters en woorden) én heeft niet-zintuiglijk waarneembare betekenis en beide aspecten bestaan tegelijkertijd, wat zinvolle waarneming mogelijk maakt, althans in haar oorspronkelijke vorm, zoals kinderen die ervaren als ze voor het eerst taal leren. We verliezen de ervaring hiervan omdat we gewend zijn te denken in termen van taal als tekens die iets anders voorstellen. We raken eraan gewend aan te nemen dat de woorden staan voor de betekenis, dat de betekenis op de een of andere manier achter de verschijningsvorm zit. Steiner stelt: "Als ik een geluid hoor, is het eerste wat ik doe een concept vinden dat overeenkomt met deze waarneming" (1963b, p. 78). Hieraan moeten we toevoegen dat het vinden van een concept tegelijkertijd een benoemen ervan is, bijvoorbeeld 'deur dichtslaan'. Eigenlijk is het een 'lezen' van de ervaring, want als we eenmaal een taal hebben geleerd, horen het zintuiglijke deel, de betekenis en het woord of de woorden bij elkaar.

Zodra we ons bewust worden van de ervaring als een geïntegreerde mengeling van waarneming en concept en dit verwoorden in woorden (of beelden of symbolen), is dit 'gekleed' in cultureel specifieke 'kledingstukken' of symbolische vormen en kan er nu over gecommuniceerd worden. Taal articuleert zowel concepten als structureert ervaringen als objecten, verschijnselen en betekenissen. Voor Steiner articuleert elke taal een specifiek aspect van de Logos, de universele, fundamentele en niet-zintuiglijke, pre-linguïstische taal van de wereldorde, een stadium van taal waarin woord en betekenis hetzelfde zijn. Deze ervaring met taal is onder normale omstandigheden waarschijnlijk alleen beschikbaar voor jonge kinderen als ze hun moedertaal leren. Ze leren dat ervaring, woord en betekenis één zijn, zoals de jonge Helen Keller deed toen ze beroemd leerde dat de letters w-a-t-e-r de betekenis van stromend water op haar hand spellen. Ernst Cassirer (1962, p. 33f) haalt dit voorbeeld aan om aan te tonen hoe we de wereld leren begrijpen via symbolische systemen zoals taal. Hij concludeert inderdaad dat relationeel denken afhankelijk is van symbolisch denken, zoals taal dat biedt. Het inzicht van de filosoof Hans-Georg Gadamer dat "het zijn dat begrepen kan worden taal is" (2013, p. 490), maakt duidelijk dat betekenis begrip veronderstelt en dat beide afhankelijk zijn van taal. Onze dagelijkse ervaring van taal verhuult deze primaire ervaring van taal, en intellectueel nemen we snel aan dat woorden iets voorstellen. Bij het genereren van kennis in de klas, bijvoorbeeld, is het vinden van de juiste woorden voor onze ervaringen een belangrijk onderdeel van de leerervaring.

Hoewel het proces van kennis genereren intuïtief is, is de daad van weten niet passief. Het is een actieve, intentionele, productieve en performatieve handeling (da Veiga, 2016). In de gewilde daad van waarnemen, waarbij de aandacht wordt gericht op de zintuiglijke ervaring die ons interesseert, ontstaan mentale beelden, zij het zonder samenhang of betekenis. Het vereist een performatieve handeling om de percepties die we hebben geconstrueerd in overeenstemming te brengen met de juiste organiserende ideeën, zodat ze weer betekenis krijgen in relatie tot het geheel. In de handeling van het weten individualiseert het subject een objectief begrip en gaat zo een subjectieve relatie ermee aan. Ze doet dat in een bepaalde sociale, culturele en historische context. Bij het leren vertragen en structureren we dit proces.

Dit proces van het geleidelijk belichamen van ervaringen uit beide bronnen – lichamelijke zintuiglijke ervaring van de wereld en de ervaringen van de ideeënwereld – en de betekenis die ervaringen voor ons hebben, vormt de basis van ons leren. Leren gaat over het genereren van kennis van de wereld, maar het gaat ook over weten-in-het-leven en weten-in-de-praktijk. Betekenisvolle en betekenisgevende activiteiten leiden tot deskundige praktijk. Of we nu wetenschap bedrijven, een opstel schrijven, een overhemd naaien, een houten schaal snijden of volleybal spelen; het zijn allemaal activiteiten die het vermogen tot weten-in-actie vereisen. In het Waldorfond onderwijs ligt de nadruk niet op het opnemen en assimileren van bestaande kennis, maar op het genereren en toepassen van kennis. De ervaringen die we daarbij opdoen vormen ons, vormen hoe we de wereld zien en wie we zijn. Deze manier van weten en kennis genereren vormt dus onze identiteit.

Weten is een opkomend, iteratief, voortdurend proces dat nooit eindigt omdat er geen absolute grenzen zijn, niet in de laatste plaats omdat het geheel zelf evolueert en ook wij groeien en ontwikkelen. Steiner bedacht de uitdrukking "levenslang leren" in 1919 (1994). Door betekenis te geven en te handelen vanuit een bewustzijn van deze betekenis, dragen we bij aan en veranderen we de leefwereld waarin we collectief leven. De ideeënwereld verandert daarom voortdurend door de nooit aflatende bron van mensen die ervaren en handelen en deze geleefde ervaringen vertalen in belichaamde ervaringen als praktisch weten. Door de handeling van het weten verandert onze relatie tot de wereld, en de som van die veranderingen bij veel mensen op een bepaald moment draagt bij tot wat er leeft in een bepaalde cultuur.

Wat stelt ons bijvoorbeeld in staat iets in een museum te zien en het te herkennen als Egyptisch, in tegenstelling tot Grieks? Het antwoord is dat de dingen die mensen in het Oude Egypte deden en maakten in reactie op hun relatie tot de wereld, inclusief de geestelijke wereld, hun leefwereld of cultuur creëerden, en deze culturele leefwereld vormde op

zijn beurt de manier waarop mensen hun wereld ervoeren en dat beïnvloedde wat ze deden en maakten. Dit gaf hun cultuur een bepaalde signatuur, die hun bewustzijn weerspiegelde. Het marxistische idee dat de omstandigheden waarin we leven ons bewustzijn vormen, wordt hier teruggeplooid in een feedback loop; wat we doen (en denken, voelen en zeggen) draagt bij aan het culturele bewustzijn en dat vormt op zijn beurt, vooral wanneer het als kind geleerd wordt door taal en deelname aan sociale en culturele praktijken, hoe we de wereld zien. Als we een artefact herkennen als Oud-Egyptisch, hebben we erkend dat een artefact een bepaald concept weerspiegelt dat het gebaar is van het bewustzijn van dat volk in die tijd. Een egyptoloog zal dit met meer inzicht kunnen doen en kan bepalen tot welke dynastie een kunstwerk behoorde. Wij kunnen dat natuurlijk niet helemaal weten, want wij behoren niet tot die cultuur. De manier waarop kennis in een school wordt gegenereerd, toegepast en besproken vormt dus het bewustzijn van alle deelnemers en manifesteert zich in een schoolcultuur. Metaforisch gesproken, als kennis voorgeselecteerd, voorverpakt, op de markt gebracht, snel gevonden en vervolgens geconsumeerd wordt door leerlingen, dan creëert dit een leercultuur van verwerving in plaats van een van participatie en het vormen van betekenisvolle relaties. Dit heeft verstrekkende gevolgen voor het onderwijs en de maatschappij.

Daarom beschrijft Welburn (2004) Steiners kennistheorie als een theorie van relaties, omdat het een theorie van participatie is. Welburn schrijft:

*"Bij Steiner is de participatie van de kenner geen grens en een limiet, maar een sleutel tot de aard van wat er gebeurt en hoe we het weten... Want door vriendschap te sluiten met de wereld komen we vooral tot het besef dat het een wereld is die geschikt is om menselijk leven, bewustzijn, enz. voort te brengen. Onze eigen aanwezigheid in de vergelijking, om zo te zeggen, is dus geen blanco, geen grenslijn of louter onbekend: de aard van de wereld daarbuiten ligt dus niet in een 'gegeven' geheel anders dan wijzelf, maar is een cypher die potentieel ingevuld kan worden door een begrip van onze eigen gronding aan de bredere matrix van gebeurtenissen".*

(2004, pp. 87–88)

Kennis omvat altijd de relatie tot de kenner en kan niet eenvoudigweg worden gereduceerd tot kennis door het subject van een object.

## Wie denkt?

De handeling van het denken stelt de vraag *wie* denkt, want het is "door de denker dat denken wordt gecombineerd met waarnemen. Het menselijk bewustzijn is het podium waarop begrip en waarneming elkaar ontmoeten en verenigd worden .... [het] is de bemiddelaar tussen denken en waarnemen" (Steiner, 1963b, pp. 78–79). Het denkvermogen definieert dus onze aard als zelfbewuste subjecten. Zoals Steiner betoogt, "denkt het subject niet omdat het subject is; het verschijnt eerder aan zichzelf als subject omdat het in staat is te denken" (1963b, p. 79). Daarom is het wezen dat denkt noch subjectief noch objectief, maar iets ambivalents, of dynamisch. Lang voordat de hedendaagse filosofie en sociologie het bestaan van een essentieel zelf in twijfel trokken, maakte Steiner in zijn kennistheorie het zelf tot de tolk, de bemiddelaar. Dit maakt het zelf kwetsbaar maar niet overgeleverd aan de wereld, want als vertolker van ervaringen is het zelf ook een leerling die in staat is zich te ontwikkelen, en in het bijzonder in staat om te leren van de ander. Wanneer we de ander tegenkomen, wanneer we de ander waarnemen, zien we hem en horen we hem, voelen we zijn fysieke en emotionele aanwezigheid, en dit zet onmiddellijk ons denken in werking. De waarneming wordt vervangen door mijn denken, maar als de waarneming vervaagt, dwingt het effect ervan

*"... – als denkend wezen – mijn eigen denken uit te doven en er het denken van het geopenbaarde voor in de plaats te stellen. En dit denken vat ik op als een ervaring die lijkt op de ervaring van mijn eigen denken. Ik heb*

*werkelijk het denken van de ander waargenomen ... en ik ben me van mijn eigen bewustzijn even weinig bewust als in een droomloze slaap."*

(1963b, pp. 274–275)

Even later ontwaken we tot ons eigen denken, en communicatie houdt een trillingsfrequentie in van slapen in het eigen bewustzijn en ontwaken tot de ander.

Steiners begrip van de evolutie van het bewustzijn bracht hem tot een notie van evolutie en culturele ontwikkeling die in potentie leidt tot het autonome, ethische en sociaal verantwoordelijke individu (1963a), wiens vrijheid gebaseerd is op haar vermogen om biologische instincten, socialisatie en culturele invloeden van allerlei aard te overstijgen om geleidelijk perceptie met concept te kunnen combineren om kennis te genereren als basis voor actie. Het ideaal is om "in liefde voor de actie te leven en te laten leven, begrip hebbend voor de wil van de ander" (1963b, blz. 181). Steiner voegt daaraan toe:

*"Als de menselijke natuur niet fundamenteel sociaal zou zijn, zou geen enkele externe wet haar zo kunnen maken! Alleen omdat individuele mensen één zijn in het geestelijke deel van hun wezen, kunnen ze hun leven naast elkaar leven. De vrije mens vertrouwt erop dat andere vrije mensen tot dezelfde geestelijke wereld behoren als zij, en dat zij haar in hun bedoelingen tegemoet zullen komen. De vrije mens eist geen instemming van haar medemensen, maar verwacht die wel, omdat die in de menselijke natuur ligt ... . Wie van ons kan zeggen dat ze werkelijk vrij is in alles wat ze doet? Maar in ieder van ons bestaat een hoger wezen, in wie de vrije mens tot uitdrukking komt."*

(ibid., pp. 181–182)

Als we het recht van de ander erkennen om te zijn en accepteren dat dit de voorwaarde is voor ons zijn, kan er een sociale orde ontstaan die de ander in staat stelt en kracht geeft in respectvolle wederzijdse afhankelijkheid. Dit resoneert met Steiners zogenaamde sociale ethiek die zegt dat "een gezond sociaal leven alleen wordt gevonden wanneer de hele gemeenschap vorm krijgt in ieders geest, en wanneer de deugd van elk individu leeft in het bewustzijn van de gemeenschap" (Steiner, 2011b; zie Selg, 2011 voor een vollediger uiteenzetting).

Het is dit aspect dat Gertrude Hughes (2012) tot de opvatting brengt dat Steiners epistemologie en vrijheidsethiek aansluit bij een groot gedeelte van de feministische filosofie. Het feminisme heeft ons het gevaar geleerd van het universaliseren of essentialiseren, of 'gendering', naar geslacht opdelen of<sup>3</sup> 'othering', het uitsluiten van de ander. 'Universaliseren' houdt in dat er ondoordachte uitspraken worden gedaan over wat vanzelfsprekend is, en 'essentialiseren' plaatst mensen in vaste categorieën die ons verhinderen het individuele geval achter de generalisatie te zien. Gendering gaat niet alleen over het specificeren van gender in mannelijk/vrouwelijk, maar omvat ook alle vormen van asymmetrische binaires zoals wij/zij, individu/samenleving, objectief/subjectief of materie/geest, waarbij een van het paar meer macht of betekenis heeft. Het derde aspect is 'othering' dat Hughes karakteriseert als het vormen van

*"... een Zelf door het marginaliseren van een Ander. Misschien is de Ander ongewoon emotioneel, gevoelig en zorgzaam; misschien ongewoon exotisch of juist buitenaards of verleidelijk; misschien ongewoon beschaafd of juist ongewoon seksueel. De vraag die gesteld moet worden is: "ongewoon in vergelijking met wat?"*

(Hughes 2012, p. 228)

Zoals ze opmerkt, heeft elk van deze houdingen te maken met individualisme en gaat het om niet-onderzochte veronderstellingen.

---

<sup>3</sup> In het Engels werden dus "gendering" en "othering" gebruikt als termen.

Hughes stelt dat Steiners epistemologie deze drie tendensen tegengaat door te pleiten tegen grenzen aan kennis en door cognitie te verbinden met ethische, individuele verantwoordelijkheid en vrijheid. Voor Steiner is kennis gekoppeld aan macht als we die niet zelf genereren. Zelf nadenken is de beste manier om te voorkomen dat ideeën ons door anderen worden opgelegd, hoe machtig ze ook zijn. Het aannemen van traditionele kennis omdat die tot een hegemonische traditie behoort of omdat een syllabus ons verplicht die te leren, maakt het moeilijker om zelf nieuwe kennis te genereren. Het feminisme heeft ons geholpen door te tonen dat wat als feit en kennis wordt onderwezen vaak is ontstaan door een blank, mannelijk, westers, rationaliserend, koloniserend en positivistisch paradigma. Feministische epistemologieën vullen postkoloniale perspectieven aan en erkennen ook holistische, ecologische, relationele en intuïtieve vormen van kennis – wat Gidley (2016) postformeel weten noemt. Steiner ontkent niet dat op een bepaald moment onze sociaal-culturele positie en geschiedenis en ook onze lichamelijke organisatie in de praktijk onze kennis en dus onze vrijheid kunnen beperken, maar niet als principe – en dat is een belangrijk punt. Zijn epistemologie is activistisch omdat hij vrijheid koppelt aan het vermogen om kennis te genereren. Het is geen theoretische filosofie, maar een poging om een basis te leggen voor zinvol en ethisch handelen.

Vrijheid is gebaseerd op de performatieve handeling van het weten. In tegenstelling tot individualisme, dat geassocieerd wordt met "egomane virtuozen, meedogenloze doorzetters, ruige overlevende en overwinnaars" (Hughes, 2012, p. 241), uit individualiteit zich in de manier waarop iemands gedrag gebaseerd is op haar intuïties. Hughes herinnert ons eraan dat Steiner individualiteit in *De filosofie van de vrijheid* definieert als de som van ideeën die in ons werkzaam zijn, de concrete inhoud van onze intuïties:

*"Ons denken verenigt ons met de wereld; ons gevoel leidt ons terug naar onszelf, en dit maakt ons tot individuen... Ieder van ons combineert bijzondere gevoelens, en deze in de meest uiteenlopende mate van intensiteit, met haar waarnemingen. Dit is wat er overblijft als we alle bepalende factoren in ons milieu volledig in aanmerking hebben genomen."*

(Steiner 1963b, pp. 126–127)

Steiner deconstrueert het binaire subjectief/objectief door te laten zien dat beide geldige en noodzakelijke aspecten van het weten zijn. Steiners opvatting van vrijheid is de activiteit van individuen die actief verantwoordelijkheid nemen voor hun handelingen op basis van intuïtief inzicht en door individuen te behandelen als uniek in plaats van als vertegenwoordigers van een geslacht, van een collectieve groep. De tweedeling individu versus maatschappij wordt opgelost in Steiners sociale ethiek die sociale gezondheid definieert als de mate waarin het individu in haar handelen het welzijn van de hele gemeenschap voor ogen heeft en de mate waarin de gemeenschap het unieke individu erkent en respecteert. Dit geldt ook voor de dichotomie van gelijkheid en verschil.

In *De filosofie van de vrijheid* pleit Steiner sterk tegen essentialiseren en stereotyperen, wat hij aanduidt als geslacht versus individualiteit, vooral van vrouwen. Hij schrijft dat

*"... de neiging om te oordelen naar het geslacht het hardnekkigst is waar we te maken hebben met sekseverschillen. Bijna altijd ziet de man in de vrouw, en de vrouw in de man, te veel van het algemene karakter van de andere sekse en te weinig van het individuele. In het praktische leven schaadt dit mannen minder dan vrouwen"*

(1963b, p. 251)

Zoals Hughes opmerkt, "wist het algemene denken de individualiteit uit". Steiners begrip van individualiteit betekent de persoon die streeft naar het overwinnen van de effecten van instincten, begeerten en verlangens, socialisatie, opvoeding en religieuze en externe morele imperatieven. De paradox is dat individualiteit dezelfde bron heeft als universaliteit, namelijk de spirituele dimensie, die de bron is van zingeving. Zoals Hughes schrijft: "Onze uniciteit is

wat we gemeenschappelijk hebben. Paradoxaal genoeg zijn de werkelijkheden en processen waardoor we individualiseren universeel" (2012, p. 248). Denken is de activiteit die individualiteit verenigt met wat universeel is.

Het is dit aspect dat ons de nauwe band laat zien tussen Steiners kennistheorie en het Waldorfonderwijs. Het proces van individuatie staat in beide centraal. Het individuatiepad van ieder mens is uniek en individueel, maar wordt toch gevormd door algemene principes die de universele aard van de mens weerspiegelen. Alle mensen zijn één biologische soort, en de medische wetenschap kan mensen overal behandelen. Voor zover we weten is leren een universeel proces en hetzelfde geldt voor ontwikkeling, maar toch doet elk individu dit anders. De pedagogische taak is om enerzijds de algemene principes van de menselijke ontwikkeling in gedachten te houden en anderzijds te proberen de unieke signatuur van elk individu – de biografische mythos (Göschel, 2012) – te herkennen om het proces van individuatie te ondersteunen.

Het genereren van kennis is een actief proces van het aangaan van een relatie met de wereld die onze identiteit vormt, die genereert wie we zijn en dat geldt evenzeer voor kinderen en jongeren als voor leraren. In deel 2 van dit boek onderzoek ik hoe de leertheorie in de vrijeschool op deze benadering is gebaseerd.

### **Werken met een spiritueel perspectief**

Een laatste aspect van Steiners kennistheorie is zijn suggestie hoe de onderzoeker of leraar kan werken met de ideeën van de geesteswetenschap – met andere woorden, hoe een epistemologische brug te slaan van een wetenschap gebaseerd op zintuiglijk empirisme naar een wetenschap gebaseerd op intuïtief empirisme. Hoewel Steiner stelde dat er in principe geen grenzen zijn aan kennis, zijn die er in de praktijk wel. Deze grenzen zijn er door de manier waarop onze lichamelijke organisatie tegenwoordig functioneert en door onze sociaal-culturele aannames en verwachtingen. In vroegere culturen, suggereert hij, ervoeren mensen zichzelf niet als afstandelijke toeschouwers in de wereld, en dus was spirituele waarneming niet ongebruikelijk. Er zijn aanwijzingen (Hay & Nye, 2006) dat zelfs vandaag de dag de meeste, zo niet alle jonge kinderen spirituele ervaringen hebben, totdat deze worden onderdrukt door de "sociale vernietiging van spiritualiteit" (ibid., p. 33). De toestand van wat Barfield (1988) oorspronkelijke participatie noemt, is echter vervangen door rationaliteit. Er zijn dus in feite grenzen aan onze kennis.

Steiner spreekt echter over grenscognitie; dat wil zeggen denken dat de grenzen van de op zintuiglijke waarneming gebaseerde ervaring benadert en overschrijdt. Hij suggereert dat zulke grensideeën een "pneumato-psychische [i.e. spiritueel-psychologische MR] prikkel kunnen zijn, verwant aan een tactiele ervaring in de zintuiglijke wereld" (Steiner, 2010, p. 29). Zoals hij het uitdrukte

*"... is de ziel in staat om de ervaring die ze heeft met ideeën die ze vormt aan de grenzen van de cognitie te ondergaan en te diversifiëren, en om daaruit te leren dat die grenzen eenvoudigweg gebeurtenissen zijn die zich voordoen wanneer de psyche geprikkeld wordt door een aanraking van de geestelijke wereld."*

(ibid)

Dit, suggereert hij, is de nederigste, eenvoudigste vorm van spirituele ervaring. Men wordt als het ware aangeraakt door de geest en verandert door de ervaring. In feite is het niet zozeer de inhoud van de ervaring, zegt Steiner, maar de energie of krachten binnen het idee die resoneren in de psyche. Zulke ervaringen worden in de denkkeest vastgehouden als zaden, en

*"... de energie die ze in de psyche demonstreren door wat ze zijn, los van het feit dat ze fenomenen reproduceren, kan zichzelf bewerkstelligen ... als de denkkeest eenmaal alert is voor de aanwezigheid van*

*zulke krachten, kunnen andere ideeën en voorstellingen ook dienen, hoewel niet zo goed, voor verdere vooruitgang in de richting die hij nu is ingeslagen."*

(ibid., p. 31)

Aan de ene kant is Steiners beschrijving van geestelijke verschijnselen, zoals het lichaam van vormende levenskrachten, een abductief, verklarend hulpmiddel om bijvoorbeeld de relatie tussen het organisme en de sociale praktijk te helpen verklaren; aan de andere kant nodigt de herhaalde toepassing van dit idee de leraar uit tot het ervaren van het verschijnsel.

Zo gezien is de onderdrukking of ontkenning van spirituele ervaringen van kinderen tragisch. Zouden ze met het kind mogen meegroeien, dan zouden zulke zaden van spiritualiteit het kind geschikt maken voor latere spirituele ervaringen en de mogelijkheid om in die ervaringen betekenis te vinden. Als we zulke ervaringen wegrationaliseren of eenvoudigweg onderdrukken, ontzeggen we kinderen een fundamenteel deel van hun wezen en wordt de kans op desillusie steeds groter. Dit gebeurt niet alleen door secularisme en het aanleren van materialistische concepten. Het bewijs van onderzoekers als Hay en Nye (2006; Miller, 2017) is dat spiritualiteit samenhangt met rijke ervaringen in de natuur en in betekenisvolle activiteiten die een gevoel van verwondering, dankbaarheid, respect en liefde opwekken. Vanuit antroposofisch perspectief zou je zeggen dat de ontmoeting met het authentieke leven en de natuur in tegenstelling tot een digitale versie daarvan en van in de aanwezigheid zijn van andere wezens, een omgeving vormt voor wat je een natuurlijke religiositeit zou kunnen noemen. Evenzo is het morele leven van de mensen met wie we in contact zijn, hun daden en gedachten, een realiteit die spiritualiteit ofwel bevordert, ofwel ontkent en onderdrukt.

Voor leraren kunnen zulke ervaringen met grenscognitie worden opgedaan door zich bezig te houden met ideeën uit de geesteswetenschap, zoals die Steiner presenteerde in zijn lezingen voor de leraren van de eerste vrijeschool, hier de Grondslagen genoemd. Als de leraar dergelijke ideeën tot zich neemt, zich ervoor openstelt en de vraag stelt "Biedt dit perspectief mij vruchtbare inzichten in de pedagogische verschijnselen waarin ik geïnteresseerd ben?", kan dit een nieuw perspectief op een verschijnsel bieden dat vervolgens in de praktijk kan worden getoetst met behulp van normale processen van kritische reflectie en analyse.

Johannes Kiersch (1978) heeft betoogd dat het begrip *grensideeën* cruciaal is voor de ontwikkeling van het Waldorfonderswijs, omdat de meeste van zijn kernideeën niet gebaseerd zijn op conventioneel wetenschappelijk denken, maar op geesteswetenschap. Als dergelijke ideeën niet eenvoudigweg gebaseerd moeten zijn op geloof maar op ervaring, dan moeten leraren het vermogen tot grenskennis in deze zin ontwikkelen. Steiner, zegt hij, stelde een verbazingwekkend vertrouwen in het rationele denkvermogen van leraren, maar bood tegelijkertijd ideeën aan die niet onmiddellijk toegankelijk zijn voor rationeel denken en empirische methoden. Hij suggereert dat het vermogen om onze perceptuele vermogens uit te breiden en levende waarnemingen te ontwikkelen op basis van rationeel gerichte en gecontroleerde gedachte-experimenten in grenskennis, kan worden versterkt door meditatie en sociale en artistieke oefeningen, activiteiten die een belangrijke rol spelen in de vrijeschoollerarenopleiding. Een andere manier om dit te zeggen, zoals Kiersch (2010) ook heeft voorgesteld, is om Steiners antroposofische ideeën te gebruiken als heuristische constructen; dat wil zeggen als theoretische modellen die kunnen worden toegepast om verschijnselen te interpreteren. De generatieve principes die ik in deel 2 heb ontwikkeld zijn een andere manier om met grensideeën om te gaan.

Mijn ervaring in de lerarenopleiding is dat een hermeneutisch proces van omgaan met teksten die potentiële grensideeën bevatten van grote waarde kan zijn (bijvoorbeeld Steiner's Algemene Menskunde). In een voorbereidende oefening wordt de lerarenstudenten gevraagd om in woorden of beelden de vooronderstellingen en verwachtingen weer te geven die ze over het onderwerp hebben voordat ze met de tekst beginnen. Dit is in feite hun starthorizon in de zin van Gadamer (2013) in zijn hermeneutisch-fenomenologische methode, zoals toegepast door Crotty (1998). Vervolgens lezen de leerlingen de tekst in een empathische wijze van begrijpen. Dat wil zeggen dat ze proberen "een mijl in de schoenen van de auteur te lopen", waarbij ze zich van elk oordeel proberen te onthouden en zich proberen

voor te stellen welke betekenis de auteur bedoelt en deze ideeën vervolgens in hun eigen woorden omzetten. Een tweede dialogische fase van interpretatie is het contextualiseren van de tekst, het in verband brengen met andere ideeën, het bekritisieren ervan en het aangaan van een dialoog en discussie met anderen erover.

Tussen de eerste en tweede fase wordt de leerlingen gevraagd de essentie van de ideeën in de tekst te destilleren en deze te overdenken in een eenvoudige contemplatie-oefening, gebaseerd op de methode van contemplatieve meditatie van Arthur Zajonc (2009) of op Theory U van Otto Scharmer (2016). Ik heb dit elders beschreven (Rawson, 2010, 2012, 2014, 2018). De derde fase van begrip is dat elke leerling in woorden, gebaren of beelden weergeeft in welk opzicht hij of zij vindt dat de betrokkenheid bij de tekst hem of haar of zijn of haar begrip, op enigerlei wijze heeft veranderd. Crotty noemt dit een transactioneel begripsproces. Het brengt ons bij wat Gadamer de versmelting van horizonten noemde. Dit proces heeft de grens verruimd en is het uitgangspunt voor verdere beschouwingen. Door het hermeneutische proces is de student/onderzoeker meer ervaren geworden, en dit verandert de manier waarop ze nu naar pedagogische verschijnselen en het volgende grensidee kijkt.

Het proces functioneert, zoals Steiner suggereerde, als "een kracht in de ontwikkeling van de psyche" (2010, p. 31). Steiners uiteenzetting is moeilijk te volgen, maar wat hij zegt is dat de mentale voorstellingen die we maken van dergelijke grenservaringen, ja van alle ervaringen, als processen, wat ze op zichzelf zijn, onbewust blijven zolang ze hun oorspronkelijke vitaliteit behouden. Hier zien we de analogie van het zaad aan het werk. Zulke voorstellingen moeten hun vitaliteit verliezen en afsterven, zodat we ons ervan bewust kunnen worden. Wat we ons herinneren van een ervaring in de voorstelling is een bleke schaduw van de oorspronkelijke ervaring (je hoeft alleen maar onze herinnering aan een heerlijke maaltijd te vergelijken met de werkelijke smaak, of een herinnering aan een persoon te vergelijken met het samenzijn met haar). Elke waarneming is een beeld van wat in werkelijkheid een levende kracht is die verdoofd raakt in onze constructie ervan als beeld of voorstelling. Grensbegrippen echter "weigeren zich te laten verdooven" (ibid., p. 34) en worden vertrekpunten voor spirituele waarneming. Betekenisvolle concepten en spirituele ideeën behouden hun zaadkarakter en hebben een langetermijneffect dat ik een dispositie zou willen noemen. Spirituele ideeën disponeren ons tot spirituele ervaringen. Ideeën die in die zin deel van ons zijn geworden, disponeren ons om de wereld anders te zien. Zo leren we pedagogische verschijnselen anders te zien. Dit idee sluit aan bij de opvatting van John Dewey (1938) dat elke echte ervaring de voorwaarden voor volgende ervaringen verandert.

Het gevolg van deze gedachte is dat het betrekken van de ideeën in Steiners geestelijke antropologie, zoals geschetst in de Algemene Menskunde-lezingen, of in ideeën als bijvoorbeeld het lichaam van vormende krachten, en het gebruiken van deze grensideeën als perspectieven wanneer we onze praktijk overdenken, ons begrip kan uitbreiden, de grenzen kan verleggen en verleggen van wat we kunnen begrijpen. Dit is het basisidee van de vrijeschoolleraaropleiding en de voortdurende professionele ontwikkeling op basis van reflectie en onderzoek van de praktijk. De leraar wordt geleidelijk meer ervaren, haar begrip neemt toe, haar opmerkingsvermogen van wat relevant is neemt toe en ze ontwikkelt geleidelijk wat Max van Manen (1991) pedagogische tact noemt, of het vermogen van weten-in-de-praktijk, en wat Steiner pedagogische intuïtie noemde – het vermogen om in het moment te weten wat pedagogisch zinvol is om te doen.

Steiner (1982) stelde voor dat leraren pedagogische intuïtie kunnen ontwikkelen met behulp van een meditatieve methode, die inhoudt dat ze de Algemene Menskunde bestuderen (niet alleen letterlijk de Algemene Menskunde-lezingen, maar elk aspect van zijn spirituele pedagogische antropologie), mediteren over belangrijke aspecten en dan in reële situaties alert zijn op wat er gedaan moet worden. Het 'zaad'-effect van het internaliseren van grensideeën richt onze aandacht op wat betekenisvol is. Het idee is dat de energie in het generatieve idee de leraar in staat stelt een innerlijke verbinding te maken met de pedagogische situatie en haar aandacht richt op wat relevant is op het moment dat ze de pedagogische situatie tegenkomt. In Steiners uiteenzetting is het 'antwoord' op de pedagogische uitdaging aanwezig, maar moeten we onze aandacht richten op belangrijke percepties. Deze wat vage uitleg is uitgewerkt tot een praktische methode van contemplatieve meditatie die gebruikt kan worden als aanvulling op zowel

lesvoorbereiding als praktijkonderzoek (Rawson, 2018). Wat ontbreekt in Steiners uiteenzetting is kritische reflectie na de ervaring van intuïtie. De kerngedachte is dat het op deze manier werken met de grensideeën de leraar in staat stelt om meer op te merken, en dit manifesteert zich als pedagogische tact of intuïtie.

### ***Kernideeën***

- Bij het genereren van kennis worden ervaringen geconstrueerd als percepties die vervolgens betekenis krijgen door ze te koppelen aan concepten, waarvan de bron de ideeënwereld is.
- Het kennisproces is iteratief en houdt in dat het begrip wordt uitgebreid door de verworven concepten te relateren aan steeds bredere contexten van betekenis en relaties.
- Concepten zijn aanvankelijk intuïtief, maar nemen een symbolische of linguïstische vorm aan wanneer we proberen ze in verband te brengen met andere concepten en ze te communiceren.
- Weten is een proces waarin we onszelf voortdurend in het leven roepen.
- Deze theorie van het genereren van kennis is de basis voor hoe kinderen op vrijescholen leren.
- We kunnen ons potentieel voor spiritueel begrip geleidelijk uitbreiden door grensgedachten te belichamen en ze heuristisch toe te passen om pedagogische situaties te interpreteren.
- Grenservaringen stellen ons in staat nieuwe spirituele ervaringen op te doen en zo spiritueel bewuster te worden.

### **Steiners ervaringen als leraar**

Al tijdens zijn jeugd begon Steiner ervaringen te verzamelen als leraar. Op 14-jarige leeftijd gaf hij al les aan medeleerlingen, meestal in exacte vakken, maar ook in Latijn, Grieks en boekhouden (Steiner, 1928, 69) en dit ging door tijdens zijn eigen studie aan de universiteit en zette zich voort in het volwassenenonderwijs. Zoals Zdrasil (2019, 20 e.v.) opmerkt werd hij beïnvloed door Karl Julius Schroer, zijn leermeester aan de universiteit in Wenen, en bestudeerde hij diens boek over pedagogie. Dit bevatte ideeën ontleend aan het klassieke Duitse Idealisme van Schiller, Goethe en Fichte, die het artistieke en creatieve element in het onderwijs benadrukten, de sleutelrol van imitatie, het belang van levende en gecultiveerde taal, het probleem van het vertrouwen op leerboeken en een kritiek op sportlessen in militaire stijl.

Steiner was ook onder de indruk van een boek van de Engelse kleuterschoolpionier en hervormster Margaret McMillan (1860–1931), genaamd *Education through the Imagination* (1904), dat hij kennelijk in het Engels las (Paull, 2018). Margaret McMillan was een christelijke socialiste die een vooraanstaand lid was van de pas opgerichte Labour Party en campagne voerde voor algemeen kiesrecht en de gezondheid van kinderen. Ze stichtte de Open-Air Nursery School & Training Centre in Deptford, die Steiner later in 1923 bezocht en ze was dat jaar samen met Steiner gastvrouw van de Spiritual Values in Education Conference in Ilkley. Behalve het emancipatoire sociale aspect waren er een aantal aspecten in McMillans benadering die Steiner moeten hebben geïnteresseerd. Het eerste was het basisidee dat de verbeelding en het bewustzijn in kinderen verwant is aan het bewustzijn van premoderne mensen en dat de ontwikkeling van een intellectueel, rationeel bewustzijn moet voortkomen uit dit vroegere verbeeldingsbewustzijn wanneer het kind er klaar voor is. McMillan schrijft in het Voorwoord van haar boek: "Het is door de Verbeelding dat de Rede zich begint te verklaren" (xi). Ze voegt eraan toe dat in een gezonde, ongehaaste en passende ontwikkeling "het kind begint met het zien van fantastische gelijkenissen, wat de eerste stap is naar het waarnemen van echte gelijkenissen – dat wil zeggen naar het redeneren door middel van analogie." (xi–xii). (xi–xii). Dat wil zeggen, het kind gaat aanvankelijk uit van de werkelijkheid van het "fantastische" beeld en gaat dan geleidelijk over tot conceptueel begrip via beelden, metaforen, analogieën en vergelijkingen– kortom het volledige spectrum van conceptuele metaforen, wat zoals Lakoff en Johnson (2003) is hoe mensen complexiteit conceptualiseren, zelfs in de wetenschap.

McMillan vat dit als volgt samen: "Tussen creatieve verbeelding en rationeel onderzoek bevindt zich een natuurlijk verband – elk veronderstelt het vermogen om gelijkenissen te zien"(1904, xii).

McMillan benadrukte ook het belang van verhalen om de verbeelding van het kind te stimuleren, "een verhaal is heel vaak voor jonge kinderen een soort antwoord op een prangende vraag"(1904, xii). Zij verwoordde de opvatting dat mythen en verhalen de pogingen waren van vroegere culturen om niet alleen een esthetische vorm te scheppen voor hun ervaringen, maar ook een poging om de oorsprong van dingen te verklaren...ze hadden een logica van beelden en niet van ideeën"(ibid, xii). Dit is een idee dat we ook terugvinden in het hoofdwerk van Ernst Cassirer (1962). Het ligt ook ten grondslag aan Steiners suggesties voor een verhalend curriculum van verhalen, legenden en mythen (waar ik in hoofdstuk zeven op terugkom). McMillan's artistieke benadering omvatte ook het besef dat tekenen en in het bijzonder het tekenen van vormen (lijnen, rondingen, lussen, gespiegelde patronen) een voorwaarde is voor kinderen om te leren schrijven en dat lezen wordt versterkt door de verbeeldingskracht van het kind. Veel van deze ervaringen en ideeën zouden terugkomen in zijn boek *The Education of the Child* (Steiner, 1996b/1907, zie hieronder)<sup>4</sup>.

Zijn belangrijkste pedagogische ervaring was misschien wel die van huisdocent bij de familie Specht in Wenen, die vier zonen had. Een van hen, Otto, leed aan hydrocefalie en was ernstig beperkt in zijn algemene ontwikkeling, maar vooral in zijn cognitieve ontwikkeling, en zelfs kleine mentale inspanningen leidden tot enorme hoofdpijn en andere lichamelijke symptomen. Na zorgvuldige observatie begon hij te begrijpen hoe de cognitieve processen gestimuleerd konden worden door de ledematen te activeren en dit gepaard te laten gaan met rijke gevoelens, zonder de cognitie uit te putten. Het was onontbeerlijk om de essentie van een bepaald onderwerp eruit te halen, zodat Otto het gemakkelijk kon begrijpen. Zoals Steiner in latere jaren na de oprichting van de vrijeschool vaak opmerkte, moest hij de lessen met grote zorgvuldigheid voorbereiden, waarbij hij, zoals hij het uitdrukte, drie uur besteedde aan de voorbereiding van een kwartier leren. Deze ervaring leidde tot zijn latere begrip 'zielseconomie' bij het leren, waar ik later op terugkom. Wat Steiner door deze ervaring leerde was de interactie tussen mentale en lichamelijke processen en hoe deze in het kind te observeren. Otto's ontwikkeling was zodanig dat hij later medicijnen kon gaan studeren, dokter werd, maar tragisch genoeg in de Eerste Wereldoorlog omkwam (Steiner, 1928, 73).

Steiner gaf zes jaar lang les aan de vier Specht-jongens en gedurende die tijd kwam hij regelmatig in contact met de kinderarts, Dr. Josef Breuer, met wie hij veel wetenschappelijke, medische en culturele interesses deelde. Breuer begeleidde Sigmund Freud eerder in zijn carrière en beiden worden beschouwd als de grondleggers van de Weense School voor psychoanalyse. Net als Freud begon Breuer ook met onderzoek naar de fysiologie van de hersenen en het zenuwstelsel. Hij bracht de relatie tussen de longen en het zenuwstelsel in kaart en beschreef het evenwichtsgevoel. Breuer en Freud werkten samen aan de publicatie in 1895 van een reeks casestudies onder de titel *Studies in Hysteria*, die de basis legden voor de psychoanalyse. Deze biografische notitie over Steiner geeft ons een glimp van het soort ideeën waar Steiner zich in zijn twintiger jaren in verdiepte.

Steiner verliet de familie Specht om in Weimar een functie te aanvaarden in het Goethe-Schiller Archief, waar hij Goethes wetenschappelijke geschriften redigeerde, terwijl hij zijn doctoraat schreef, dat later gepubliceerd werd als *Truth and Science* <sup>5</sup>(1892, ook vertaald als *Truth and Knowledge*) (1963b). Tijdens de Weimar-jaren zette hij zijn werk voort als privé-leraar. Later in 1897, toen Steiner naar Berlijn verhuisde, werkte hij als schrijver en publicist (hij redigeerde het *Magazin für Litteratur*), maar gaf ook les, zoals we het vorige hoofdstuk hebben gezien aan de door de socialisten Rosa Luxemburg en Karl Liebknecht opgerichte opleidingsschool voor arbeiders (*Arbeiterbildungsschule*). Arbeiders kwamen na een lange dag werken in de fabrieken naar de school voor onderwijs cursussen van 21.00 tot 22.30 uur. Steiners cursussen geschiedenis, literatuur, economie en praktische retorica waren zo succesvol, dat de inkomsten de hele school financierden (Kannenbergh, 2011). In 1901 opende hij samen met Rosa Luxemburg een

---

<sup>4</sup> In het Nederlands: Steiner R., (2019) "*De Opvoeding van het kind*", Pentagon.

<sup>5</sup> In het Nederlands: Steiner R. *Waarheid en Wetenschap*. Zie <https://steinervertalingen.nl/fondsoverzicht/waarheid-en-wetenschap-en-filosofie-en-antroposofie/>

nieuwe vestiging in Berlijn Spandau. Steiner begreep het verlangen van de arbeiders naar bevrijding en zag, net als Luxemburg, onderwijs als de weg.

Anders dan de marxisten zag hij het culturele en geestelijke leven niet als louter 'Überbau'- een culturele laag bovenop de sociale lagen, niet fundamenteel voor het sociale en economische leven. Steiner zag de menselijke geest eerder als de bron van menselijke creativiteit, economische productiviteit en bevrijding. Hij legt vervreemding uit als de ontkenning door het kapitalisme van de identificatie van de arbeiders met de vruchten van hun geestelijke natuur, en het behoud van dit "voorrecht" voor de bourgeoisie. In 1919 schreef Steiner een kritiek op marxisten als Lenin en intellectuele socialistische leiders en betoogde (1985) dat de revolutie eenvoudigweg de regering van de middenklasse met dezelfde structuren zou overdragen aan de regering van de zelfbenoemde intellectuele vertegenwoordigers van het proletariaat. Een recente historische analyse van de opstand van de matrozen van de keizerlijke Duitse vloot en de revolutie in Kiel in november 1918 laat inderdaad heel duidelijk zien hoe de arbeiders- en soldatenraad werd overgenomen door de vertegenwoordiger van de nieuwe sociaaldemocratische regering in Berlijn, Conrad Haußmann en SPD-partijleider Gustav Noske, die de politieke leiding van de opstand overnam en de revolutie verspreidde (Kinzler en Tillmann, 2018). Noske nam de leiding over als gouverneur van de stad, beval alle soldaten en matrozen met permanent verlof naar huis terug te keren, waardoor de opstand verdween, terwijl hij onbedoeld mannen met revolutionaire ervaring over Duitsland verdeelde.

Steiner betoogde dat als ze een samenhangende opvoeding kregen, de arbeiders individueel zowel het vermogen konden ontwikkelen om het bestaande systeem te begrijpen als te herkennen wat eraan schortte. Met andere woorden, hij wilde de zelfontplooiing van de persoon mogelijk maken, in plaats van uitingen van collectief verzet onder leiding van intellectuelen. Hij had meer vertrouwen in het aangeboren vermogen van feitelijke arbeiders om zichzelf te emanciperen, omdat zij intuïtief de processen van transformatie begrepen die ten grondslag liggen aan werk en productiviteit. Hij schreef in 1919:

*"... intellectuele leiders en agitatoren van de proletarische massa's zijn verblind door utopische ideeën en theorieën die voortkomen uit een sociale wetenschap die nog steeds gebaseerd is op de oude economische concepten die zo dringend aan verandering toe zijn...[ze] hebben er zelfs niet het flauwste idee van dat hun opvattingen over politiek, economie en het culturele leven in geen enkel opzicht verschillen van de 'burgerlijke opvattingen' die ze bestrijden, en dat het enige waar ze naar streven is dat de oude opvattingen door een nieuwe groep gerealiseerd worden."*

(Steiner, 1985, 87).

Steiners idee was in zekere zin radicaler. Het is geen wonder dat de andere leiders van de opleidingsschool voor arbeiders van Steiner af wilden. Dat het Steiner lukte om vijf jaar les te geven aan de *Arbeiterbildungsschule* was te danken aan Rosa Luxemburgs steun voor hem. Mücke en Rudolf (1955) meldt dat bij een stemming over de vraag of Steiner les moest blijven geven, 348 arbeiders voor stemden en slechts 12 tegen Steiner, hoewel de leiding dit wist te negeren.

### **Onderwijs als onderdeel van het culturele domein, vrij van politieke of economische bepaling**

Veel later, in 1919, ontwikkelde Steiner (1977, 1985) zijn idee van een driedelige structurering van de primaire, onderling samenhangende maar in principe onderscheiden domeinen van de samenleving – het sociale, politieke en rechtsdomein, het cultureel-geestelijke domein en het economische domein. Het rechtsdomein zou geleid moeten worden door het beginsel van democratische gelijkheid en rechtvaardigheid voor de wet; het domein van cultuur, wetenschap en geestelijk leven zou gekenmerkt moeten worden door de beginselen van vrijheid, autonomie en individuele capaciteit. Het economische domein zou moeten worden geleid door het beginsel van broederschap, of

zoals Dahlin (2017) suggereert, socialisme in zijn oorspronkelijke betekenis van de productiemiddelen die de behoeften van de samenleving als geheel dienen – wat, zoals Steiner betoogde, geen collectivisering of een centraal geplande economie betekent, maar in feite ondernemerschap vereist. De centrale gedachte met betrekking tot het onderwijs is dat het niet bepaald mag worden door economische belangen, noch dat de staat moet voorschrijven wat er onderwezen moet worden. Hij formuleerde dit als volgt.

*"We moeten ons niet afvragen: wat moet iemand weten of kunnen om in de bestaande maatschappelijke orde te passen? In plaats daarvan moeten we vragen: wat leeft er in ieder mens en wat kan in hem of haar ontwikkeld worden? Alleen dan zal het mogelijk zijn om de nieuwe kwaliteiten van elke opkomende generatie de maatschappij in te sturen. Zo zal de samenleving veranderen en worden wat deze volledig ontwikkelde individuen construeren door hun betrokkenheid bij de bestaande orde. De nieuwe generatie moet niet slechts gemaakt worden tot wat de bestaande sociale orde wil dat ze zijn... Een gezonde relatie tussen school en maatschappij bestaat alleen wanneer de maatschappij voortdurend voorzien wordt van nieuwe en individuele mogelijkheden van personen die zich door hun opvoeding ongehinderd hebben kunnen ontwikkelen... Wat een mens in een bepaalde levensfase zou moeten weten en kunnen, moet door de menselijke natuur zelf worden bepaald."*

(Steiner, 1985, pp. 71–72)

Dahlin (2010, p. 50) heeft Steiners onderwijsfilosofie van "Menschenbildung" (de vorming van de mens) fundamenteel democratisch genoemd, omdat ze gericht is op het realiseren van het potentieel van elk individu, in plaats van dat de staat een visie oplegt van wat het individu zou moeten worden en weten, en omdat ze de relatie tussen individu en maatschappij als wederzijds vormend ziet:

*"Volgens deze opvatting kenmerkt een democratische samenleving zich door het voor elk individu mogelijk te maken zijn of haar eigen aangeboren potentieel te ontwikkelen en vervolgens de samenleving zich te laten ontwikkelen in overeenstemming met de vermogens en de creativiteit die zo vrijkomen. Dit betekent dat de toekomstige ontwikkeling van een werkelijk democratische samenleving in feite onvoorspelbaar is. De logische consequentie van dit idee is dat scholen de inherente positieve vermogens van alle kinderen moeten ontwikkelen, zonder rekening te houden met wat de staat en/of economische agenten momenteel menen dat de natie nodig heeft."*

(Dahlin, 2010, p. 50)

In hetzelfde eerder geciteerde artikel (Steiner, 1985) betoogt Steiner dat de staat, de burgermaatschappij en de economie de heilzame ontvangers zullen zijn van deze nieuwe geestelijke productiviteit in de opkomende generatie, maar niet als de resultaten worden voorgeschreven, niet als de staat voorschrijft wat er in elke levensfase geleerd moet worden. In plaats daarvan moet het leerplan gericht zijn op het ondersteunen van de tevoorschijn tredende menselijke natuur. Dit mag echter niet betekenen dat het onderwijs ver van het echte leven afstaat, want ook het leven van de staat en de processen van de economie komen voort uit de natuur van de mens. Sterker nog, het tegendeel is het geval, zegt Steiner; het zijn de voorschriften en regels en examens waar de staat op aandringt die los staan van de sociale werkelijkheid! Examens instrumentaliseren alleen het onderwijs om een bepaalde mentaliteit af te dwingen die de bestaande economische en politieke status quo dient. Steiner is radicaal in zijn kritiek op het onderwijsbeleid van zijn tijd en stelt dat mensen zich zo ingebed voelen in de bestaande sociale structuren dat ze het begrip algemene vorming verwarren met het opleiden van jonge mensen tot goede dienaren van de staat (Steiner, 1985).

## De opvoeding van het kind, 1907

In 1907 publiceerde Steiner een klein boekje, *The Education of the Child* (1996a), gebaseerd op een reeks lezingen die hij had gegeven over opvoeding en over vragen die te maken hebben met wat kinderen als aanleg en gaven meebrengen en wat ze in het leven verwerven. Dit korte boek bouwt voort op zijn grote werk *Theosofie* (1904/2011), waarin hij een spirituele antropologie had geschetst en in het bijzonder de wisselwerking tussen lichaam, psyche en geest en de implicaties daarvan voor het menselijk leven had beschreven. Het boek volgde op Steiners intensieve betrokkenheid bij de Theosofische beweging, zijn lezing van esoterische literatuur en zijn eigen spirituele onderzoek. De volledige titel van *De opvoeding van het kind* in het Duits "*Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*", maakt duidelijk dat de ideeën ervan gebaseerd zijn op esoterische studies, wat blijkt uit het centrale idee van drie 'geboorten' en de structurering van de ontwikkeling in drie fasen van zeven jaar.

Zoals Michael Zech (2017, 2019) heeft gesuggereerd, heeft het hebdomatische (zevenjarige) model dat Steiner introduceerde een esoterische achtergrond. Veel spirituele processen worden voorgesteld in zeven fasen, waaronder inwijding, transformatie, macro-kosmische en micro-kosmische processen, en het heeft wortels in de alchemie, de Europese mystiek, de Kabbala en andere esoterische tradities. Steiner gebruikte het in zijn beschrijving van de zeven levensprocessen (1996) en in zijn ontwerp van de kapitelen in het eerste Goetheanumgebouw, die een zevenvoudige metamorfose inhouden. Zander (2016,2019) beschuldigt Steiner van plagiaat van een eclecticische reeks bronnen. Self (2009, 2014) is van mening dat Steiner zelf een ingewijde was in een esoterische traditie waar hij zijn exoterisch werk expliciet uit putte. Kaiser (2020, p.187) citeert in een brief van Steiner uit 1905, waarin hij zijn intentie uitsprak om geheel nieuwe en openbare vormen te geven aan de geheime vrijmetselaars leer, zowel in termen van ideeën als in de vorm van uitgevoerd ritueel. Een van de manieren waarop hij dit deed was in zijn geschriften over onderwijs.

Steiner volgt ook de traditie die teruggaat tot het klassieke Griekenland om onderscheid te maken tussen lichaam, ziel en geest, waarbij hij zich baseerde op Aristoteles' onderscheid tussen *pneuma* dat geest betekent, *psyche* dat ziel betekent en *soma* dat lichaam betekent, hoewel hij ook gebruik maakte van theosofische terminologie en zelf enkele neologismen creëerde. In dit boek volg ik de suggestie van Barfield (2010) om de term psyche te gebruiken voor wat Steiner aanduidt als de ziel, omdat ziel in het Engels vele betekenissen heeft, sommige synoniem met geest. Psyche verwijst hier naar de activiteiten binnen de menselijke geest die we denken, voelen en willen noemen en omvat het rijk van het onbewuste. Ik behandel psyche in het algemeen als synoniem voor wat in het Engels "mind" wordt genoemd. De psyche ontstaat in elk zich ontwikkelend mens. In de eerste zeven jaar (ongeveer) is ze embryonaal en verbonden met de lichamelijke ontwikkeling. Daarna wordt het 'geboren'. Deze metaforische geboorte heeft betrekking op de emancipatie van een deel van de levensprocessen van hun functie om het lichamelijke organisme vorm te geven en af te stemmen. Eenmaal bevrijd van deze functie metamorfoserende deze krachten tot de processen die de psyche, het zelfstandige innerlijke leven van een mens, vormgeven – wat Steiner in het Duits *Seele* noemde. Dit leidt tot het onderscheid tussen het doorleefde lichaam, de psyche als het innerlijke leven van denken, voelen en willen en de spirituele dimensie inclusief bewustzijnstoestanden en de activiteit van het Ik.

*De Opvoeding van het Kind* mengt esoterische ideeën, progressieve opvoedingsideeën (de invloed van Margaret McMillan is merkbaar, zoals Wiehl, 2015 opmerkt), zijn eigen opvoedingservaring en praktische observaties (zoals de verwijzingen naar eenvoudige poppen en marionetten en houten speelgoed met beweegbare onderdelen). Steiner verwijst kort naar wat hij in *Theosofie* heeft uitgewerkt over de viervoudige aard van de zich ontwikkelende mens, waarin onderscheid wordt gemaakt tussen het fysieke lichaam, het levenslichaam, het gevoelslichaam en het Ik, en beschrijft de 'geboorte' van elk van deze 'lichamen' als belangrijke overgangen in de levensloop van het kind en de jongere. De centrale gedachte is dat het Ik, als spirituele kern van het wezen, werkt als een kracht om de andere

---

<sup>6</sup> In het Nederlands: Steiner R., (2019) "*De Opvoeding van het kind*", Pentagon.

samenstellende lichamelijke en psychologische processen in het menselijk wezen op te voeden, te leiden en te veredelen, dat is een proces van zelfvorming of Bildung.

Steiners begrip van het Ik is zeer complex, zelfs paradoxaal, omdat het zowel individueel als universeel is, zowel centraal als perifeer. Het helpt om het in deze context te zien als de individuele bron van handelingsmogelijkheid. Het is het onderwerp van de zin "Ik groei en ontwikkel". Het Ik is actief op het gebied van het lichaam, zijn levensprocessen en in de psyche, en individualiseert elkeen in de loop van de ontwikkeling van het kind van geboorte tot volwassenheid, wanneer het proces verder gaat dan de opvoeding. Dit is een proces van individuatie of zelfvorming, waarin het Ik in wisselwerking staat met zijn geërfde lichaam, socialisatie, opvoeding, cultuur en de brute feiten van het leven (d.w.z. dingen waarover het individu geen controle heeft, zoals ongelukken, ziekte, armoede, oorlog, natuurrampen). Het Ik is niet het product van deze processen, zoals de meeste theorieën over persoonlijkheid tegenwoordig uitleggen. Het Ik is een afzonderlijke, reeds bestaande entiteit met eigen bedoelingen en disposities. Het ontstaat als individualiteit door betrokkenheid bij de ander, letterlijk andere mensen maar ook de wereld als ander, en streeft voortdurend naar de opbouw van coherente, stabiele identiteiten.

De filosoof Kwame Appiah beschrijft de doelen van de ethiek als het beantwoorden van de vraag "Wat is het voor een menselijk leven om goed te gaan?" (2019, p. 177), en het Waldorfonderswijze begrijpt zijn rol heel goed in termen van een ethiek van zorg, zorg voor hoe kinderen worden. Appiahs antwoord is dat "goed leven betekent de uitdagingen aangaan die worden gesteld door drie dingen: je capaciteiten, de omstandigheden waarin je bent geboren, en de projecten die je zelf belangrijk vindt" (ibid). Hieruit blijkt de uniciteit van de mens, met als belangrijkste verschil dat kinderen en jongeren pas in een bepaald ontwikkelingsstadium en onder bepaalde omstandigheden hun projecten kunnen bepalen. Vanuit Steiners perspectief begint het project met het lichaam. Onbewust moet het ik het lichaam dat ze heeft geërfd verkennen, leren gebruiken en zich uiteindelijk thuis voelen, evenals de taal waarmee ze is omringd en de cultuur waarin ze is ingebed. We kunnen individualiteit al herkennen in de unieke manieren waarop kinderen in hun lichaam leven, hun moedertaal leren en beoefenaars worden van sociale en culturele praktijken. Momenten van zelfbewustzijn barsten uit in die momenten waarop kinderen zich laten gelden, weigeren wat hen wordt aangeboden, zich verzetten tegen wat van hen wordt verwacht en het gezag uitdagen, of wanneer het kind nukkig wordt, zich terugtrekt, zich losmaakt van de groep, zich geïsoleerd, eenzaam en verloren voelt – vooral wanneer uiterlijk alles goed lijkt. Als identiteit de rollen omvat die kinderen en adolescenten aannemen en uitspelen, dan manifesteert individualiteit zich eerder in verzet, dat door de volwassen wereld vaak als irrationeel wordt gezien, en in wat kinderen en jongeren uit zichzelf voortbrengen, vaak in hun vrije spel. Het Ik als de spirituele kern van het wezen van de persoon houdt zich bezig met, werkt met, verhoudt zich tot, worstelt met en transformeert dat wat gegeven is – lichaam, omstandigheden, opvoeding, cultuur – en uit dit proces ontstaat persoonlijkheid en subjectiviteit. Het ik heeft agency of handelingsbekwaamheid voor zover de situaties waaraan het subject wordt "onderworpen" ruimte bieden voor het ontstaan van individuele biografische projecten.

Steiners argument in *De opvoeding van het kind* is dat het voor het Ik, als de geestelijke kern van de mens, mogelijk is om door zelfontwikkeling instincten, onbewuste neigingen, driften en verlangens te overwinnen en zich bewust, sociaal verantwoordelijk, reflexief, ethisch en altruïstisch te gedragen. Het Ik is dus de agent van zelfvorming of individuatie. De taak van de opvoeding is de ontwikkeling van het Ik te ondersteunen door het lichaam, het levenslichaam van vormende krachten en voelende ziel, op te voeden in zijn denken, voelen en willen. Steiners perspectief in de tijd dat hij het boek schreef, was gericht op de geestelijke ontwikkeling van de persoon, en daarom vervolgt hij de beschrijving van de geestelijke ontwikkeling van het Ik naar hogere vormen van bewustzijn, waarbij hij opmerkt dat ook de culturele ontwikkeling dit traject heeft gevolgd. Hij maakt ook de analogie tussen de menselijke evolutie en de ontwikkeling van het kind. Deze parallel is een centraal onderdeel van Steiners evolutionaire en monistische wereldbeeld. Zoals de cultuur voortkwam uit de menselijke evolutie, zo brengt ook het Ik door leren en ontwikkeling een autonoom zelf voort. Er is geen dualisme van lichaam en geest, en hij weerlegt het idee dat het lichaam/de hersenen op een bepaald moment in de evolutie hogere menselijke cognitieve vermogens voortbrachten

die zich manifesteren in het ontstaan van werktuigen, taal, complexe sociale structuren en symbolische systemen zoals kunst (zie Rawson, 2003). Steiners idee, enigszins vereenvoudigd, is dat de geestelijke wereld, waarin alles samenhangt, tot het collectieve culturele bewustzijn komt en dan steeds meer tot het individuele bewustzijn in elk mens. In mythische termen: de mens krijgt toegang tot de wijsheid van de goden, maar wordt verstoten uit de oorspronkelijke deelname en verliest zijn impliciete betekenisbesef.

Owen Barfield (2011, pp. 69–71) maakt op basis van zijn studie van taal als bron voor het onderzoeken van de evolutie van het menselijk bewustzijn een soortgelijk argument dat geest niet louter kan worden begrepen als de reactiepatronen van een gestimuleerd organisme. Ik haal de conclusie van Barfield aan, zij het om redenen van ruimte, zonder zijn argumenten te herhalen:

*"... het hele karakter en de geschiedenis van de taal schreeuwt ons toe: namelijk dat de heersende veronderstelling dat materie voorafging aan geest in de geschiedenis van het universum een historische misvatting is, en helaas een met verstrekkende gevolgen. Het wordt ons duidelijk dat, zowel ontogenetisch als fylogenetisch,<sup>8</sup> subjectiviteit nooit iets is dat ergens in de ruimte uit het niets is ontstaan, maar een vorm van bewustzijn is die zich vanuit de periferie heeft samengetrokken tot individuele centra. Fylogenetisch wordt duidelijk dat de taak van Homo sapiens, toen hij (sic) voor het eerst als fysieke vorm op aarde verscheen, niet was om op de een of andere manier uit het niets een denkvermogen te ontwikkelen, maar om de onvrije wijsheid, die hij via zijn organisme als gegeven betekenis ervoer, om te zetten in de vrije subjectiviteit die alleen correleert met actief denken tot de individuele activiteit van het denken."*

(Barfield, 2011, p. 79)

Dit is, in een notendop, niet alleen de 'taak' van de culturele evolutie, maar ook die van het onderwijs: namelijk het ondersteunen van het ontstaan van vrije subjectiviteit, vrij van biologische, sociale en culturele determinanten. Het is deze "plot", telos, traject of richting (je zou kunnen zeggen mythos) van elke individuele biografie, die de progressie *van-naar* onthult, niet van woestheid naar beschaving, van lager naar hoger, maar van onvrije, want onbewuste, toestanden naar vrije en bewuste toestanden van denken en handelen. Dit is de basis voor een goed leven. Het goede leven impliceert de ontwikkeling van praktische wijsheid, wat Aristoteles phronesis noemde, en, zoals Schwartz en Sharpe (2010) hebben gecontextualiseerd in het moderne leven, hangt dit af van het goed uitvoeren van een bepaalde sociale praktijk, "het uitzoeken van de juiste manier om de juiste dingen te doen in een bepaalde omstandigheid, met een bepaalde persoon, op een bepaald moment" (ibid., pp. 3–4).

In *De opvoeding van het kind* beschrijft Steiner de ontwikkeling van het fysieke lichaam, het levenslichaam en het gevoelslichaam, waarbij hij erop wijst dat de kunst van de opvoeding gebaseerd is op gedetailleerde kennis van de menselijke natuur, inclusief die niet-fysieke aspecten. Hij zegt: "om een machine te laten werken moet je haar niet benaderen met zinnen en gemeenplaatsen, maar met echte gedetailleerde kennis", waarbij de analogie misschien zijn ervaring met techniek in zijn kindertijd en zijn latere wetenschappelijke en technische opleiding weerspiegelt. Effectief onderwijs vereist kennis van de verschillende samenstellende delen van de hele mens, lichaam, psyche en geest.

## Steiners geestelijke antropologie

Omdat Steiners beschrijving van de samenstellende delen van het menselijk wezen centraal staat in het Waldorfonderwijs, geef ik hier een korte samenvatting van dat waarop in *De opvoeding van het kind* slechts wordt gezinspeeld, maar waarvan hij in zijn boek Theosofie (2011b) een systematische uiteenzetting gaf. Het menselijk wezen kan worden geanalyseerd als bestaande uit drie met elkaar verweven maar ontologisch onafhankelijke

---

<sup>7</sup> Psychoanalytische term: Betrekking hebbend op de ontwikkeling van het individu.

<sup>8</sup> Een fylogenie is de beschrijving van hoe een groep organismen is ontstaan uit een andere groep.

domeinen met hun eigen specifieke structuren (die Steiner aanduidt met de metafoor lichaam): het fysieke lichaam, het levenslichaam en het astrale of gevoelslichaam, en het Ik. Het fysieke lichaam is het enige domein dat toegankelijk is voor zintuiglijke empirische studie; de andere drie domeinen zijn alleen toegankelijk voor spirituele vormen van cognitie. Het Ik als de spirituele kern van het menselijk wezen doordringt deze drie domeinen en komt via hen geleidelijk tot belichaamde expressie. Het fysieke lichaam is wat de medische wetenschap kent. Steiner vestigde bijvoorbeeld de aandacht op de betekenis van onze rechte houding, zowel in termen van de menselijke evolutie – iets wat in de afgelopen 50 jaar in grote lijnen is bevestigd door de paleoantropologie (Lieberman, 2013) – als in termen van de ontwikkeling van het kind, als uitdrukking van de ik–krachten in het fysieke lichaam.

Vanuit evolutionair perspectief heeft de mens een gemeenschappelijke biologische afstamming met alle andere levende wezens, zoals die zich manifesteert in het fysieke lichaam. Gedurende de evolutie van organismen is er een trend geweest naar toenemende onafhankelijkheid van de omgeving en een toenemende internalisering van belangrijke functies als ademhaling, voortplanting en thermoregulatie (Rosslenbroich, 2014). Verder hield de genealogie die leidde tot primaten en onze hominide voorouders een trend in naar rechtop staan, met mensachtige voeten, benen en later heupen, gevolgd door de armen en handen en tenslotte het hoofd en de toegenomen hersenomvang (Rawson, 2003; Schad, 2015). Deze biologische ontwikkeling bracht uiteindelijk de cognitieve ontwikkeling van onze voorouders voort die culmineerde in het ontstaan van die typische menselijke vermogens – taal, symbolisch denken, kunst, cultuur, complexe werktuigen en sociale structuren en de beheersing van praktisch alle omgevingen op aarde. Zoals eerder gezegd is dit proces er echter niet een van fysieke substantie die uit zichzelf bewustzijn ontwikkelt, maar eerder van het vermogen tot bewustzijn en uiteindelijk zelfbewustzijn dat zich in en door het lichamelijke organisme manifesteert; het is eerder een tweeledig proces en een co–evolutie die een internaliseren en focussen van het bewustzijn inhoudt.

Steiner maakte ook een fundamenteel onderscheid tussen het zenuw–zintuigstelsel, het ritmische systeem dat de ademhaling en de bloedsomloop omvat, en het metabolische (bijv. spijsvertering, geslachtsorganen) en ledematenstelsel met betrekking tot de relatie van het lichaam tot de omgeving. Verder identificeerde Steiner de drie primaire psychologische processen denken, voelen en willen als primair actief in een van de drie lichamelijke domeinen – denken wordt geassocieerd met het brein/zenuwstelsel, voelen met het ritmische systeem en willen met het metabolisch–ledematenstelsel. Deze drievoudige correspondentie kan als volgt worden samengevat in tabel 1.1.

*Tabel 1.1 De overeenkomsten tussen de lichamelijke, psychologische en spirituele functies*

Lichamelijke functies	Psychologische functies	Relatie met de wereld	Staat van bewustzijn
Metabolisch ledematenstelsel	Willen	Ingebed in de wereld	Onbewust/ slapend
Circulatie – ademhaling–ritmisch systeem	Voelen	In ritmische uitwisseling met de wereld	Halfbewust/dromend
Hersenen en zenuwstelsel	Denken	Geïsoleerd van de wereld	Waakbewustzijn

Uitdagender is Steiners beschrijving van het levenslichaam, dat het lichaam organiseert, vormt en modelleert vanuit een genetische blauwdruk. De metafoor van het lichaam suggereert een samenhangend, autopoëtisch, geïntegreerd systeem van processen. Steiner refereert op verschillende manier naar het levenslichaam: als het lichaam van vormende krachten, het etherische lichaam, het gewontelichaam, het lichaam van levensprocessen, het

geheugenlichaam, de drager van levensritmes en –cycli en het tijdelijke lichaam. Elk van deze termen belicht een bepaald aspect van het verschijnsel in een andere context. Het levenslichaam is aanwezig in alle levende organismen en is afwezig in alle dode. De uiteindelijke terugtrekking of ontbinding ervan markeert het punt van de dood, wanneer de krachten van fysieke desintegratie de overhand krijgen. Vanuit antroposofisch perspectief sterft het etherische lichaam van levenskrachten niet, maar ontkoppelt het zich van het fysieke, dat dan uiteenvalt in zijn samenstellende fysieke elementen – water, gassen en mineralen. Het etherische lichaam keert dan terug naar zijn bron in de grotere ritmes van het leven en de natuur.

Antropologen en etnologen (bijv. Ingold, 2000) hebben gedocumenteerd dat veel voorwetenschappelijke volkeren dit moment van vertrek van het leven bij mensen en dieren hebben ervaren. Het maakt deel uit van de cyclus van geboorte en dood, die veel premoderne mensen niet ervoeren als een begin en een einde, maar zoals Ingold (2000, p. 143) het formuleert, met een uitdrukking van Deleuze en Guattari, een "kwestie van komen en gaan in plaats van beginnen en eindigen". Wat voor gejaagde dieren geldt, geldt ook voor mensen; ze zijn misschien niet langer aanwezig, maar ze blijven in een of andere vorm bestaan; "mede-aanwezigheid mag dan wel aan tijd gebonden zijn, maar het bestaan is dat niet. Of anders gezegd, het verleden kan afwezig zijn in het heden, maar wordt er niet door uitgeblust. De dood onderbreekt, maar beëindigt het leven niet" (Ingold, 2000, p. 143). Veel moderne, stedelijke mensen kunnen de dood ook zo ervaren, maar missen misschien de terminologie en het culturele referentiekader om de ervaring te begrijpen.

Het lichaam van levensprocessen (d.w.z. het etherische lichaam) organiseert en regelt de processen die het levende lichaam animeren, zoals thermoregulatie, metabolisme, ademhaling enzovoort. De term autopoësis (Rose, 1998) werd door biologen bedacht om de zelforganisatie en thermodynamische regulering van een organisme in de tijd te verklaren. De temporele organisatie die het leven zijn ritmische, cyclische structuur geeft, is vastgesteld door het vakgebied van de chronobiologie, waaruit blijkt dat temporele structuren enorm complex zijn, voorkomen in micro- en macrotijdaders, en zeer flexibel zijn (Heusser, 2016). Wolfgang Schad (2003) heeft beweerd dat de chronobiologie in feite de wetenschap van het etherische is. Terwijl het fysieke lichaam in wezen een ruimtelijk verschijnsel is, is het etherische lichaam (levenslichaam) een temporeel verschijnsel. Fysiek en etherisch werken echter altijd geïntegreerd in het leven. Terwijl de etherische krachten het lichamelijke ritme vormgeven, wordt het 'opgevoed' door het aannemen van sociale gewoonten, disposities en praktische procedures.

In Steiners antropologie "stroomt" het lichaam van vormende krachten in het embryo vanuit de omgeving via het lichaam van de moeder en na de fysieke geboorte vanuit de natuurlijke en sociale werelden waarin het kind is ingebed. In hun oorspronkelijke vorm zijn deze krachten dezelfde processen die in al het organische leven voorkomen, namelijk regulerende processen met betrekking tot ademhaling, voeding, groei en voortplanting. Bij de mens zijn deze krachten gesocialiseerd omdat het menskind altijd is ingebed in een menselijke gemeenschap met cultureel specifieke gedragspatronen, gewoonten, taal en sociale praktijken. Oorspronkelijk is het lichaam via de levensprocessen afgestemd op natuurlijke ritmes (dag-, maan-, seizoensgebonden, enz.), maar deze worden overschaduwd door lagen van sociale en culturele patronen. Hoewel hij de analogie waarschijnlijk zou ontkennen, staat het begrip habitus van de socioloog Pierre Bourdieu dicht bij Steiners idee van een etherisch, habituslichaam. Bourdieu koppelt habitus aan het biologische lichaam als iets dat "duurzaam in het lichaam is opgenomen in de vorm van permanente disposities" (Bourdieu, 1980, geciteerd in Maton, 2012, p. 55). Bourdieu ziet het begrip habitus eerder als een generatief principe dan als iets dat empirisch kan worden vastgesteld. Steiner koppelt gewoonten en disposities aan het levenslichaam, de structurerende processen in het lichaam. Gewoonten en disposities zijn belichaamde gedragingen, houdingen, manieren van zien en doen en worden geleerd door ervaring. Het beeld van belichaming impliceert dat iets in het lichaam wordt gebracht en een indruk achterlaat. Ervaringen, die meestal multi-zintuiglijk zijn, worden in het levenslichaam 'ingeprent' als herinneringen, vaak in de vorm van patronen of structurerende structuren. Het levenslichaam is dus de drager van herinneringen aan lichamelijke ervaringen en de intentionaliteit, emoties, gevoelens en gedachten die daarmee gepaard gaan. Om iets dat we hebben meegemaakt terug te roepen, moeten we de patronen reactiveren en de herinnering reconstrueren als een mentaal beeld. Natuurlijk zijn de hersenen het grootste

deel van het lichaam dat hier bedoeld wordt. De activiteit van de hersenen, en niet de substantie ervan, is het levenslichaam waarin patronen, paden en kaarten als processen in neurale netwerken in het geheugen worden vastgelegd (Damasio, 2012).

Het lichaam van vormende, etherische krachten is geenszins een vaste en constante entiteit. Het is veranderlijk, en daarom is het essentieel voor het leerproces. Het menselijk levenslichaam is zowel sterk gesocialiseerd als geïndividualiseerd. Steiners verbazingwekkende idee is dat, in mijn woorden, het lichaam van structurerende processen niet alleen het organisme dat het verlevendigt structureert, maar als het vormingsproces eenmaal grotendeels is voltooid en de basispatronen en –structuren in de hersenen zijn vastgelegd – bijvoorbeeld gedragspatronen, taal, gewoonten en disposities – dan kunnen deze krachten worden gericht op het vormgeven van de psychologische processen van de geest. Dit omvat het genereren van mentale beelden in reactie op zintuiglijke ervaringen, het construeren van herinneringen die vervolgens kunnen worden gemanipuleerd, gesorteerd, gecombineerd en ontwikkeld wanneer we over iets nadenken of problemen proberen op te lossen. Tot deze overgang leert het lichaam door wat het ervaart, en deze ervaringen worden direct verweven in de levens–lichaam/fysieke structuren, dat wil zeggen in neurale netwerken die de basis vormen voor gedragspatronen. Zintuiglijke indrukken worden min of meer belichaamd zonder reflectie. Het leren van taal is het meest duidelijke en ook het meest complexe voorbeeld van mimetisch leren vóór het doorbreken van het permanente gebit, dat volgens Steiner de afsluiting markeert van de eerste grote ontwikkelingsfase. Kinderen leren hun moedertaal of –talen door deel te nemen aan sociale praktijken die gepaard gaan met praten. Ze leren niet door bewuste reflectie, het leren en toepassen van regels of het onthouden van woordenlijsten, maar door observeren en deelnemen, terwijl ze onbewust structuren en 'correcte' vormen opmerken. We leren taal door haar te gebruiken (Tomasello, 2003).

In termen van Waldorfonderswijs begint het kind na het doorbreken van het permanente gebit een embryonaal autonoom leven van ziel/psyche te ontwikkelen dat later op puberale leeftijd geëmancipeerd wordt in een derde 'geboorte', na de fysieke geboorte en de geboorte of emancipatie van het levenslichaam. Met andere woorden, de vormende levensprocessen worden nu de basis voor het leren, en ze stellen het individu in staat geleidelijk een innerlijk leven van gedachten, gevoelens en intenties op te bouwen, dat Steiner de ziel of psyche noemt. De derde 'geboorte' in de puberteit leidt tot de individualisering van de psyche. De belangrijkste reden om formeel leren en onderricht in lezen en rekenen op Waldorfscholen uit te stellen tot de leeftijd van 6 jaar is om de levensprocessen de kans te geven de eerste structurering van de hersenen te voltooien. Alleen dan kunnen ze op een gezonde manier op abstractie worden gericht; dit te vroeg doen zou de constitutie van het kind verzwakken door de levensprocessen af te leiden van de fysieke organen. De medische wetenschap heeft dit niet aangetoond, maar de vrijeschoolpraktijk heeft de doeltreffendheid van deze benadering in de afgelopen 100 jaar aangetoond. Het bewijs (dat ik in deel 4 bespreek) toont niet de negatieve effecten van vroeg leren aan, maar wel dat vrijeschoolleerlingen en alumni geen negatieve gevolgen van de latere start laten zien, integendeel. Het is echter onwaarschijnlijk dat er een oorzakelijk verband kan worden aangetoond tussen vroeg academisch onderwijs en gezondheidsproblemen op de lange termijn, gezien het aantal factoren dat hierbij een rol speelt. De relevantie van deze benadering is alleen zinvol binnen deze algemene leertheorie. Mijn persoonlijke gevoel zegt dat kinderen tijd nodig hebben om een rijke, directe en fantasierijke ervaring met de wereld op te doen voordat geletterdheid deze ervaring filtert. Oraliteit is de levende hand in de handschoen van geletterdheid, zoals Barry Sanders (1994) het zo treffend uitdrukte.

Steiner structureert de ontwikkeling van het kind in drie ongeveer zevenjarige fasen, van de geboorte tot het wisselen van de tanden en van daar tot de puberteit. Het onderscheid tussen deze fasen is niet gebaseerd op enige vorm van empirisch bewijs of observaties, maar is een idee, je zou kunnen zeggen een culturele constructie (misschien gesuggereerd door Steiners esoterische studies van zevenvoudige processen), met de bedoeling verschillende soorten onderwijsruimten te creëren waarin bepaalde ontwikkelingsprocessen zich kunnen ontploegen, elk met een andere nadruk en onderwijsaanpak. De zevenjarige stadia zijn geen biologisch gegeven (behalve dat het definitieve gebit en de puberteit belangrijke biologische overgangen markeren), maar een sociaal/culturele constructie die drie kwalitatief

verschillende fasen markeert van de relaties binnen de hele persoon, tussen lichaam, psyche en geest. Het onderwijs maakt gebruik van deze kwalitatieve verschillen en structureert het onderwijs daaromheen. Ik bespreek dit begrip van ontwikkeling later in het hoofdstuk over het vrijeschoolleerplan.

Tijdens de eerste fase van de ontwikkeling tot aan het wisselen van tanden en de gedeeltelijke emancipatie van de levensprocessen, zijn de overheersende wijzen van leren imitatie, emulatie en mimetisch leren. Steiner schrijft: "Kinderen imiteren wat er in hun fysieke omgeving gebeurt, en in dit proces van imitatie worden hun fysieke organen in vormen gegoten die zo blijvend worden" (1996a, p. 18). Dit verwijst naar alles wat door hun zintuigen kan worden waargenomen en omvat "alle morele of immorele handelingen, alle wijze of dwaze handelingen die kinderen zien" (ibid., p. 18). De educatieve implicaties hiervan zijn diepgaand. Zoals Nicol en Taplin stellen,

*"... alle volwassenen hebben een grote verantwoordelijkheid wanneer ze in de aanwezigheid van kinderen zijn en de mogelijkheid hebben om bij te dragen aan hun gezonde ontwikkeling. In antwoord op de onbewuste inzet van kinderen om hun omgeving te imiteren, moeten volwassenen zich volledig bewust zijn van alle handelingen in aanwezigheid van kinderen, omdat de volwassene vanuit de positie van het jonge kind altijd en onvermijdelijk model staat voor hoe de mens zich gedraagt."*

(2017, p. 51)

Een ander gevolg dat Steiner benadrukt is dat kinderen actief met de wereld omgaan met hun ledematen, maar ook met hun verbeelding. In plaats van ze speelgoed te geven dat in alle details compleet is, moeten ze eenvoudige voorwerpen hebben en deze met hun verbeelding aanvullen. Op deze manier worden de hersenen van het kind, volgens Steiner, op een plastische manier gemodelleerd, niet met voltooide beelden, maar met patronen die voortdurend gewijzigd kunnen worden. Dit betekent dat de levenskrachten, die in deze leeftijd de organen en in het bijzonder de hersenen nog aan het vormen en vormen zijn, flexibele en veranderlijke patronen belichamen, die zich kunnen aanpassen. Het kind gaat door participatie een wederkerige relatie aan met de wereld en legt daarbij basisstructuren en relaties.

In *De opvoeding van het kind* stelt Steiner dat kinderen in de eerste levensfase moet worden getoond wat ze moeten doen, zodat ze kunnen deelnemen aan zinvolle praktijken. Zodra de levenskrachten vrij beginnen te worden, kunnen ze worden opgevoed door middel van beelden en de verbeelding en door te ervaren dat sommige dingen betekenis en waarde hebben:

*"... wat vervuld is van diepe betekenis, die werkt via beelden en allegorieën, is geschikt voor deze jaren ... het zijn geen abstracte begrippen die op de juiste manier werken op het groeiende etherische lichaam, maar eerder wat gezien en waargenomen wordt – inderdaad, niet met externe zintuigen, maar met het geestesorgaan."*

(1996a, p. 23)

De geschikte manieren van leren op deze leeftijd zijn 'discipelschap' en gezag, maar niet "gezag dat met geweld wordt afgedwongen, maar gezag dat ze van nature zonder vragen zullen aanvaarden. Hierdoor zullen ze hun geweten, gewoonten en neigingen opbouwen" (ibid., p. 24). Net zoals een bij jonge kinderen ervaren gebrek aan morele integriteit zal worden belichaamd en het kind onzeker zal blijven, zo hebben kinderen in de tweede levensfase, tussen het wisselen van tanden en de puberteit, modellen nodig van menselijk omgaan, leren, betekenis geven en moreel zijn. Steiner noemt dit de behoefte aan eerbied en verering en aan toegang tot mensen of verhalen van "voortreffelijke mensen uit de geschiedenis, levensverhalen van grote mannen en vrouwen"; rolmodellen in plaats van abstracte morele vermaningen. Steiner richtte zich op ervaring van echte voorbeelden die als gewoonten kunnen worden vastgehouden; geen succesvolle mensen als zodanig, maar van goede mensen, morele helden.

Opdat deze modellen zinvol zijn, is het natuurlijk noodzakelijk dat de leerlingen ook het tegendeel ervaren – voorbeelden van kwaad, egoïsme en duisternis die door goedheid en licht kunnen worden overwonnen. Daartoe bevat het leerplan een schat aan legenden en mythen waarin alle vormen van menselijke zwakheid en kracht worden uitgespeeld. Deze verhalen, suggereert Steiner, hebben een heel ander effect als ze verteld worden door een goede verteller in plaats van gewoon voorgelezen te worden. Het meest effectief zijn parabels, beelden en metaforen en het minst effectief zijn intellectuele verklaringen. Een goed verteld verhaal is een ontmoeting van wezens, bemiddeld door een persoon voor wie het verhaal betekenis heeft. Het effect van andere media zal daarom waarschijnlijk minder zijn, omdat, in Steiners termen, het verhaal op authentieke wijze moet worden overgebracht, in de zin dat het door een persoon is geschreven, wat gebeurt als de verteller het verhaal kiest, voorbereidt en overtuigend vertelt in haar eigen woorden. Steiner benadrukt ook de noodzaak van scholing van het geheugen van het kind, omdat daardoor het levenslichaam getransformeerd kan worden. We kunnen dit beter begrijpen als we deze gedachte plaatsen in de context van het leerproces, zoals ik doe in deel 2. Hier loopt Steiner vooruit op het werk van Bruno Bettelheim en Jerome Bruner en anderen over het belang van het verhaal in de opvoeding.

Hoewel kinderen authentieke ervaringen moeten opdoen, merkt Steiner op dat de lessen niet te veel gebaseerd moeten zijn op zintuiglijke ervaring. Zoals hij het stelt, moet alle waarneming spiritueel zijn. Hier komen we een van de moeilijke termen voor vertaling tegen. In het origineel zegt Steiner *sinnlicher Anschauungsunterricht*. *Sinnlich* betekent het gebruik van de zintuigen en *Anschauung* heeft een scala aan betekenissen, waaronder opvatting, mening, aanschouwing, voorstelling, ervaring en intuïtie. In deze context betekent het een soort begrip dat gebaseerd is op een manier van kijken naar de wereld. Wat Steiner bekritiseert is de veronderstelling dat kinderen, of wie dan ook, de wereld kunnen begrijpen door er eenvoudigweg naar te kijken en haar te ervaren. Ik ga in op dit punt in deel 2, als ik het heb over onderwijsmethoden.

Met betrekking tot de derde fase van de ontwikkeling van het kind voegde Steiner in *De opvoeding van het kind* weinig toe, behalve dat deze fase het ontstaan markeert van het vermogen om te onderscheiden en oordelen te vormen. Hij benadrukte het belang van de persoonlijkheid van de leraar bij het begeleiden van de leerlingen om zelfstandige denkers te worden. Hij maakt ook het punt dat in alle fasen van het onderwijs relevant is; dat het van vitaal belang is dat leraren een duidelijk besef ontwikkelen van de manier waarop verschillende onderwijsstrategieën en –methoden jongeren daadwerkelijk beïnvloeden, en dat de leraar altijd het juiste gevoel voor tact moet ontwikkelen om in elke individuele situatie de juiste beslissingen te nemen. Deze tact kan ontwikkeld worden door betrokkenheid bij geesteswetenschappelijke ideeën.

### ***Kernideeën***

- Het spirituele begrip van de mens biedt praktische inzichten in het onderwijs.
- De menselijke ontwikkeling vindt plaats in vier dimensies – in het fysieke lichaam, in de groei en ontwikkeling van het lichaam door levensprocessen (levenslichaam), in de geest en het ontstaan van psychologische aspecten (gevoelslichaam) en in het existentiële zelf of de spirituele kern van het zijn (het Ik).
- In de ontwikkeling van het kind vereisen de vroege jeugd, de kindertijd en de jeugd heel verschillende wijzen van leren, die Steiner respectievelijk karakteriseerde als imitatie, sturing door gezag en de ontwikkeling van een persoonlijk oordeel.
- Het menselijke Ik is op verschillende manieren actief in het leerproces gedurende de drie fasen van de kindertijd, waarbij het de drie andere dimensies of 'lichamen' transformeert.

## Bronnen

- Barfield, O. (1988). *Saving the appearances. A study in idolatry* (2nd ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Barfield, O. (2010). Introduction. In O. Barfield (Ed.), *The case for anthroposophy. Being extracts from Riddles of the Soul by Rudolf Steiner* (pp. 1–18). Oxford: Barfield Press.
- Barfield, O. (2011). *Speaker's meaning*. Oxford: Barfield Press.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in the age of measurement: Ethics, politics and democracy*. Herndon VA: Paradigm Publishers.
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature: Goethe's way towards a science of conscious participation in nature*. Hudson, NY: Lindisfarne Books.
- Bransby, K., & Rawson, M. (2020). *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice* Retrieved from <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/pdf-downloads/>
- Cassirer, E. (1944/1962). *An essay on man*. New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Childs, G. (2003). *Rudolf Steiner: His life and work*. Edinburgh: Floris Books.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- da Veiga, M. (2016). Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 82–115). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dahlin, B. (2010). Steiner Waldorf education, social–threefolding and civil society: Education as cultural power. *Research on Steiner Education*, 1(1), 49–59.
- Dahlin, B. (2013). Gloves of ice or free hands? A nomadic reading of Rudolf Steiner and Bergson and Deleuze and others on knowledge as nonrepresentational and the importance of Aesthesis. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 67–89.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education*. Berlin: Springer.
- Damasio, A. (2012). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. London and New York: Random House.
- Davy, J. (Ed.) (1993). *A Man Before Others. Rudolf Steiner Remembered. Personal recollections of those who knew him. A collection of personal memories from the pages of The Golden Blade and other sources*. London: Rudolf Steiner Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Douven, I. (2017, Summer). Abduction. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford, CA: Metaphysics Lab, Stanford University.
- Gabriel, W. (2014). Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik: erkenntnisswissenschaftliche Zugänge zu Rudolf Steiners pädagogischem Impuls. In P. Heusser & J. Weinzirl (Eds.), *Rudolf Steiner: Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute (Rudolf Steiner: The significance of his work for science and life today)* (pp. 228–266). Stuttgart: Schattauer.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method* (J. W. a. D. G. Marshall, Trans. Rev. 2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Gidley, J. M. (2011). *Steiner, Rudolf (1861–1925) encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3188–3191). New York: Springer.
- Gidley, J. M. (2016). *Postformal education. A philosophy for complex futures*. Weinheim Basel: Springer.
- Göschel, J. C. (2012). *Der biographische Mythos als pädagogisches Leitbild: Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik (Biographical myth as pedagogical leading thought: Transdisciplinary learning support on the basis of the child study process in anthroposophical curative education)*. Dornach, CH: Verlag am Goetheanum Athena.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (Rev. ed.). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hemleben, J. (1963). *Rudolf Steiner*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Heusser, P. (2016). *Anthroposophy and science. An introduction*. Frankfurt am Main: Peer Lang Edition.
- Hughes, G. R. (2012). Rudolf Steiner's epistemology and its relation to feminist thought in America. In R. McDermott (Ed.), *American philosophy and Rudolf Steiner: Emerson, Thoreau, Peirce, James, Royce, Dewey, Whitehead, Feminism* (pp. 227–250). Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*. London and New York: Routledge.
- Kaiser, U. (2020). *Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie*. Frankfurt am Main: Info 3 Verlag.
- Kannenberg, M. (2011). *Rudolf Steiner in Berlin: Rudolf Steiner's Impulse, Begegnungen und Wirkenstätten in Berlin 1897–1923*. Dornach, CH: Verlag für Anthroposophie.
- Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners* (Vol. 11). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (2010). "Painted from a palette entirely different". A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *Research on Steiner Education*, 1(2), 64–72.
- Kiersch, J. (2012). Spiritualität auf der Suche nach Wirklichkeit– in pädagogischer Hinsicht. In P. Loebell & P. Buck (Eds.), *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 325–342). Opladen. Berlin. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kinzler, S., & Tillmann, D. (2018). *Die Stunde der Matrosen. Kiel und die deutsche Revolution. Ausstellungskatalog*. Darmstadt: Konrad Theiss Verlag.
- Kugler, W. (Ed). (1994). *Rudolf Steiner als Hauslehrer und Erzieher Wien 1884–1890. Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*. Veröffentlichungen aus dem Archiv. Doppelheft Nr. 12/113 Frühjahr 1994. Dornach, CH.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By* (2nd Edition ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, D. (2013). *The story of the human body*. London and New York: Penguin.
- Lindenberg, C. (1992). *Rudolf Steiner. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lindenberg, C. (2013). *Rudolf Steiner a biography*. Great Barrington, MA: Steiner Books Inc.
- Maton, K. (2012). Habitus. In M. Grenfell (Ed.), *Bourdieu: Key concepts* (pp. 48–64). Durham: Acumen.
- Marx, K. (1965 (1844)). Estranged Labour. In T. B. Bottomore (Ed.), *Karl Marx: Early Writings* (pp. 121–129). London: George Allen & Unwin.
- McDermott, R. (2009). *The new essential Steiner: An introduction to Rudolf Steiner for the 21st Century*. Herndon: Lindisfarne Books.
- McDermott, R. (2012). *American Philosophy and Rudolf Steiner*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.
- McMillan, M. (1904). *Education Through the Imagination*. London: Swann Sonnenschein & Co.
- Miller, L. (2015). *The spiritual child*. New York: St. Martin's Press.
- Mücke, J., & Rudolf, A. A. (1955). *Erinnerungen an Rudolf Steiner und seine Wirksamkeit an der Arbeiter-Bildungsschule 1899–1904*. Berlin: Verlag R.G. Zbinden.
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2017). *Understanding the Steiner Waldorf approach*. London: Taylor & Francis.
- Paull, J. (2011). Rudolf Steiner and the Oxford Conference: The birth of Waldorf education in Britain. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 53–66.
- Paull, J. (2011). Rudolf Steiner and the Oxford Conference: The birth of Waldorf education in Britain. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 53–66.
- Paull, J. (2018). The library of Rudolf Steiner: The books in English. *Journal of Social and Developmental Sciences*, 9(3), 21–46.
- Paull, J., & Hennig, B. (2020). Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future". *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 24–33.
- Paull, J. (2018). The library of Rudolf Steiner: The books in English. *Journal of Social and Developmental Sciences*, 9(3), 21–46.
- Paull, J., & Hennig, B. (2020). Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future". *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 24–33.

- Rawson, M. (2003). *The spirit in human evolution*. Fair Oaks, CA: AWSNA Publications.
- Rawson, M. (2010). Rudolf Steiner's research methods for teachers. *Research Bulletin for Waldorf Education*, 25-40(1), 33-37.
- Rawson, M. (2012). Contemplative practice and intuition in a collegial context: An action research project in a Waldorf school. *Research Bulletin of Waldorf Research Institute*, 17(1), 47-54.
- Rawson, M. (2014). Practices of teacher learning in Waldorf schools: Some recommendations based on qualitative inquiry. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(2), 45-68.
- Rawson, M. (2018). The case for practitioner research using complementary theory in Waldorf pedagogy. *Research on Steiner Education*, 8(2), 15-32.
- Rose, S. (1998). *Lifelines: Biology, freedom and determinatism*. London: Penguin.
- Rosslenbroich, B. (2014). *The origin of autonomy. A new look at major transitions in evolution*. New York and Heidelberg: Springer.
- Schad, W. (2003). Chronobiologie ist Ätherforschung. *Tycho de Brahe Jahrbuch für Goetheanismus*, 2003, 20-36.
- Schad, W. (2015). *Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Scharmer, O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges- The social theory of presencing* (Rev. 2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Schieren, J. (2011). The scientific credibility of Anthroposophy. *Research on Steiner Education*, 2(1), 90-98.
- Schieren, J. (2012). The spiritual dimension of Waldorf education. *Research Bulletin for Waldorf Educaion*, 19(1), 19-29.
- Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf education: A dynamic relationship. *Research in Steiner Education*, 6(2), 139-149.
- Schieren, J. (2016). Lernen in der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: Positions and developmental perspectives)* (pp. 427-446). Weinheim Basel Basel: Beltz Juventa.
- Schieren, J. (2019). Waldorf pedagogy and educational science. In C. Willmann & L. Weiss (Eds.), *INASTE. The next generation of Waldorf teachers* (pp. 8-9). Vienna: INASTE.
- Schneider, P. (1982). *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2011). *Practical wisdom. The right way to do the right thing*. London: Penguin Books Riverhead Books.
- Selg, P. (2009). *Rudolf Steiner und Felix Koguzki: Der Beitrag des Kräutersammlers zur Anthroposophie*. Dornach, CH: Verlag des Ita Wegman Instituts.
- Selg, P. (2011). *The fundamental social law. Rudolf Steiner on the work of the individual and teh spirit of the community* (C. E. Creeger, Trans.). Great Barrington, MA: SteinerBooks.
- Selg, P. (2014). *Rudolf steiner. Life and work* (Vol. 1). Great Barrington, MA: SteinerBooks.
- Shepherd, A. P. (1961). *A scientist of the invisible*. London: Hodder and Stoughton.
- Steiner, R. (1928/1925). *The story of my life* (H. Collinson, Trans.). London: Anthroposophical Publishing Co.
- Steiner, R. (1935). *Two Essays on Haeckel*. London: The Rudolf Steiner Publishing Co.
- Steiner, R. (1963a). *The philosophy of spiritual activity* (R. Stebbing, Trans. and H. S. Bergman, Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1963b). *Truth and science* (R. Stibbing, Trans. and P. M. Allen, Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1968/1886). *A theory of knowledge implicit in goethe's world conception*. Spring Valley, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1973). *Anthroposophical leading thoughts* (G. Adams, Trans.). London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1977). *Towards social renewal: Basic issues of the social question*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1979). *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage* (Vol. GA304). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1982/1920). Spiritual knowledge of man as a fount of educational art, lecture 21st September, 1920 in Stuttgart. In T. van Vliet & K. Kiniger (Trans.), *Balance in teacher*. Spring Valley, NY: Mercury Press.
- Steiner, R. (1985/1919). The threefold social order and educational freedom (E. Bowen–Wedgewood & R. Mariott, Trans.) *The renewal of the social organism* (pp. 70–76). Spring Valley, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1988/1886). *The science of knowing* (W. Lindemann, Trans.). Spring Valley, NY: Mercury Press.
- Steiner, R. (1994). *The social basis for education* (B. Masters, Ed.). Forest Row: Steiner Schools Fellowship.
- Steiner, R. (1996a/1907). *The education of the child*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996b). *The foundations of human experience*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996c). *Anthroposophy (A fragment)*. Hudson, NY.: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2009). *The riddles of philosophy: Presented in an outline of its history*. Hudson, NY: SteinerBooks.
- Steiner, R. (2010). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung: Ein Vortragzyklus Ilkley (Yorkshire) 5 bis 17 August 1923* (Vol. GA 307a). Retrieved from <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/307a.pdf>
- Steiner, R. (2011 a). Sozialethik: für Edith Maryon, persönliche Bemerkung zu. In *“Ausführungen der Dreigliederung des sozialen Organismus” 1919 Wahrspruchworte* (Vol. GA40). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2011 b). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination of man* (M. Cotterell & A. P. Shepherd Trans. Rev. 150th Anniversary ed.). Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2015). Brief reflections on the publication of the New Edition of ‘The Philosophy of Freedom’ in *From Symptom to Reality in Modern History, lecture VI, 27.10.1918*. A. H. Parker, Trans. from GA 185. London: Rudolf Steiner Press. Online edition: <https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA185/English/RSP1976/19181027p01.html>. Accessed 17.01.21.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381–406.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Walach, H. (2017). Secular spirituality– what it is. Why we need it. How to proceed. *Journal for the Study of Spirituality*, 7(1), 7–20.
- Wagemann, J. (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 31–81). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner’s philosophy and the crisis of contemporary thought*. Edinburgh: Floris Books.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik (Propaedeutic of teaching methods in Waldorf pedagogy)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Geat Barrington, MA: Lindesfarne.
- Zander, H. (2016). *Rudolf Steiner. Die biographie*. Munich: Piper.
- Zander, H. (2019). *Die Anthroposophie. Rudolf Steiners Ideen Zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**De algemene principes van Waldorfonderrwijs, zoals beschreven in het boek, onvertaald:**

1. Waldorf education takes the spiritual dimension seriously.
2. Sense of coherence is the basis for healthy learning and well-being.
3. The quality of learning depends on the quality of the teacher's preparation.
4. Children and young people need to be ready to learn and they need time to learn.
5. Learning is a rhythmical process.
6. The learning processes are structured over time.
7. Block teaching strengthens learning dispositions.
8. Direct experience is the basis for good learning.
9. Activating the imagination through vivid pictorial descriptions and images is another powerful starting point for learning.
10. A phenomenological approach enables the organic growth of knowledge.
11. The teaching must be artistic.
12. The self-activity of the students is essential to learning.
13. Good teaching and learning depends on the development of the senses. References.
14. The Waldorf class is a learning community.
15. Teachers support their pupils' learning and development by generating knowledge of them using assessment for learning.
16. The teachers are a collegial learning community with responsibility for the educational leadership of the school.
17. Curriculum presents the entire pedagogy including content, methods and learning outcomes in the form of competences.
18. There are a number of pathways to becoming a Waldorf teacher.