

Leergebied

Leren leren

1 Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

1.1 Situering

In de R. Steinerpedagogie wenst men het kind zo op te voeden dat het zich ontwikkelt tot een volwassene die in staat is om zich zelfstandig verder te ontwikkelen. Een volwassene die 'blijft leren', die zich kan aanpassen aan veranderende omstandigheden, die op een opbouwende wijze problemen kan oplossen. Ook in de R. Steinerpedagogie beschouwt men leren in zekere zin als een actief verwerkingsproces. De visie van de R. Steinerpedagogie over de factoren die een kind tot leren aanzetten en de wijze waarop het zich met de leerinhouden verbindt, wijken echter aanzienlijk af van de visie van andere onderwijssystemen¹.

Voor het lagereschoolkind is de drijvende kracht voor elke activiteit voornamelijk het gevoelsleven. Door ook voor het schoolse leren het gevoelsleven als aangrijpingspunt te nemen, sluit men aan bij het algemeen ontwikkelingsbeeld. Hier legt men de verbinding tussen de kleuterfase waarin de motoriek primeert en de puberteitsfase waarin het cognitief oordelen de ontwikkeling van de jongere stuurt. Men beklemtoont dus in de intrinsieke motivatie niet het willekeurige, louter individuele, maar de samenhang met de fasering van het algemeen ontwikkelingsbeeld.

Ook in de R. Steinerschool gaat men er van uit dat de lerende de leerstof bewerkt, verwerkt en omvormt. Wil dit 'leren' ook 'ontwikkeling' betekenen, dan is het noodzakelijk dat dit proces inspeelt op de algemene ontwikkeling van het kind. Daarom staan in de lagere school die verwerkingsmethodes centraal die zich baseren op kunstzinnige processen. In overeenstemming met de eigen aard van de leerinhoud en de leeftijdsfase van het kind, worden in het leerproces telkens andere aspecten beklemtoond. Cognitief bewustzijnsmatige, gevoels- en wilsmatige verwerkingsmethodes krijgen in wisselende verhoudingen hun plaats. Aldus komt het kind in aanraking met een veelheid aan leerprocessen.

De R. Steinerpedagogie streeft ernaar dat het denken, de betrokkenheid, de beleving en het handelen steeds op elkaar afgestemd blijven. Methodes en attitudes die volwassenen succesvol toepassen, zijn daarom niet zonder meer te transfereren naar het leerproces van het lagereschoolkind. Het eenzijdig versterken van een cognitief leerproces gaat ten koste van de ontwikkeling van de andere componenten. Precies deze meer onbewuste krachten bepalen in hoge mate de kwaliteit van het gehele leer- en ontwikkelingsproces en zijn gebonden aan de leeftijdsfase.

De uiteenzetting over de lerende mens gaat kort in op de aspecten in het leerproces die vanuit het mensbeeld achter de R. Steinerpedagogie beklemtoond worden. Dan volgt een overzicht van de karakteristieke kenmerken van het leerproces. Tot slot volgt een verantwoording hoe de concrete, leerlinggericht-geformuleerde leerplandoelstellingen zich tot deze opvattingen verhouden.

1.2 Visie op de lerende mens

Elk leren is in wezen gericht op zich ontwikkelen. Vooraleer de mens bewust en zelfstandig zijn ontwikkeling stuurt, maakt hij een leerproces door waarin hij als het ware de kans krijgt om eerst zichzelf te worden. Door individualisatie en omvorming van erfelijke eigenschappen en vermogens, bevrijdt de mens zich in zekere zin en schept hij voor zichzelf nieuwe ontwikkelingswegen.

Dit stadium omvat naast het allereerste leren in de gezinssfeer, het leren tot en met de middelbare school. Zichzelf worden en zichzelf ontdekken is een geleidelijk proces dat een specifieke begeleiding van de volwassenen vergt. In wisselwerking met de bewustwording en de evolutie van het denken, voelen en handelen verandert het leerprocesⁱⁱ mee en mondt het tenslotte uit in het zelfstandige leren van de volwassene.

Heuristische methodes zijn inderdaad waardevol in leersituaties die een eenzijdig cognitief karakter dragen en waar een grote hoeveelheid informatie uit een relatief beperkt leerdomein zelfstandig verwerkt moet worden, zoals aan hogescholen en universiteiten.

In de visie van de R. Steinerpedagogie betekent het generaliseren van deze methodes een te sterke versnelling in de ontwikkeling van het kind. Deze methodes stellen namelijk een mate van zelfbewustzijn, oordeelsvermogen en een dynamisch-affectieve zelfcontrole voorop, die een twaalfjarige nog niet bezit. Hij ontwikkelt die pas in de loop van het middelbaar onderwijs, in het bijzonder vanaf het veertiende levensjaar kan hij er verantwoord mee leren omgaan.

1.3 Pedagogische consequenties

Het leerproces als dusdanig is afgestemd op de ontwikkeling van het kind als totale persoon. De leerstof wordt opgevat als ontwikkelingsstof. Voor de leeromgeving betekent dit dat leerinhouden en leerervaringen niet enkel geselecteerd worden maar ook omgevormd en in samenhangen gebracht zodat zij door het kind kunnen opgenomen worden via zijn specifieke leervermogen.

De rol van zintuiglijke waarneming en innerlijke voorstelling in het lerenⁱⁱⁱ

De wil tot leren hangt af van de interesse die men opbrengt voor wat men leert. Het komt er dus op aan om interesse te wekken; om de leerling nieuwsgierig te maken. De wijze waarop een kind kennis maakt met de leerinhouden is daarbij van het grootste belang.

Dit gebeurt niet in eerste instantie door onmiddellijke zintuiglijke waarneming maar via het woord. Voor het kind in de realiteit (of via beeld- of geluidsmateriaal) geconfronteerd wordt met bepaalde fenomenen, stelt men het in staat om zich vooraf, door eigen activiteit, een innerlijk beeld van het gegeven op te bouwen. Wanneer het kind later met het fenomeen zelf kennis maakt, treedt er een soort ‘her-kenning’ en een ‘er-kenning’ van de onvolledigheid van zulk innerlijk beeld. Onwillekeurig streeft men naar completering ervan. Dit stimuleert, vanuit de gevoelsbeleving de gerichte zintuiglijke activiteit en de concentratie; die op hun beurt de verdere interesse en het verder leren stimuleren.

Vanaf het twaalfde levensjaar leert men het kind gericht, geconcentreerd, en onbevangen - nog zonder te oordelen - de fenomenen zelf waar te nemen. Daarna gaat men over tot een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving waarbij men bij de fenomenen en feiten blijft zonder theoretische verklaringen of generaliserende conclusies te trekken. Alleen het causaal verband wordt aangeduid. Fysica leent zich het best om hiermee te beginnen. Het sluit aan bij de ontwikkeling van de twaalfjarige.

Vanaf het veertiende levensjaar wordt de persoonlijke waarneming van de leerling meer en meer het uitgangspunt en leert hij omgaan met hypothesen.

De leeromgeving en de ontwikkeling van het leerproces in de tijd

Dag- en nachtritme^{iv}

Gedurende enkele weken wordt hetzelfde leergebied, leerinhoud in een periode^v behandeld. De leerkracht schetst een beeld van een werkelijkheidsaspect zodat het kind het via zijn gevoelsleven kan opnemen en verinnerlijken: het kind komt tot innerlijke aanschouwing en beleving. Ieder kind kan het naar zijn eigen aard innerlijk opnemen (individueel leren). Er wordt bewust rekening gehouden met verwerkingsprocessen die tijdens de slaap plaatsgrijpen.

Het herinneren, het weer oproepen van de beelden komt aan bod in het navertellen, het verwoorden in eigen woorden. Dit gaat onmiddellijk over in denken, in nieuwe vragen en herkenning in andere verschijnselen of aspecten.

Het dagverloop

In het dagverloop wordt rekening gehouden met de onderlinge invloed die leergebieden, leerinhouden op elkaar uitoefenen. Bij een oordeelkundige keuze kan de benaderingswijze of leerinhoud van het ene de verwerking van het andere stimuleren. Ook met de invloed op de fysische en psychische conditie van het kind^{vi}. Zo neemt bijvoorbeeld het cognitieve concentratievermogen van het kind af naarmate de dag vordert.

Opeenvolging van de periodes

Een zelfde leergebied, leerinhoud wordt pas na een langere periode opnieuw opgenomen en verder ontwikkeld. Ook deze werkwijze houdt verband met de opvatting over de verwerking van leerinhouden, de werking van het geheugen^{vii}, de wijze waarop leerinhouden beklijven^{viii} en de centrale rol hierin van het proces van herinneren en vergeten

Omvorming van de leerinhoud

Op elk gebied ondersteunt men de evolutie van het subjectieve naar het objectieve, zonder echter het gevoel van verbondenheid met het geheel te verliezen.

Leerinhouden uit het lager onderwijs worden later getransponeerd. Zij komen opnieuw aan bod in het middelbaar onderwijs vanuit een ander gezichtspunt en benaderingswijze.

2 Lager onderwijs

2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Leren van 7 tot 12 jaar

Algemeen

Het zeven- tot twaalfjarige kind verbindt zich eerst via zijn gevoel met het onderwerp; pas dan kan het er zich denkend mee verbinden. Pas omstreeks het twaalfde levensjaar is het vermogen om afstand te nemen zover geschoold dat het de basis kan vormen voor het exacte waarnemen. Nu worden feitelijke, oorzakelijke verbanden begrepen.

Leren van 7 tot 9 jaar

In deze fase heeft het kind zelf een toenemende eigen innerlijke inbreng. De onmiddellijke zintuiglijke waarneming wordt gericht en gekoppeld aan innerlijke voorstellingen en gevoelens. Ook eenzijdig cognitieve gegevens neemt het kind vooral op via gevoel en geheugen. Het leren wordt niet langer gedomineerd door wilsimpulsen op het motorische vlak zoals bij kleuters, maar wordt nu in de eerste plaats gericht en geleid door het voelen. Denken betekent hier: denken in beelden, in zelfstandig opgebouwde innerlijke voorstellingen.

Leren van 9 tot 12 jaar

Omstreeks het negende levensjaar ontwikkelt het kind naast beelddenken ook een vermogen om structuren en samenhangen te ontdekken door uit een concrete situatie het wezenlijke te generaliseren of te abstraheren.

Leren van 12 tot 14 jaar

Pas rond het twaalfde levensjaar knoopt men opnieuw aan bij de directe zintuiglijke waarneming, maar nu op een totaal ander niveau. Parallel met het oefenen van de nauwkeurige objectieve waarneming komt het gevoelsleven los uit de subjectieve sfeer. Beide samen vormen een solide basis voor het inzicht in causale samenhangen.

De ontwikkeling van het oordeelsvermogen^{ix}

Tussen het twaalfde en het veertiende levensjaar treedt de innerlijke drang op om via het oordelen eigen opvattingen te vormen en zich van de autoriteit te bevrijden. Deze nieuwe ontwikkelingsstap hangt samen met de hele verandering die het kind doormaakt in de prepuberteit^x.

Voor het twaalfde levensjaar oordeelt het kind onder impuls van het gevoel. Daarna maakt het wilsleven zich geleidelijk los van het gevoelsleven. Het komt als het ware ter beschikking van het ik (individu). Deze evolutie biedt de twaalfjarige de mogelijkheid om tot een eerste vorm van oordelen te komen.

Wilsmatig wordt de aandacht gericht. Waarnemingsvermogen en voorstellingsvermogen reiken de feiten en de begrippen aan of roepen ze op. Via het gevoel legt men de verbinding met het begrip. Zo komt een bewuste ordening van de uiterlijke wereld tot stand, met betrekking tot de causale^{xi} samenhang van de uiterlijk waarneembare feiten en gebeurtenissen.

Ook de verdere ontwikkeling tot het uiteindelijk zelfstandig oordeelsvermogen van de volwassene verloopt gefaseerd en wordt in het middelbaar onderwijs met de nodige zorg en aandacht begeleid.

2.2 Algemene doelstellingen

De belangrijkste doelstelling is de leerbereidheid te wekken en levend te houden vanuit verwondering en innerlijke betrokkenheid.

Het leren in de lagere school is erop gericht de kinderen op een zodanige wijze met de wereld te laten kennis maken dat hun interesse hiervoor gewekt wordt. Voorwaarden hiervoor zijn dat het denken, de betrokkenheid, de beleving en het handelen van het kind steeds op elkaar afgestemd blijft. Ook de cognitief bewustzijnsmatige, gevoels- en wilsmatige verwerkingsmethodes in wisselende verhoudingen hun plaats krijgen. Aldus komt het kind in aanraking met een veelheid aan leerprocessen:

- In Lichamelijke opvoeding: LO 27 - 29, LO 31 - 33, LO 40*, LO 45* - 47
- In Muzische vorming: MV 3, MV 4 - 5, MV 9* - 10*, MV 11 - 15*, MV 18*, MV 19 - 20, MV 25*-26*, MV 32*, MV 34*, MV 36^{bis}, MV 38 - 41, MV 45*, MV 47*, MV 49, MV 51 - 52*, MV 55, MV 57.
- In Taal: T 1 - 17, TN 21, TN 23* - 24*, TN 28, TF 3*, TF 6, TF 8*, TF 11*, TF 16* - 17*, TF 23
- In Wereldoriëntatie: WO 16 - 17*, WO 22 - 26, WO 31, WO 33, WO 49 - 51, WO 57 - 58, WO 60*, WO 79 - 83*
- In Wiskunde: W 13, W27, W 34, W47, W48* - 52*, W54*, W 56*- 57*
- In Sociale vaardigheden: SV 1 - 3*, SV 6 -7, SV 15 - 16

2.3 Leerplandoelstellingen

Samenvattend

Uit de voorgaande gedachtegang wordt duidelijk dat leerling-gericht geformuleerde leerplandoelstellingen voor dit leergebied enkel betrekking kunnen hebben op het cognitief moment van bepaalde leerinhouden die zich situeren in de totale, door de leerkracht gevormde leeromgeving; houdingen die de gevoels- en wilsbasis vormen voor het leren en het zich ontwikkelen.

Het is eveneens duidelijk dat dit leergebied volledig verweven is met de andere leergebieden en met het methodische aspect van deze pedagogie.

Eindtermen

De kinderen kunnen

- LL 1 gegevens leren door ze te memoriseren.
- LL 2 in eenvoudige naslagwerken en andere eenvoudig toegankelijke media zelfstandig informatie opzoeken via de alfabetische inhoudsopgave.
- LL 3 voor een opdracht bij de juiste personen informatie vragen.
- LL 4 samenhangende informatie leren door deze in eigen woorden na te vertellen of verkort weer te geven.
- LL 5 eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen.
- LL 6 onder begeleiding hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren.

De kinderen zijn bereid

- LL 7* hun gedrag aan te passen aan de leersituatie.
- LL 8* nauwkeurig, ordelijk en volgens afspraak te werken.
- LL 9* zelfstandig te werken.
- LL 12* op zichzelf te vertrouwen.
- LL 13* zich voldoende weerbaar op te stellen.
- LL 14* tot een houding van verwondering, eerbied en interesse.

3.4 Leerinhouden

zie andere leergebieden

3.5 Pedagogisch - didactische leidraad

zie andere leergebieden

3.6 Minimale materiële vereisten

zie andere leergebieden

3.7 Bibliografie

CARLGREN, F., *De Vrije School. Pedagogie van R. Steiner in woord en beeld*, Ionastichting, Amsterdam, z.d.

REYNGOUD, G., *Onderwijsmanagement en de lespraktijk in de Vrije School, VPC, Driebergen, z.d.*

SCHOOREL, E. e.a., *Leren. Op weg naar een Antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995.

STEINER, R., *Algemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 293.

ID, *Algemene Menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.

STEINER, R., *Erziehungskunst. Methodisch - didactisches*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 294.

ID, *Opvoedkunst. Methodisch - didactische aanwijzingen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1987.

STEINER, R., *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 295.

ID, *Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraren*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.

STEINER, R., *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 302.

ID, *Menskunde en opvoeding*, Pentagon, Amsterdam, 1990.

STEINER, R., *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 302a.

ID, *Menskunde. Innerlijk vernieuwd*, Pentagon, Amsterdam, 1991.

STEINER, R., *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 307.

ID, *Opvoeding en moderne cultuur*, Vrij Geestesleven, Zeist

STEINER, R., *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 311.

ID, *Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.

Noten

ⁱzie Uitgangspunten Leren leren van de decretale eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

ⁱⁱAMONS, Ch., *Leerprocessen en ontwikkelingsbeelden*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 39 - 73.

ⁱⁱⁱKLAASEN, J., *Beschouwingen over het periodeonderwijs en het spreken van de leraar*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, 3.32. *De vijf stappen van het periode - onderwijs* p. 84 - 88.

^{iv}SCHOOREL, E., *Dagmens en nachtmens*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 147-161.

^vKLAASEN, J., *Beschouwingen over het periodeonderwijs en het spreken van de leraar*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 79 - 101.

^{vi}ZIJL, R. van, *De mens als lerende substantie*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, 201 - 238.

^{vii}SCHOOREL, E., *Geheugen. Waarnemen en denken, vergeten en herinneren*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 127 - 147.

^{viii}SCHOOREL, E., *Beklijven. Een zoektocht door de eerste vier voordrachten van de cyclus 'Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung'*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 15-39.

^{ix}HUIJBRECHTS, T., *Opvoeding en onderwijs. Hoe komen leerlingen tot zelfstandig oordelen?*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 101 - 127.

^xDe R. Steinerpedagogie legt de nadruk op de geleidelijke ontplooiing van de vermogens eigen aan de verschillende leeftijdsfasen. Dit houdt geen ontkenning in van het feit dat men door middel van bepaalde pedagogische methodes deze ontwikkeling kan beïnvloeden.

Het versneld tot ontwikkeling laten komen van vermogens zoals bijvoorbeeld het kritisch oordeelsvermogen naar het voorbeeld van de volwassenen, is echter geen doelstelling van de R. Steinerpedagogie.

^{xi}Hiermee wordt het systeem van de innerlijke noodzaak bedoeld: als dit... dan dat.....

Men laat in deze leeftijdsfase de feiten voor zich spreken zonder er verklarende theoretische denkmodellen mee te verbinden.