

## LEREN VOOR HET LEVEN

*een kijkje in de keuken van de vrije school*

**Een lange hemelsblauw getinte gang met hier en daar een aquarelachtige tekening. De muren van het klaslokaal in zacht-rose en lila kleurige pasteltinten. Een grote wand met van wollen draden gesponnen spinnewebben. Pal onder het midden van het plafond een bont boeket van grote gedroogde plataanbladeren en zonnebloemen. 'Door de stille nacht omhuld - werden wij met kracht vervuld', luidt de tekst van een van de vele wandspreuken. Rechts op het bord een vage contourentekening van St. Joris en de draak; aan de linkerkant een voorstelling van de heilige Birgitta. We zijn onmiskenbaar beland in een vrije schoolklas. Oe vrije scholen mogen zich vooral de laatste vijf jaar verheugen in een groeiende belangstelling. Wat zijn de achtergronden, en vanwaar deze groeiende interesse?**

*De zon brengt licht  
na het duister van de nacht De ziel is ontwaakt  
uit de diepte van de slaap Mensenkind  
wees dankbaar voor het licht want daarin straalt goddelijke  
kracht Mensenkind  
wees bereid voor deze dag*

*(R. Steiner)*

### **achtergronden**

Volgend jaar is het precies een halve eeuw geleden dat de eerste vrije school in Nederland werd opgericht. Veel groei heeft er tot voor tien jaar geleden niet in gezeten: in 1973 telde ons land slechts acht vrije scholen. In de jaren daarna verdubbelde dit aantal echter, en thans is er van een versnelde groei sprake. Momenteel zijn er meer dan dertig in ons land, naast een twintigtal in oprichting.

Vrije scholen worden nogal eens omhangen met een grote hoeveelheid hoge verwachtingen; niet zelden wordt het beeld opgeroepen als zou een vrije school elk probleem kunnen oplossen, in een paradijselijke situatie van blijdschap, lief zijn voor elkaar en een nimmer falend pedagogisch bedrijf. Een verdraaid beeld, dat de conflicten en spanningen die ook in vrije scholen aanwezig zijn gladstrijkt.

Een vrije school wil haar leerlingen opvoeden tot gezonde en creatieve mensen. Ze doet een krachtige poging om een innerlijke draagkracht te ontwikkelen door creativiteit als levende polsslag door het gehele onderwijs te leiden, met als doel: voor elke jonge mens de mogelijkheid scheppen voor innerlijke vrijheid, om hem zelfkritiek en zelfvertrouwen te geven waardoor hij in de toekomst zelfbewust kan handelen.

De vrije school zet zich dan ook schrap tegen de eisen die de konsumptiemaatschappij en de sociaal-ekonomische orde aan het onderwijs stelt; de werkelijke eisen die de samenleving aan het onderwijs stelt, staan daarmee in schril contrast. Prestatie en efficiency zijn maatschappelijke slogans van de eerste orde, maar brengt de zelfontplooiing van jonge mensen onbarmhartig in de verdrukking. De vrije school vecht dan ook voor een zo groot mogelijke vrijheid om haar pedagogisch ideaal te realiseren; ze wil heel bewust geen onderdeel zijn van een staats-opvoedingsapparaat. Geen leer-fabriek dus, geen sorteermachine. Maar wel binnen de feitelijkheid van de maatschappelijke

realiteit: in wezen mikt iedere vrije school op sociaal engagement, echter wel in kritische distantie met vastgeroeste en vanzelfsprekende onderwijs- en maatschappijvisies.

De vrije scholen zijn direct voortgekomen uit de antroposofische inzichten van Rudolf Steiner. Antroposofie is een geesteswetenschap die het natuurlijkwetenschappelijk mens- en wereldbeeld wil aanvullen met een wetenschap over de ándere helft van de werkelijkheid die het leven van individu en gemeenschap sterk blijkt te bepalen, maar bijna geheel ten onder is gegaan. Dit soort weten wil doordringen in de niet-materiële samenhang van ons bestaan: een scheppende activiteit die tegelijkertijd een moreel-religieuze en esthetisch-kreatieve kracht ontwikkelt. De antroposofie is echter alleen middel en voedingsbodem voor de vrije school, en zelfs geen verplicht vak: de vrije school is per definitie geen antroposofische school.

### **rudolf steiner, grondlegger van de vrije school**

Rudolf Steiner werd in 1861 als zoon van een spoorwegbeambte in het Hongaarse dorpje Kraljevec (thans Joegoslavisch grondgebied) geboren. Hij groeit op binnen een eenvoudig boerenmilieu. Na zijn HBS-tijd in het Weense Neustadt trekt hij naar de hoofdstad voor zijn voortgezette studie, en laat zich inschrijven als student aan de Technische Hogeschool. Om de financiële druk voor zijn ouders enigszins te verlichten en zijn studie mogelijk te maken, werd hij genoodzaakt bijlessen te geven, hetgeen ertoe leidde dat hij zich al vroeg verdiepte in de psychische problemen van zijn leerlingen. Tijdens zijn studieperiode (wis- en natuurkunde, werktuigbouwkunde, biologie, medicijnen, literatuurgeschiedenis en filosofie) komt hij in aanraking met Goethes opvattingen, waarop hij later ook promoveert (Rostock, 1891). Vanaf 1897 - drie jaar nadat hij zijn belangrijkste werk op wijsgerig gebied (*Philosophie der Freiheit*) gepubliceerd heeft - werkt hij als leraar aan de Berlijnse 'Arbeiter-Bildungsschule'. In 1902 - op veertigjarige leeftijd dus - sluit hij zich aan bij het theosofisch genootschap. Binnen deze beweging onderscheidt hij zich zeer duidelijk, omdat hij de inhoud van zijn leer baseert op de resultaten van zijn eigen bovenzinnelijk onderzoek. De 'officiële cultuurdragers' zwijgen Steiner echter dood, en ruim tien jaar later komt het dan ook tot ernstige conflicten binnen de beweging; dit leidt vervolgens tot de oprichting van het antroposofisch genootschap, waarvan het centrum in het Zwitserse Dornach (nabij Bazel) zou komen te liggen: de Vrije Hogeschool voor Geesteswetenschap, het zgn. Goetheanum.

In 1907 publiceert hij een klein boekwerkje, *De opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie*, waarin hij de ontwikkeling van het kind en de pedagogische consequenties ervan schetst: de basis van de vrije schoolpedagogie. Tijdens de Eerste Wereldoorlog bouwt hij zijn antroposofische ideeën verder uit, hetgeen na 1918 leidt tot initiatieven voor een sociale vernieuwingsbeweging. Steiner houdt in kleine vergaderzaaltjes, fabriekshallen en rokerige cafeetjes talloze lezingen voor bedrijven en scholen, richt zelfs een eigen weekblad op en onderhoudt goede contacten met de politieke leiders. Een verzoek van de industrieel Emil Molt om voor de kinderen van de arbeiders van de sigarettenfabriek Waldorf-Astoria in Stuttgart een school op te richten, leidt in september 1919 tot de vestiging van de eerste 'vrije school' (de zgn. 'Waldorfschule'), met een voor die tijd uitermate progressief leerplan. In korte tijd worden ruim duizend leerlingen aangemeld. Ondanks vele tegenslagen en conflicten met konfessionele kringen en nationaal-politieke bewegingen is hij intensief betrokken bij de begeleiding van deze eerste vrije school en werkt hij met groot enthousiasme (hij hield meer dan zesduizend voordrachten!) een antroposofische geneeskunde uit, legt de grondslag voor een eveneens op

antroposofische uitgangspunten gebaseerde orthopedagogiek (de zgn. 'Heilpedagogie') en ontwikkelt methoden voor de biologisch-dynamische landbouw. Hij geeft aanzetten voor een organische architectuur en werkt samen met zijn vrouw, Marie von Sivers, een alternatief uit voor de bestaande bewegingskunst, eurytmie geheten. Op 30 maart 1925, na een zware ziekte, komt er een einde aan het actieve leven van Steiner.

### **maatschappelijke taak van de school**

Steiners pedagogische ideeën lagen diep verankerd in de maatschappelijke gebeurtenissen van die tijd en aan de vrije school ligt dan ook een politiek-maatschappelijk concept ten grondslag.

In geheel Europa, en speciaal in Duitsland, heerst na de Eerste Wereldoorlog de economische noodtoestand. Duitsland is ontredderd en staat op de rand van een burgeroorlog: de economie is ingestort, er is een nijpend voedseltekort, de werkloosheid is onrustbarend hoog, de volksgezondheid staat op een bijzonder laag peil, hetgeen een groot aantal epidemieën ten gevolge heeft. Demonstraties zijn aan de orde van de dag. Steiner ontvouwt, mede op aandringen van zijn zuidDuitse vrienden, een concept van een nieuwe sociale organisatie: een maatschappelijk stelsel dat uitgaat van de menselijke natuur met al zijn (anti)sociale impulsen en dat precies dié sociale vermogens bevordert, welke gewekt kunnen worden door gezonde, werkelijk menselijke vormen van samenleven. Dat betekende een streven naar een drieledige opbouw van de maatschappij: geestelijke vrijheid in het cultureel leven, democratische gelijkheid in het rechtsleven en sociale broederlijkheid in het economisch leven.

Om Steiners pedagogie goed te begrijpen is het van belang om deze maatschappijopvatting (die ongetwijfeld doet denken aan het 'vrijheid-gelijkheid-broederschap' van de Franse Revolutie) als grondslag voor zijn werk te zien; alleen hierdoor wordt duidelijk dat een van de doelstellingen van 'zijn' opvoedkunst is: de genoemde sociale vaardigheden doen ontwaken en ontwikkelen<sup>1</sup>. Ook de Waldorf-schule is een rechtstreekse uitvloeijing van zijn maatschappij-opvatting: verbetering van het lot van de arbeiders, niet alleen door loonsverhoging, medezeggenschap en sociale voorzieningen, maar *vooral* door opheffing *van* het 'kulturele isolement'.

### **inrichting en structuur van de vrije school<sup>2</sup>**

#### **geen zittenblijvers**

Een *vrije* school kent twaalf klassen<sup>3</sup> (de kleuterklas niet meegerekend); de overgang *van* de ene naar de andere klas gebeurt automatisch, d.w.z. men kent geen 'zitten blijven'. Pedagogische *motieven* hiervoor zijn, dat het onjuist is de school als 'sorteermachine' te gebruiken (een duidelijke stellingname dus tegen het selectieprincipe): pas in het *wé*rkelijke leven vindt selectie plaats. Cijfer rapporten worden dan ook gezien als angstaanjagende middelen, aangezien parate kennis geen maatstaf is om de ontwikkeling *van* een kind te beoordelen. De leerstof is slechts middel tot opvoeding (ontwikkelingsstof). Daarom wordt aan het eind van ieder schooljaar een getuigschrift uitgereikt, waarin een totaalbeeld wordt *gegeven van* de ontwikkeling *van* de leerling. Hiermee wil men bewust elk competitie-element weren. Na het twaalfde leerjaar *ontvangt* elke leerling een zgn. eindgetuigschrift, waarin een uitgebreide karakterschets wordt *gegeven*, met bovendien een beeld van de resultaten per *vak*, een korte typering *van* zijn eindwerkstuk en perspectieven voor de toekomst aangeven.

#### **klasseleraar**

Een vrije schoolklas wordt beschouwd als een sociaal organisme. Tot en met het achtste leerjaar wordt elke klas begeleid door dezelfde leerkracht. Dit unieke instituut *van* de klasseleraar wil vooral stimulerend werken op de persoonlijkheidsvorming *van* iedere leerling. De filosofie die hierachter zit is de overtuiging dat opvoeden een samenhangend, langdurig (*levens*)proces is, dat niet verbrokken moet worden. De klasse leraar is voor de leerling een belangrijk oriëntatiepunt: een autoriteit<sup>4</sup>, die positieve invloed heeft op de leerling.

Het behoeft weinig betoog dat zo'n klasse leraarschap een vrij zware *opgave* is. Er worden hoge eisen aan hem gesteld, en men *verwacht* van hem dat hij zijn taak op de eerste plaats opvat als scheppend en verantwoordelijk werk, en zijn *vak* niet louter als broodwinning uitoefent. Zelfstandige denk- en initiatieffkracht, sociaal oordeels*vermogen* en een grote dosis fantasie en creativiteit *vragen van* de leerkracht een intensieve inzet.

### **kontinuiteit en ritme**

De klassieke uren tabel *van* het lesrooster heeft in een vrije school plaatsgemaakt voor het zgn. 'perioden-onderwijs'. Dit houdt in, dat een gedeelte *van* de vakken (onder andere: moedertaalonderwijs, rekenen en aardrijkskunde) in perioden wordt *gegeven*: drie tot zes weken achtereen hetzelfde vak tijdens de eerste twee ochtenduren ('bloklessen'). Hierdoor komt men tegemoet aan het bezwaar van versnippering *van* aandacht en energie, en wordt het concentratievermogen *van* de leerling bevorderd. Meer rendement dus door een intensievere doorwerking van de leerstof. De *overige* uren *van* de dag worden besteed aan dramatiek, expressie, euritmie en gymnastiek: lessen waarin geen andere leerinhouden behoeven te worden opgenomen (uitgezonderd het onderwijs in *vreemde* talen). Op deze wijze streeft men een evenwicht na tussen de denk- en doevakken.

Aan het begin *van* elke periode (die gelijkmatig zijn verdeeld over het schooljaar in een perioden-rooster) wordt een nieuw periodeschrift in gebruik genomen: grote ongelinieerde folio's, waarop geschreven, getekend en geschilderd kan worden. De leerling geeft daarin een beschrijving van wat hij aan een bepaald *vak* beleefd en opgestoken heeft, aangevuld met spreekwoorden, gedichten, liederen enz. Zo schrijven en tekenen de leerlingen hun eigen werkschriften en wordt hun zelfwerkzaamheid en creativiteit bevorderd. Men maakt derhalve geen gebruik van hand- of leerboeken.

Het gehele jaarritme wordt opgebouwd door een reeks van feesten, zoals St. Michaël (herfst), St. Maarten, St. Nikolaas, Kerstmis (midwinter), Pasen (lente), Pinksteren en St. Jan (midzomer). Deze feesten *vormen* als het ware de ruggegraat *van* het jaarritme en de kinderen beleven op deze manier de zin van de seizoenen.

### **kunstzinnig element**

Het vrije schoolonderwijs is in hoge mate kunstzinnig onderwijs. In het gehele leerproces wordt de zelfwerkzaamheid en creativiteit van de leerling gestimuleerd. Het kunstzinnige doortrekt alle lessen<sup>5</sup> en brengt een intensieve interactie tussen leraar en leerling tot stand. De leerstof staat, - we zagen dat al- duidelijk in functie van de ontwikkeling van de leerling. De leraar is de 'dirigent' van het orkest, die ervoor zorgt dat alle klanken met elkaar harmoniëren.

Een speciale plaats binnen het vrije schoolonderwijs neemt de euritmie in. Als alternatief voor de gangbare bewegings- en balletkunst introduceerde Steiner in 1912 een nieuwe bewegingskunst, de zgn. euritmie. Hier wordt het gehele lichaam tot instrument gemaakt om door beweging de letterklanken van taal en muzieklanken uit te beelden. Deze lichaamsexpressie verhoogt het vorm-gevoel en ontwikkelt de creatieve mogelijkheden. Euritmie vormt een vast onderdeel van het leerplan.

### **ouderparticipatie**

De wijze waarop een vrije school vorm en inhoud geeft aan de deelname van ouders wijkt nogal af van de gangbare opvattingen over ouderparticipatie. De ouders worden vooral gestimuleerd om 'mee te groeien' met wat hun kind op een vrije school doormaakt, worden uitgenodigd zich te verdiepen in achtergronden en werkwijzen, en hierover in gesprek te treden met de leerkrachten, om zo inzicht te krijgen in het concrete schoolwerk.

Ouders die het initiatief willen nemen om een vrije school op te richten nemen dan ook een grote zorgen last op zich, en moeten bereid zijn (ook financiële<sup>6</sup>) offers te brengen. Vaak worden zij gevraagd voor allerlei praktische werkzaamheden.

Het bijwonen van lezingen, deelname aan cursussen en gespreksavonden, participatie aan een of meerdere werkgroepen vragen veel tijd en de konkretisering van de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het reilen en zeilen van de school is daardoor een flinke opgave. Desalniettemin staat de samenwerking met de ouders hoog in het vaandel van iedere vrije school geschreven.

### **het religieuze element**

'Een kind zonder religie is als een slingerplant zonder wortels', zou Steiner eens hebben gezegd. De vrije school wil de verbinding die het kind van nature heeft met het religieuze, bewaren en voeden. 'Religieus' wordt dus in de meest oorspronkelijke zin van het woord gebruikt. Het religieuze wordt echter gezien als één aspect van de gevoelswereld van het kind. Het spreekt voor zich, dat kinderen niet worden opgepadeld met dogma's of leerstellige inhouden, maar dat het kind optimale mogelijkheden worden *gegeven* om in vrijheid zijn eigen weg te bepalen. Vooral in *vertellingen* en verhalen wordt het kind vertrouwd gemaakt met zijn leefwereld. In de laagste klassen gebeurt dit door het *vertellen van sprookjes, fabels, legenden en verhalen uit het Oude Testament*; in de hogere klassen door *vertellingen* uit noordse, Grieks-Romeinse en Germaanse mythologie.

Naar Steiners *opvattingen* dient het speciale (d.w.z. aan konfessies gebonden) godsdienstonderwijs *toevertrouwd* te worden aan vertegenwoordigers *van de verschillende konfessionele gezindten*. Voor kinderen *van* ouders die dat wensen is de mogelijkheid tot gedifferentieerd godsdienstonderwijs - buiten het rooster - dus aanwezig. In de praktijk blijkt dat de verdraagzaamheid tussen de verschillende konfessionele richtingen bijzonder groot is.

De grondslag *van* een vrije school is echter wel algemeen-christelijk; het vrije, christelijke godsdienstonderwijs - zonder konfessionele binding dus - wordt *gegeven* door vrije schoolleraren en maakt geen deel uit *van* het leerplan (en vindt dus plaats buiten het lesrooster). De pedagogische waarde *van* godsdienstonderwijs wordt door Steiner omschreven als 'een *streven* naar verdieping, naar innerlijke ommekeer en opbeuring: zelfopvoeding *van* de jonge mens en eerbied *voor* een hogere wereld'. Leerlingen moeten er dus op voorbereid worden vanuit eigen inzicht hun standpunt ten opzichte *van* godsdienst in te nemen. Hoe gaat dat in zijn werk?

In de eerste vier klassen wordt het godsdienstonderwijs ontwikkeld uit vertellingen, die de verering *van* de VaderGod opwekken, oog hebben *voor* het goddelijke in 'de natuur en sterke impulsen *geven voor* de ontplooiing *van* menselijke eigenschappen (zoals dankbaarheid, waarheidsliefde, hulpvaardigheid) en innerlijke openheid *voor* religieuze ervaringen.

In klas vijf tot en met acht worden verhalen uit de *evangelieën* gelezen en is er vooral aandacht *voor* biografische beschrijvingen *van* historische personen (voorbeeld- of identifikatiefiguren: mensen die hun levensproblemen op voorbeeld-ige wijze hebben

opgelost). In de negende tot en met de twaalfde klas ligt de nadruk op de geschiedenis van de godsdiensten en kerken, waarbij vooral aandacht wordt besteed aan de niet-christelijke religies. Eenmaal per week is er - op vrijwillige basis - een liturgische viering (dienst); naar gelang de leeftijd 'kinderhandeling' (klas 1-8), 'jeugdhandeling' (klas 9-10) of 'offerhandeling' (ouderen) geheten. De ouders zijn hierbij welkom.

*[In het eerste gedeelte van dit artikel (zie het afgelopen juninummer van 'School en Godsdienst') hebben we de structuur, de organisatie en 'filosofie' van de vrije school proberen uit te tekenen. Het gedeelte dat hieronder volgt is een poging om een aantal evaluerende opmerkingen rond de vrije school te maken: waardering en kritiek.]*

### **waardering en kritiek**

In het voorafgaande is geprobeerd een beeld te geven van de achtergronden, de inrichting en structuur van de vrije school. Uiteraard is dit geen totaalbeeld, maar slechts een momentopname. Waar het vooral om ging, was een aantal typische kenmerken van de vrije school naar voren te halen en iets te laten zien van de uitgangspunten die er aan ten grondslag liggen. Voor wie zich breder wil oriënteren is niet alleen een grote hoeveelheid literatuur beschikbaar, maar bestaat eveneens de mogelijkheid deel te nemen aan gespreksavonden en cursussen die door vrije scholen worden georganiseerd.

Aan het begin van deze profielschets stelden we al vast, dat er in toenemende mate belangstelling te constateren valt voor deze schoolvorm. Deze plotselinge vraag naar vrije scholen heeft meerdere oorzaken:

- steeds meer ouders denken bewust na over school en opvoeding. Er is sprake van een veranderend bewustzijn t.a.v. het onderwijs dat hun kind gaat volgen. Bij leerstoornissen worden de oorzaken niet altijd en in de eerste plaats bij het kind, maar ook in de school gezocht;
- bij het zoeken naar een 'oplossing' voor motivatieproblemen en de zo vaak geuite klacht van passiviteit van leerlingen en het beruchte doemdenken, vindt men een open oor bij het vrije schoolideaal, dat zelfwerkzaamheid en creativiteit bevordert;
- de steeds verslechterende economische toestand waarin onze maatschappij verkeert blijkt een goede voedingsbodem voor het verder ontwikkelen van alternatieve onderwijsvisies zoals de vrije school. Het zich afzetten tegen een louter konsumptief ingestelde maatschappij neemt hand over hand toe. Men keert zich vaak heel bewust tegen de reproductie- en socialisatiefunctie van het onderwijs.

### **positieve elementen**

Zoals gezegd bevatte het leerplan van de Waldorfschule een voor die tijd verrassend moderne onderwijsopvatting, die voor een groot gedeelte terug te vinden is in de huidige middenschool-idee. Het is niet verwonderlijk, dat de vrije scholen vaak vriendelijk knipogen tegen de middenschool; beide hebben immers dezelfde idealen. Zowel vrije school als middenschool streven er naar alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden om hun talenten te ontplooien; naast de ontwikkeling van cognitieve bekwaamheden besteden beide ruime aandacht aan de ontwikkeling van creatief-artistieke, technische en sociale vaardigheden; beide wijzen het selectieprincipe prestatie-principe zeer beslist af.

Een ander positief punt is het enthousiasme waarmee leerkrachten en ouders van leerlingen de idealen van de vrije school proberen te realiseren. We zagen, dat van beiden bijzonder veel wordt gevraagd. Het werk van de vrije schoolleraar vraagt een bijzonder intensieve inzet en legt een groot beslag op de beschikbare tijd en energie. Ook van de ouders wordt verwacht dat zij zich loyaal engageren met het vrije schoolgebeuren. Het recht om mee te beslissen en mee te denken betekent derhalve eveneens een grote investering van tijd en energie, van de ouders, die bovendien ook in financieel opzicht een flinke veer moeten laten.

### **kritische vragen**

In vrije schoolkringen lijkt nogal eens de neiging aanwezig om op voorhand alle kritiek van de hand te wijzen: kritische vragen en opmerkingen zouden slechts van intellektualistische aard zijn en niet op gelijke golflengte met de Steinerpedagogie zitten. Toch kan men een aantal vragen stellen aan de vrije school die niet alleen van rationele aard zijn, maar waarin wel degelijk affektief-emotionele elementen in meeklinken.

#### *ongrijpbaar?*

Alleen al bij het binnentreden van een vrije school wordt men geconfronteerd met een niet-alledaagse omgevingswereld: de zoete en zachte tinten van de ruimten, de 'nat-in-nat' tekeningen, spreuken en afbeeldingen als richtingwijzers naar een bovenzinnelijke werkelijkheid en een heel nadrukkelijke verbondenheid met het buitengebeuren van de natuur.

Uiterlijke kenmerken wellicht, die slechts een buitenstaander opvallen en verbaasd doen staan, maar die wel iets van een sfeer aangeven. Is het droom of werkelijkheid? Een vlucht? Wat moet je met teksten als 'dankbaarheid in het kinderhart' en de 'geestelijke wezenskern van een kind'? Of is het een beangstigend gevoel terecht te komen in een niet zo vertrouwd en minder rationeel wereldje, waar je al gauw je stekels opzet, als een soort automatisch verdedigingsmechanisme? Vreemd genoeg wekt het de nieuwsgierigheid op, en als een Alice-in-wonderland loop je door.

Het gevoel echter een vreemde eend in de bijt te zijn wordt alleen maar sterker door de confrontatie met de concrete realisatie van een pedagogisch ideaal. De twijfel groeit: vanwaar toch de bijzonder nadrukkelijke aandacht voor sprookjes, legenden, mythen, sagen? Dat heden ten dage niemand meer aan het enorme belang van vertelstof en verhalen in het onderwijs twijfelt, behoeft geen betoog, maar waarom uitgerekend dit soort vertellingen? Gaat de enorme schat aan huidige jeugdliteratuur hier geheel voorbij? Waarom zo uitvoerige aandacht voor de viering van feesten als St. Jan, St. Michael enz.? Je ontkomt heel moeilijk aan het gevoel van een erg glad gestreken, heel optimistisch gestemde omgevingswereld, waarin vóór alles dankbaarheid, geborgenheid en liefde centraal staat. Maar dit is slechts één kant van de werkelijkheid. In zijn bestaan ontmoet het kind ook gebrokenheid, verdriet, angst en wantrouwen. Hoewel dit element niet afwezig is, lijkt het toch tamelijk onderbelicht.

#### *harmonische ontplooiing?*

Het geesteswetenschappelijk mensbeeld dat ten grondslag ligt aan de vrije schoolgedachte heeft uiteraard gevolgen voor de pedagogische idealen. Deze worden in hoge mate bepaald door de grote aandacht voor de individuele zelfontplooiing en in mindere mate door de maatschappelijke aspecten ervan. De nadruk die gelegd wordt op de ontwikkeling van een eigen identiteit - waarbij, vooral in de laagste klassen, het aanvaarden van een autoriteit centraal staat! - en het streven naar de uitgroei van een

harmonische persoonlijkheid zou wel eens belemmerd kunnen worden door de geringe aandacht voor de maatschappelijke positie en gedragspatronen van de leerlingen. De dialektische spanning tussen persoon en maatschappij lijkt - ten onrechte - uit het lood te worden getrokken ten gunste van de groei in individueel zelfverstaan van het kind. Er rijzen dan wederom vragen: gaan hier de vruchten van de emancipatiepedagogiek (waar gemikt wordt op de ontplooiing van individuele én maatschappelijke vrijheid en mondigheid) voorbij? De vraag wordt des te klemmender wanneer men bedenkt dat Steiner zijn onderwijsvisie uitdrukkelijk verankerde in het maatschappelijk gebeuren.

#### *elitair?*

Hoewel in vrije schoolkringen het verwijt van elite-onderwijs van de hand wordt gewezen, kan men zich toch de vraag stellen in hoeverre de vrije school nog trouw is aan zijn oorspronkelijke bedoeling: onderwijs aan arbeiderskinderen.

We hebben al gewezen op de grote zorgenlast die ouders op zich nemen wanneer zij besluiten hun kind(eren) naar de vrije school te laten gaan. Het is daarbij verheugend te weten, dat de financiële draagkracht nooit en te nimmer een belemmering hiervoor mag zijn. Toch bestaat de indruk dat de leerlingenpopulatie van een vrije school eerder bestaat uit kinderen van ouders die heel bewust en op overtuigende wijze een keuze maakten welk soort onderwijs hun kind diende te krijgen. Keuzemomenten, die vaak alleen in midden-klasse-milieus overwogen worden (en financieel gepermitteerd), en met name in arbeidersmilieus in de 'luxe-bestedingensektor' liggen. De beschikking over een groter budget lijkt de 'koopkracht' voor vrije schoolonderwijs te verhogen. Een onbedoeld, maar wel feitelijk gevolg van de ontwikkeling van het vrije schoolwezen?

#### *neo-dogmatisme?*

Veel ouders kiezen niet meer, zoals vroeger meestal het geval was, op grond van geloofsovertuiging voor een bepaalde school. In toenemende mate ook wordt de identiteit gemeten naar de totaal-mentaliteit van een school: de katholiciteit van een school bv. wordt niet langer automatisch gewaarborgd door het bordje 'R.K. Basisschool', maar krijgt concreet gestalte in de wijze waarop die school omgaat met kansarme kinderen, intelligente minder begaafde kinderen, buitenlandse kinderen enz.

Aan het woord een moeder die drie kinderen op een vrije school heeft: 'Als r.k. ouder ben ik blij met de vrije school. Alle waarden en normen die je op een r.k. school zou willen inbouwen, zitten volgens mij in heel het vrije schoolgebeuren opgesloten. Wat op deze school meer praktisch wordt beleefd en beoefend, is het deelgenoot zijn van een sociale leefgemeenschap, waarin ieder kind zijn sterke en zwakke kanten mag hebben. Ze werken er niet naar cijfers toe, maar men probeert optimaal de interesse van het kind op te wekken en daarmee aan het werk te gaan. Het vaak vertellen van sprookjes in de kleuterklassen en in de eerste klas geeft de kinderen een beeld van goed en kwaad. Veel gevoelswaarden liggen erin opgesloten. Het intens omgaan met alles wat groeit en bloeit. De dag beginnen met voor ieder kind zijn aangepaste spreuk; hetgeen een stuk bezinning inhoudt met tegelijk een opening naar iets wat mooi is en de moeite waard om voor te leven. In de tweede klas de sagen en legenden en de heiligenverhalen. De dierverhalen, waarin veel gebeurt, dat een stille boodschap inhoudt. De heiligenverhalen, die een voorbeeld, een houvast kunnen geven, een ideaalbeeld van waar naartoe enz. De derde klas met de bijbelverhalen, die worden verteld, gespeeld, geschilderd door de kinderen. Op deze wijze komen de waar(den)heden niet uit de lucht vallen, maar worden ze als het ware vanzelf opgepikt. Ze maken een ontwikkelingsgang door; te beginnen met het scheppingsverhaal, met daarna het hele Oude Testament. Ook in de jaarfeesten, zoals St. Michael-St. Maarten-Advent, Kerstmis en Sint Jan (als grootste feesten) komen



fundamentele waarden aan de orde ... Dit alles is doortrokken van een diep religieus besef, dat echter niet institutioneel is?

We zagen reeds dat vrije scholen open staan voor alle kinderen, ongeacht hun levensbeschouwelijke overtuiging. De uitgangspunten van de vrije school zijn immers algemeen-christelijk-humaan; 'konfessioneel' godsdienstonderwijs valt buiten het schoolrooster. De 'angst' voor geïstitutionaliseerde godsdienst is op zich begrijpelijk. Wel kan men zich afvragen, in hoeverre het reëel is kinderen op godsdienstig terrein 'waardevrij' op te voeden, en op basis van informatie over de verschillende religies een eigen keuze te laten maken. De vrije school mag dan wel in woord en daad belijden in onderwijskundig opzicht geen 'sorteermachine' te zijn, de affiniteit en uitdrukkelijke keuze voor een bepaalde gelovige overtuiging is evenzeer geen kwestie van een religieuze tombola. Vooral niet indoktrineren of iets opdringen, luidt het devies, terwille van een zo clean mogelijke ontwikkeling van het kind. Maar waarom mogen kinderen niet in een bepaalde religieuze traditie worden opgevoed? Zou niet, ervan uitgaande dat er sprake is van een gezond godsdienstig leefklimaat, bv. de joods-christelijke traditie voor kinderen een uitdaging kunnen zijn om de oproep en de belofte die hierin besloten liggen aan te durven? Waarom zo afwijzend tegenover het aanbieden van een referentiekader? In hoeverre is godsdienstige neutraliteit - zo die al bestaat - voor kinderen méér hulp en steun dan loyale kennismaking van binnenuit met bv. de joodschristelijke traditie, waarin het eigen verhaal van het kind ruime kansen krijgt mee te klinken en waarin ze óók een open oor kunnen hebben voor de boodschap van andere tradities? Dat dit geenszins onmogelijk blijkt, hebben ervaringskatechetische en bevrijdingskatechetische opties de laatste jaren toch wel duidelijk gemaakt. Het gevaar van de door de vrije school voorgestelde religieuze opvoeding is, dat dit leidt tot een nieuw dogmatisme: een (krampachtige) poging om alle gestructureerde vormen van godsdienst te vermijden. De kritische vraag wordt dan, in hoeverre godsdienstigheid kan standhouden zonder enige concrete vormgeving.

#### *bijbel als geschiedenisboek?*

Met name in de derde klas maakt men veel gebruik van verhalen uit het Oude Testament. Men ziet deze verhalen als een aanzet tot geschiedenis. Vandaar dat het uitgangspunt ook in Genesis gekozen wordt: daar is alles begonnen. In logische volgorde volgt dan de rest van het Oude Testament. 'Bijbelse geschiedenis' dus? Veel katecheten en leerkrachten weten uit ervaring wat de problemen zijn van een bijbel(vertellende) katechese. Lang niet alle verhalen uit Oude en Nieuwe Testament worden katechetisch bruikbaar geacht. De wijze waarop echter de bijbelverhalen in de vrije school worden gehanteerd, heeft weinig te maken met de bijbel als boek vol geloofservaringen, als een boek waarin de bevrijdingsgeschiedenis van een volk wordt beschreven. Wie de bijbel gebruikt als geschiedenisboek, waagt zich aan een riskante onderneming en heeft weinig oog voor de eigenlijke bedoelingen en innerlijke waarde ervan.

Een citaat ter afsluiting: 'In de gehele wereldgeschiedenis is er geen werk dat van de eerste tot de laatste bladzijde zo consequent het probleem behandelt van de autoriteit ... Als de leerkracht vertelt over het Oude Testament, kan hij zich veel abstracte moralistische uiteenzettingen besparen. Hier vindt hij beelden die volkomen anders geaard zijn dan die uit de sprookjes, fabels en legenden. De beschrijvingen uit de Bijbel zijn veel ingewikkelder en voor veel meer uitleg vatbaar. De verhalen lopen niet altijd goed af, zijn echter geladen met een grote morele kracht'. Dat veel verhalen uit het Oude Testament niet goed aflopen, is waar; maar een veel groter probleem lijkt ons wat de afloop is van zo'n wijze van bijbelgebruik ...

## tenslotte

Helaas zijn er in het laatste gedeelte van dit artikel meer negatieve dan positieve waarderingen ten opzichte van de vrije school uitgesproken. Daar steken echter geen kwaadwillende bedoelingen achter. Voor alle duidelijkheid: de pluspunten (gelijke kansen voor ieder kind, enthousiasme voor het ideaal) scoren kwalitatief zeer hoog; dat neemt niet weg dat er vele vragen overbleven. Vragen die mogelijk een bijdrage kunnen leveren tot voortzetting van het gesprek met de vrije school. Want dáár leren ze in ieder geval voor het leven. En dat is ondanks alles meer dan de moeite waard.

## VOETNOTEN

1. De bevordering van deze vaardigheden gebeurt op een aan de leeftijd aangepaste wijze. Kleuters zullen vooral door nabootsing een gevoel van vrijheid en integriteit voor anderen ontwikkelen; het basisschoolkind heeft behoefte aan autoriteit, gevoel van zekerheid in het leven. Oudere kinderen zullen vooral door een warm contact met hun leraren diepere belangstelling tonen voor de levensomstandigheden van anderen.
2. De bestuursinrichting van een vrije school is er een van een 'republikeins-kollegiaal zelfbestuur': in de wekelijkse lerarenvergadering neemt men op voet van gelijkheid gezamenlijke beslissingen. Het dagelijks bestuur is een werk- en initiatiefkollege. Men werkt veel met commissies en ad-hoc-groepen, waarin ook ouders deelnemen. Op nationaal en internationaal niveau zijn er jaarlijkse ontmoetingsdagen. In het bestuur van de schoolvereniging nemen ouders het leeuwenaandeel voor hun rekening. Er is een ouderraad en er bestaan kontaktouderkringen, die gekoördineerd worden in een landelijk ouderkontakt (LOC). De vrije school is daarmee een echte koöperatieve school; het spreekt voor zich, dat dit uiterst moeilijk is, niet in het minst vanwege het feit dat allerlei automatische mechanismen ontbreken, hetgeen nogal wat mogelijke konfliktsituaties met zich mee kan brengen.
3. Om tegemoet te komen aan de diploma- en exameneisen van de staat is echter voorzien in een dertiende klas - die organisch niet in het leerplan past, maar louter dient om de aansluiting te verzorgen op het voortgezet onderwijs.
4. De autoriteitsgedachte speelt een belangrijke rol in de vrije schoolpedagogie. Tien à vijftien jaar geleden werden vrije scholen gezien als hét anti-autoritaire opvoedingssysteem. Thans benadrukt men meer en meer de betekenis van de *funktionele* autoriteit: vooral de jongere leerling heeft behoefte aan houvast, zekerheid: hij moet het (weldadig) gevoel hebben 'bij deze leraar iets te kunnen leren'. De vrije school staat beslist afwijzend tegenover een autoriteit die met uiterlijke middelen (straf) afgedwongen wordt.
5. Schrijven en lezen bv. wordt ontwikkeld door het tekenen van letterbeelden, die in verhaalvorm worden voorgesteld: uit een vliegende vogel ontstaat dan een 'V', uit een zwaan een 'Z'.
6. Vanwege het feit dat de vrije school geen door de staat erkende onderwijsinrichting is, is ze afhankelijk van ouderbijdragen en giften. Voor de vrijwaring van overheidsdruk betaalt men dus een hoge prijs. Overigens stelt men wel, dat het financiële aspekt principieel geen beletsel mag zijn om kinderen niet op een vrije school te kunnen plaatsen. De salarissen van de leerkrachten zijn relatief laag en zijn gebaseerd op een individuele behoeftenschaal. Leraren zijn vaak in een maatschap verenigd. Aantal lessen,

bevoegdheden en prestatie zijn niet bepalend voor de hoogte van het salaris.

7. Vgl. K. Derksen - J. Ernst, *Antroposofie en onderwijs: de Vrije School*, in *Wending* 36 (1981) 2, 86-90.

8. Vgl. F. Carlgren, *De Vrije School*. Amsterdam, 1976, 94-95.

## NEDERLANDSTALIGE LITERATUUR

W. F. VELTMAN, *De Vrije Scholen*. Beginselen en methode. Vrij Geestesleven, Zeist, 1974<sup>5</sup> (inleidend werk over achtergronden en methode van de vrije school).

F. CARLGREN, *De Vrije School*. De pedagogie van Rudolf Steiner in woord en beeld. Iona-Stichting, Amsterdam, 1976 (uitvoerig boek over vrijwel alle aspecten van de vrije school; met veel tekeningen van leerlingen; bevat uitgebreide literatuuropgave).

C. LINDENBERG, *Vrije Scholen: leren zonder angst*. Zelfbewust handelen. Vrij Geestesleven, Zeist, 1977 (instructief werk over de vrije school, dat vooral de achterliggende ideeën belicht; geen programma).

D. CRUM, *Rudolf Steiner*. In Q.V.D. MEER (red), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Wolters Noordhoff, Groningen, 1975, blz. 57-73 (overzicht van leven en werk van Steiner, een schets van de belangrijkste kenmerken en uitgangspunten van de vrije school).

- - -, *Kind mogen zijn om volwassen te kunnen worden*.

Naar een Leuvense R. Steinerschool. Leuven, 1981 (brochure waarin het initiatief voor een Leuvense vrije school wordt bekend gemaakt, en uitvoerige informatie gegeven over de uitgangspunten. Bevat literatuuropgave en informatie over Belgische vrije scholen.

Besteladres: Standaard Boekhandel, St. Michielsstraat 1, Leuven).

## NUTTIGE ADRESSEN

*Antroposofische Vereniging Nederland*, Riouwstraat 1, 2585 GP DEN HAAG. tel. 070-540118.

*Vereniging voor Vrije Opvoedkunst*, Sonderdankstraat 22, 2596 SE DEN HAAG, tel. 070-246307.

*Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS)*, Buitenveldertselaan 106, 1081 AB AMSTERDAM, tel. 020-441815, tst. 128/ 130.

## TIJDSCHRIFTEN

*Vrije Opvoedkunst*. Tweemaandelijks sociaal-pedagogisch tijdschrift. Uitg.: Vereniging voor Vrije Opvoedkunst, Sonderdankstraat 22, 2596 SE DEN HAAG.

*Forum Internationaal*. Mededelingenblad ter ondersteuning van R. Steiners sociaal-pedagogische impulsen. Verschijnt viermaal per jaar. Uitg.: W. Barentszstraat 48, 2518 XH DEN HAAG.

*Jonas*. Tweewekelijks tijdschrift voor sociale en individuele bewustwording. Uitg.: Weteringschans 76-111, 1017 XR AMSTERDAM.

## OPLEIDINGSMOGELIJKHEDEN

*Nederland*

*Opleiding leerkrachten vrije scholen*: Waalsdorperweg 12, 2597 JB DEN HAAG, tel. 070-

244300

*Vrije Pedagogische Akademie: Choisyweg 2, 3701 TA ZEIST, tel. 03404-25463.*

*België*

*Vrije Volkshogeschool op antroposofische basis: Nerviërstraat 5, 2000 ANTWERPEN.*