

Form og liv i begynnelsesundervisningen på Steinerskolen

I.

Hvorfor er menneskene så uenige når det gjelder oppdragelse og undervisning av barn? Er ikke dette et problem som kan løses like saklig og objektivt som et regnestykke, et meget vanskelig regnestykke? - Det er bare det at her gjelder det mennesket selv. Barnet skal hjelpes til å bli menneske. Og "menneske", er ikke det jeg selv? Eller iallfall det som jeg gjerne vilde være? - Slik blir ens holdning til oppdragelsen av barn uvilkarlig innfiltrert i alle de ønsker og drommer vi liker å hengi oss til. - Og likeså forskjellige som menneskenes ønsker og drommer, meninger og idealer om "mennesket" er, likeså forskjellige og motstridende er deres tanker og handlinger når det gjelder det pedagogiske. -

Vi skal ta for oss to eksempler som krasst viser dette. Det er to verdenskjente pedagoger som levet omtrent samtidig for to hundre år siden: Jean Jacques Rousseau (1712-1778) og August Herman Francke (1663-1727). Begge har fått tallrike beundrere og etterfølgere både i teori og praksis.

Rousseau, som alle kjenner for slagordet "tilbake til naturen", mente da også at det bare gjaldt å la barnet få utfolde seg slik som det kommer fra naturens hånd: "Alt er godt som det kommer fra skaperens hånd, alt starter under menneskets hender". Likesom plantespiren ikke trenger å få noget fremmed innpodet i seg for å kunne vokse og trives, slik heller ikke barnet. Men skal vi da overlate barnet helt til seg selv? Nei, Rousseau skjønner jo lett at da vilde det gå rent galt: "Fordommer, fastslåtte sedvaner, tvangen, eksemplet, alle samsfunnsinstitusjonene som oversvømmer oss, vilde kvele naturen i barnet og ikke sette noget nytt og bedre i stedet. Det vilde gå med barnet likesom med en busk, som tilfellet hadde plantet midt på en vei, og som de spaserende snart vilde odelegge ved å sparke på den fra alle kanter og boye den i alle retninger".

Derfor gjelder det å fjerne det som trer hindrende i veien, men ellers helt og fullt bare holde seg til barnenaturen, ove den og la den utfolde seg. Det må skje like selvsølgelig og naturlig som i dyreverdenen, sier Rousseau: "Når dyret er sykt lider det i taushet og holder seg i ro, og allikevel ser man ikke flere svekkete dyr enn mennesker. Utålmodighet, engstelse, uro og fremfor alt læremidlene! hvor mange mennesker har de ikke drept, som sykdommen vilde ha spart og bare tiden ha helbredet. Man vil kanskje innvende at dyrene lever på en annen måte, mere i overensstemmelse med naturen og derfor er mindre utsatte for sykdommer enn vi. Ja vel! Men denne måte å leve på er det nettopp jeg vil fore min fostersonn inn i, han vilde da hoste samme fordel, tenker jeg. " -

Men dette gjelder vel ikke bare de "snille" dyr. Det samme kan sies om rovdirene. Og hvem borger for at barnet ikke blir et grusomt rovdyr, "det blonde best", for eksempel, når det oppdrages slik? Nei, det kunde ikke Rousseau tenke seg: "All ondskap kommer av svakhet. Barnet er bare ondt fordi det er svakt; gjør det sterkt, og det vil bli godt, for den som makter alt, vilde aldri gjøre ondt.... Og hvorledes vilde dere bevise for meg at disse onde tilboyeligheter som dere sier at dere skal helbrede barnet for, ikke snarere kommer av deres egen dårlig anvendte omhu enn av naturen?" - Dette går som en grunntone gjennom alle Rousseaus pedagogiske tanker. -

Hvor helt anderledes lyder ikke da Franckes stemme: "Guds ære må være hovedmålet i alle ting, men særlig i oppdragelse og undervisning av barn. " Han vil ikke lytte til naturens tale. Han vil hente alt ut av det indre religiøse liv, samvittighetens stemme, Guds ord. - Vil han derfor la barnenaturen få utfolde seg slik som Rousseau drommer om det? Nei, sier han: Mest av alt kommer det vel an på at den naturlige egenvilje blir knekket". - "Dernæst må man merke seg at det særlig er tre dyder man fremfor alt må soke å plante inn i barnene mens de ennu er små, hvis de da skal fores til en grundig og varig gudfryktighet, nemlig: kjærlighet til sannheten, lydighet og flid. - Ved hjertets lydighet blir den egne viljes og nesevishets herredomme overvunnet, og hjertet stadig mer fornødet og ydmykt og anvist til en uhylket beskjedenhet og vennlighet. " "Lydighet er den egentlige dyd. - -- Men da er det nødvendig a) at man ikke tillater barnene at de får lov til å foreta seg det ene og det annet efter sitt eget behag og forgodtbefinnende, men at man får dem til først å forvise seg om foreldrenes og de foresattes tillatelse. Når man venner barnene til dette, så kan man ha herredomme over dem, og når man forer dem bort fra deres eget godtykke i små ting, så er det desto mindre besværlig å bryte deres vilje i viktige ting. b) at man ikke bare får dem til å være lydige i timen når de blir undervist, for så å slippe toylene etterpå. For på den måten blir de aldri riktig lydige. Men hvis de ikke bestandig kan være hos læreren, så må kristelige foreldre og andre som ellers har barnene om seg, bli påminnet om dette. Men det mangler meget på dette, og foreldrenes uaktsomhet er ofte så stor at de lar sine egne barn vokse seg selv over hodet i ulydighet, slik at de tilslutt må adlyde barnene mere enn barnene vil adlyde dem".

Men hvordan skal vi få barnene til å adlyde oss så fullstendig? Skal vi straffe dem? Ja, sier Francke, selvfølgelig må barnene straffes, og de skal takke til attpå: "Det er også bra at man med flid bibringer barnene at de ser på straffen som på en velgjerning, fordi man da forhindrer at de vokser opp i sin ondskap og forfaller til Guds svære dom. "

Vi ser altså at disse to betydelige pedagoger, Rousseau og Francke beskriver barnenaturen diametralt motsatt og at de vil behandle barnet på stikk motsatt måte. Det er klart at det er en lett sak å komme med gode argumenter både mot Rousseau og Francke. I alle slike tilfeller hvor en oppfatning står mot en annen, og begge er gjennomført nokså krasst, har man så lett for å skynde seg med å ta standpunkt til saken, erklære sin sympati eller protestere på det bestemteste.

Istedenfor vil vi undersøke det positive grunnlag de støtter seg på. Og da finner vi at begge to ensidig hevder hver sitt prinsipp som faktisk er bestemmende i mennesket. -

På den ene siden har vi alt det som er umiddelbart gitt, det som virker i mennesket ut fra naturgrunnlaget. Vi spiser, drikker, forplanter oss. Vi ser, horer, foler varme og kulde o.s.v. Vi gleder oss når vi får det vi ønsker, og er nedtrykt når det for eksempel begynner å bli knapt med brod og sjokolade. Vi foler oss umiddelbart tiltrukket av noen, umiddelbart frastott av andre, vi elsker og hater. Alt dette utfolder seg spontant i hvert menneske. Det er det materiale som umiddelbart foreligger. Rousseau vil nu at dette skal få utfolde seg i all sin mangfoldige rikdom og farvefylde. Det skal få utfolde seg slik det er, fordi det er "godt", hvis vi bare ikke forkvakler det. - Denne tendens kan vi kalle stoffdrift: å la det naturgrunnlag som umiddelbart er gitt, bestemme livet.

Men mennesket lever ikke av brod alene. Som en selvfølgelig overbevisning foler vi straks at mennesket ikke er uttomt, fullstendig beskrevet med denne stoffdriften. En indre stemme sier hvad som skal gjøres, ikke hvad som er behagelig og nyttig å gjøre, men nettopp hvad som skal gjøres i en bestemt situasjon i livet. En beromt filosof har gitt uttrykk for dette slik: "To ting fyller sinnet med stadig ny og tiltagende beundring og ærefrykt, jo oftere og mere vedholdende ettertanken beskjefter seg med det: den stjernebesådde himmel over meg og den moralske lov i meg. " Det er denne ubonnhorlige indre formkraft som ikke i nogetsomhelst retter seg etter det naturlig gitte, det behagelige, bekvemme, nyttige, men som strengt bestemmer over det dyriske i mennesket, de dyriske driftene. For sett ut fra denne indre formkraft er de naturlig gitte drifter nettopp lave drifter, dyriske drifter. - Denne formkraft er det Francke holder seg til. I motsetning til stoffdriften, kunde vi kalle denne tendens i livet for formdrift. Den har ikke samme overdådige mangfoldighet og berusende farveglod som stoffdriften. Til gjengjeld setter den skarpe konturer, hvor stoffdriften flyter ut i formlost, diffust kaos.

Straks vi har fått oynene op for dette, foler vi oss ikke det minste fristet til å ta parti hverken for Rousseau eller for Francke. Hvorfor skulde vi hugge venstre hånd av oss, fordi vi også har en høyre hånd? Hvorfor skulde vi hugge fottene av oss, fordi vi også har et hode? Både formdrift og stoffdrift bestemmer mennesket.

Hvis vi utskjalter den ene av de to tendenser, får vi nettopp ikke hele mennesket. Begge er positive, nødvendige krefter i mennesket. Får den ene råde alene, viser den seg straks i sin sykkelig karikerte begrensning. Stoffdriften gjør oss kraftige og struttende, livsnære og umiddelbare, lar oss flyte sammen med omgivelsene uten grense og kloft. Sansene er åpne porter som livets mangfoldighet strømmer inn gjennom, og handlingene svarer til inntrykkene som ekko til ropet. Bestemmer stoffdriften alene, kan vi nok allikevel være både dydige og pliktoppfyllende, men da blir det bare som en praktisk foranstaltning for å øke vår egen fordel. Det er uklokt å være forbryter. Det lonner seg ikke, iallfall ikke i lengden. Vi er nok altruistiske og gjør alt for å gavue våre medmennesker. Det motsatte lonner seg ikke. Det vilde for eller senere komme til å forstyrre vår egen dyrisk-vegeterende lyksalighet.

Formdriften derimot gir livet strenge linjer og klar konsekvens. Plikten oppfylles for pliktens skyld. Det kan ikke være tale om å gå med på kompromisser, selvom de er aldri så uskyldige, selvom vi har aldri så gode argumenter og påskudd. Plikt er plikt. Derfor skal den ikke krenkes. - Bestemmer formdriften alene, kan vi nok allikevel både spise og drikke, bruke sansene og leve sammen med andre mennesker. Men det blir bare et nødvendig onde. For eller senere kommer jo doden og befri oss for denne verdens evindelige plager.

Men hvorledes er det mulig å beholde begge disse tendenser: stoffdriften og formdriften? De er jo motstridende og går i hver sin retning.

Hvis den ene ikke utslettes, må ikke da mennesket bestandig leve i striden og spliden mellom disse to tendenser? Vil det ikke da være fordømt til alltid å måtte si med Faust:

"Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust,

Die eine will sich von der andern trennen:

Die eine hält, in derber Liebeslust,

Sich an die Welt mit klammernden Organen,
Die andere hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen."

("To sjeler lever, akk! i dette bryst,

Den ene vil seg fra den andre skille:

Den ene holder seg i saftig elskovslyst, Til verdens prakt med klamrende organer,

Den andre hever voldsomt seg fra stovet

Til rikene hos høye aner. ")

Vi må altså oppsøke et område hvor den positive side av begge disse grunntendensene kommer til sin rett, og hvor den negative side av begge overvinnes. Ikke for å utsette de to grunntendensene som preger menneskene på så mangfoldig forskjellig måte, ikke for å ensrette alle til noget "normalt", middels, middelmådig, men for å overvinne det sykelige som så lett oppstår når den ene av tendensene får lov til å leve seg ut toyleslost, uten at mennesket selv bevisst bruker sine krefter. -

Et slikt område som formidler mellom formdrift og stoffdrift har vi i det sant kunstneriske, mer eller mindre, oftest mindre, i de enkelte bestemte kunstverk. Men dette formidlende område lever som en tendens i all sann kunst.

Vi har da et eller annet material: farger, toner, marmor, bronse, lere etc. - Men kunstneren blir ikke stående ved stoffet slik som det umiddelbart er der. Han begynner å forme. Og han bearbeider stoffet inntil det er helt gjennomarbeidet, gjennomformet, inntil det helt er form, inntil verket er stoff som er blitt form, eller man kunde like gjerne si: form som viser seg som stoff. Lykkes dette, er ikke lenger stoffet et grenselost broget, diffust utflytende kaos. Formen har mistet sitt tørre, kolde, tyrannisk drepende preg og har fått stoffets levende farverikdom og fylde. Både den skapende kunstner og den som betrakter kunstverket må leve i dette formidlende område hvor stoff og form blir til ett, hvor formdrift og stoffdrift formeles og virker sammen, slik at begge virker oppbyggende og livgivende istedenfor å virke nedbrytende og drepende når de herjer hver for seg.

Derfor er kunsten et område hvor vi kan ove oss i helt og fullt å bli menneske, hvor vi øker vår evne til å forme oss selv, vårt eget livsstoff, slik at det blir form, slik at det kan utfolde seg i hele sin naturlige rikdom smeltet sammen med den moralske formkraft i det indre.

Mange vil sikkert innvende at kunsten er helt uavhengig av det moralske, ja, at den går i direkte motsatt retning, at den består i å leve ut dyriske drifter. Det er mange såkalte kunstnere i våre dager som praktiserer dette, ubevisst eller også slik at de selv sier at sånn skal det være. Det er så ofte at dette er tilfelle nu for tiden, at "kunst" kanskje for de fleste, bevisst eller ubevisst, ikke betyr annet enn dette, bortsett da fra den store mengde som har "kunsten" bare til tidsfordriv og fornøyelse. - Men at "kunsten" en tid skjeier ut, er ikke noget argument mot dens opprinnelige tendens.

Når derfor det kunstneriske element spiller så stor rolle på Rudolf Steinerskolen, så er det ikke av forskjærlighet for det estetiske, eller for å gjøre barnene til utøvende kunstnere: malere, skuespillere o. s. v. , men fordi det kunstneriske element er et område som kan oppdra barnene slik at den hele og fulle menneskenatur lever med, som virker helbredende, fordi vi er syke så lenge en av de to tendensene, formdrift eller stoffdrift virker ensidig bestemmende.

I barnet er stoffdriften til å begynne med den bestemmende. Det lever helt hengitt til omgivelsene og legemets organfunksjoner. Det har ikke nogen selvstendig indre kraft som kan bestemme og forme. Formdriften er likesom skjult i bakgrunnen og kommer frem først litt etter litt. Mens dyret er ferdig næsten med en gang det er født, har mennesket en lang utviklingstid foran seg. Først etter hvert kommer individet frem i sin helhet, formkraften vekkes gradvis og kommer langsomt i vekselvirkning med stoffdriften, i grotesk disharmoni eller harmonisk samvirke med stoffdriften. Som regel kan man si at denne harmoniseringsprosessen blir odelagt på veien, slik at vi tilslutt får de forkroplete voksne individene.

Oppdragelsens oppgave er nu nettopp å bringe disse to grunnkrefter i samklang, ikke la stoffdriften florere utøylet, heller ikke undertrykke den med vold og klemme den fast i en hård, iskold form, men hjelpe barnet til etterhvert selv å få tak i formkraften, slik at det selv kan virke med i harmoniseringen.

Dette blir selvsagt forskjellig for hvert enkelt barn. Hvert eneste barn er et særlig pedagogisk problem, enten barnet er abnormt, genialt eller middels begavet, enten det er et lyst hode, en sinke eller "tilfredsstillende". Først i det enkelte barn står man overfor de virkelig store vanskeligheter. Men allikevel er det visse grunnleggende ting som gjelder i alle de spesielle tilfellene. -

For å få frem en vesentlig side ved Rudolf Steinerskolens metode for begynnelsesundervisningen, skal vi først ta for oss den vanlige skolemetoden. Det er bare et par karakteristiske trekk vi vil risse op.

Barnene skriver da for eksempel : N N N N en hel side, så L L L L en hel side, H H H H en hel side. Etterat barnet har fått en viss trening i de bokstavene som er sammensatt av rette linjer, går man over til de vanskeligere, runde: O O O O en hel side, U U U U en hel side, o.s.v. - Så kommer sammensetninger:

VIL DU TA EN TUR
VIL DU TA EN TUR
VIL DU TA EN TUR
VIL DU TA EN TUR

PEN KO-NE. ROD RO-SE.
PEN KO-NE. ROD RO-SE.
PEN KO-NE. ROD RO-SE.
PEN KO-NE. ROD RO-SE.

(Forat leserne ikke skal tro at dette er en overdreven parodi, er vi nødt til å opplyse at eksemplene er tatt fra en skole i Bergen, hosten 1941.)

Barnet blir slik trent til å kunne skrive disse pinnebokstavene mest mulig regelmessig og med storst mulig fart, altså med skrivemaskinen som ideal. Metoden svarer forøvrig også helt til "touch"-metoden på skrivemaskin. Man begynner å trene de letteste bokstavforbindelsene: asdf, asdf, jklæ, jklæ. (Disse bokstavene ligger ved siden av hverandre på skrivemaskinen.) Når dette er innarbeidet i fingerbevegelsene slik at det funksjonerer presist, fort og automatisk, går man over til de mer kompliserte forbindelser. -

Hvad er det nu en slik metode appellerer til? Hvad er det som blir utviklet i barnet? Det er det rent mekanisk, automatisk, fabrikkmessige presisjonsarbeid. Horer vi ikke allerede duren fra fabrikkens og skrivemaskinlappingen fra kontoret, når vi ser:

VIL DU TA EN TUR
VIL DU TA EN TUR
VIL DU TA EN TUR
VIL DU TA EN TUR

PEN KO-NE. ROD RO-SE.
PEN KO-NE. ROD RO-SE.
PEN KO-NE. ROD RO-SE.
PEN KO-NE. ROD RO-SE.

Metoden er ikke dum. Tvertimot. Den er meget snedig utpansket og forbedres stadig. Det eksemplet vi har tatt, er således for eksempel allerede et tilbakelagt stadium. Det har visstnok eksperimentelt vist seg at man på kortere tid oppnår større automatisk funksjonerende fart og presisjon ved ikke å dele ordene opp i stavelser.

Men hvad er det som trenes med denne glimrende metoden? Det er en isolert hjernesansevirksomhet som tenderer mest mulig mot det fabrikkmessige. Er dette barnet? Får hele barnets natur, får alle dets krefter, dets følelses- og viljesliv leve i dette? På Rudolf Steinerskolen arbeides det nettopp i denne retning, mest mulig å gripe hele barnet i hver detalj i undervisningen.

Utgangspunktet blir for eksempel i 1. klasse tatt i eventyrfortelling. Eventyr forteller man også ellers til barn for underholdningens skyld. Men her er det et bevisst brukt pedagogisk middel. Eventyret er et emne som i sin kunstneriske fylde helt og fullt kan gripe barnet på dette alderstrinn. Det er ikke det sensasjonelle det her gjelder. Men når barnene får oppleve både eventyrets intime inderlige stemninger og dets groteske, dramatiske konflikter, da står ikke barnet utenfor og ser på, og det oppfatter ikke bare med hodet. Det de horer går tvers igjennom dem, ut i fingerspissene, ned i tærne. - Og eventyret blir ikke liggende ufordoyet i barnene. De får leve videre med det for eksempel i et vannfargemaleri. De får hore om den store sinte koen, som vilde sluke hele verden, hvis den våknet. Men heldigvis dysses den i sovn av kalvens herlige musikk. Så kommer gutten og drar avsted med kalven, og - koen våkner, stormer mot oss og broler så verden i ost og verden i vest skjelver i sine grunnvoller. Barnene får så male koen som stormer brolende mot oss, ikke naturalistisk, men slik

som den er allikevel: flammende sinoberrod. Eventyrfortelling og vannfargemaling trener ikke en ensidig isolert funksjon i barnet, men gir det mulighet til å utfolde seg med alle sine krefter og muligheter. -

Derfor kan dette brukes som utgangspunkt til bokstavene. Et par eksempler vil gjøre det klarere.

Bokstaven V oppstod utfra eventyret "Fugl Dam". Vi har der en mengde skiftende sjoscener. Snart pisker stormen havet til voldsomme skumsprøytende bolgefjell, snart blir det blikkende stille og alle på skipet sovner. Dette malte vi, både det hvilende hav og de voldsomme bolgene. I siste tilfelle bare en bolgedal med veldig topper på sidene, så stor at den fylte hele papiret. Så lærte vi et vers, hvor denne motsetningen kommer frem, men hele tiden i et og samme element, V-lyden:

Vannet hviler i vuggende våger,
Vinden hvisker i vant og liner,
Men været blir voldsomt, og vinden hviner,
Vannet velter seg i veldig våger.

Den store bolgedalen blir så tegnet, og når den forenkles bare litt, blir den til en V. Når barnene lærer V-bokstaven, står de altså ikke bare overfor en tilfeldig sammensetning av linjer, men et farverikt, dramatisk, fyldig bilde i forbindelse med det tilsvarende lydelement. En isolert sammensetning av linjer er noget som bare kan appellere til en mer eller mindre maskinmessig hjerne-sansevirksomhet. Det fyldige lydbilde er derimot noget som barnet kan være med i med hver fiber i sitt vesen. Selvsagt beholdes det opprinnelige bilde bare en tid, men det gjør mulig at barnet kan være med fra første stund av i hele sin fylde.

Bokstaven K oppstod utfra en riktig plutselig og voldsom dramatisk konflikt i et eventyr. Den kraftige karen klover drageskallene med klubben. Når gutten males flammende rod med klubben strakt frem, kan det senere lett forenkles til en K. Billedet blev malt i forening med lydelementet K i et vers:

Kom til kamp, kraftige kar!
Kongssonen klubben tar.
Klov og knus og kras
Drageskallene i knas!

At bokstaven S kan oppstå av en slange, sier seg selv:

Slangehalen snor seg i snirkler,
Spreller og smyger seg og sniker,
Snur seg i slynger og slanger seg,
Skynd deg, for snart den fanger deg!

Hvilke bilder man skal bruke, er selvsagt ikke fastlagt på forhånd. Læreren må la fantasien utfolde seg. Utspekulerte bilder er helt verdiløse. Det jelder at de er mest mulig saftige og kraftige, så det lever videre i barnene som noget selvsølgelig. Mange bilder er så nærliggende at de brukes av lærere på mange Steinerskoler uten at de innbyrdes vet om det. Men den måten lydbilledet formidles til barnene, blir allikevel fullstendig preget av den enkelte lærer. Det finns altså ikke noget skjema læreren kan slå opp i og utlede hvad han skal gjøre hver dag. Han må selv frembringe hver detalj. Bare da er det mulig at læreren får intim kontakt med elevene. -

En F kan oppstå av en fugl med et hode som skinner i flammende gull, i den lille f får vi da levninger efter begge vingene, mens den store F bare beholder restene av den ene. Det var fra det ungarske eventyret "liljejomfruen" eller "glasskongen", hvor gullfuglen flyver foran de tre, kongen, rosmarinkvisten og trollhesten på vei til liljejomfruen:

Fuglen farer fort og flink
I feiende, fykende fart som et blink,
Fuglen flyver foran de tre,

I flammende gull den skinner:

"Folg meg, jeg forer deg fort avsted,
til din fagre hustru du finner! "

Barnene lærer ikke verset bare for F-lydens skyld. Når de sier verset i kor, smelter de sammen til en sosial enhet, mens de mer arbeider hver for seg i maling, tegning og skrivning. Det er viktig at begge disse virksomhetsmåter, den mer sosiale og den mer individuelle, holdes i likevekt.

Bokstaven P kom fra den pompose, praktfulle Påfuglekongen
(i det franske eventyret "Prinsesse Rosette") med den strålende, glitrende fjærbusken rundt hodet:

Påfuglekongen pranger i pomp og prakt,
Han pryder seg med påfuglefjær.
Påfugler drar ham, og hans prektige vakt er
pyntet i Påfugleklær.

Etterhvert forsvinner bildeelementene. Bokstaver blir tilbake. Men det blir ikke pinneformete, maskintypebokstaver: V, S, K, F. P. Det som nu kommer frem har en utviklingsprosess bak seg som virker videre, slik at formene har en mengde plastiske muligheter. Hvert barn varierer det uvilkaarlig på forskjellig vis utfra sin egenart:

Bokstavene står ikke ferdige med en gang. De vokser frem, snart utvider de seg litt her, snart litt der. Barnets formende evne vekkes og oves. Stoffet blir stadig mere gjennomarbeidet og formet. Med hensyn til det rent tankemessige er en maskinmessig F fullstendig jevn god med en plastisk utformet, ja, den er meget mere praktisk og hensiktsmessig når det gjelder fart og presisjon. Fart og presisjon er et berettiget ideal i en fabrikk og på et kontor, men virker odeleggende når det blir bestemmende retningslinje for undervisningen i 1. klasse. Skrivningen må i begynnelsesundervisningen bli et plastisk liv i dekorative former, hvor et farverikt, fyldig bilde og et lydvers står i bakgrunnen, altså ikke en teknisk ferdighet som funksjonerer som et smurt kulelager, men hvor barnene hele tiden må være med i hver detalj hånden utfører, med øyet og med hele sin stadig voksende formkraft. Det blir en individuell, kunstnerisk formende virksomhet istedenfor en automatisk, stereotyp, ensrettende fabrikkmekanikk .

På andre skoler er man i den senere tid også begynt å lære barnene bokstavene i forbindelse med bilder, men det er noget helt annet. Hvorledes gjør man det nemlig? Bildet serveres for barnene fikt ferdig, trykt i leseboken. Bildet skal altså ikke få oppstå i lærerens og barnenes fantasi. Barnene skal ikke selv få utforme bildene. Barnene skal ikke få bokstaver som utvikler seg plastisk av bildene. Man bruker de samme maskintypebokstavene som for. Bildet blir altså noget rent utenpåklisset. Det skal likesom gjøre den kjedelige bokstaven litt mere uinteressante, morsommere, så det kan gå glattere med treningen. Bildene er da bare som syltetoys ved siden av de bitre pillene. - På Steinerskolen er det en selvsølgelig enhet mellom bilde og bokstav. Barnene er selv aktivt med i utviklingsprosessen. De får selv male og tegne bilder som blir til bokstaver. Det er nettopp denne formende virksomhet som er vesentlig. Og det er slett ikke for å fornøye barnene. Gleden kommer først riktig etter slit og strev. Og det kan ofte være riktig smertefullt for barnet å få sin formende kraft vekket og övet. Viljes- og følelseslivet må temmes. Ikke slik at det skyves tilside og stenges inne eller undertrykkes og drepes. Det må hele tiden få være med i all sin overstrømmende fylde. Men det må ikke få leve seg ut toyleslost i sin umiddelbare kaotiske tilstand. Det må ustanselig bearbeides og forvandles, slik at det fritt kan få utfolde seg i all sin rikdom, fordi det er blitt ordnet og formet harmonisk. Derfor får oppdragelsen på denne måte et asketisk element. Det dyriske, det animalsk-vegeterende overvinnes. Eller for å bruke de to begrepene vi utviklet i begynnelsen av artikkelen: stoffdriften og formdriften blir harmonisert. -

I det annet tilfelle, når man lar barnene fabrikere maskinmessige pinnebokstaver, blir det rent teknisk-intellektuelle trenet, mens viljes- og følelseslivet blir overlatt til seg selv. Da prøver man i det hele tatt ikke å virke inn på barnets dypere krefter. Det som skyves tilside, det som ikke blir bearbeidet og forvandlet, det vokser vilt og får snart et dyrisk preg. Det kan nok holdes nede en tid ved streng disiplin. Men for eller senere bryter det nødvendigvis frem med desto sterkere rå, djevlesk brutalitet. I vår tid hvor det teknisk-intellektuelle er blitt så overutviklet, har vi nettopp samtidig fått et høydepunkt av brutalitet. Selvom skolene ikke direkte har skylden for vårt århundrenes kriger, så er de iallfall i høy grad medansvarlige i den brutalitet som viser seg. -

Steinerskolens metode er derfor ikke nogen ny forbedret pedagogisk teknikk til å lære barnene det fastsat-

te pensum fortære og bedre. Det er en ny innstilling til barnene: å bruke fagene som oppdragsmiddel i den retning vi har antydning her.

Som sagt kommer de største vanskeligheter først frem i arbeidet med det enkelte, spesielle barn. I neste nummer skal vi komme nærmere inn på dette. -

II.

I forrige nummer prøvde vi å få frem noen vesentlige grunnkrefter i menneskets natur. Vi brukte Schillers betegnelser "stoffdrift" og "formdrift". Det er av avgjørende betydning både for pedagogikk og samfunnslære, psykologi og psykiatri å samle flest mulig fenomener som kan bringe klarhet inn i alle de innviklede floker som oppstår i samspillet mellom disse to grunnkrefter.

Førrige gang gjaldt det å skildre begynnelsesundervisningen ut fra dette synspunkt. Vi holdt oss til det mer almindelige som gjelder for alle barn, hvad slags temperament de enn har, og uansett hvorledes deres intelligens virker, hvis de da er så pass normale at de kan være med i en almindelig klasse.

Selv om lærere og foresatte gjennomskuer det viktigste i dette, er det allikevel bare det nødvendige utgangspunkt for det konkrete pedagogiske arbeid. Da står man jo ikke overfor barnet i sin almindelighet, begrepet "barn". Da har man for seg et helt bestemt, eller en skare bestemte barn med forskjellig legemsbygning og livskraft, forskjellig temperament, følelsesliv, intelligens, evner og begavelse, forskjellig familie og omgangskrets, forskjellig fortid, forskjellige ernæringsforhold, boligforhold osv.

Nu blir det almene slett ikke opphevet av alt dette spesielle. Men det viser seg først i alle de konkrete tilfelle om det almene man er kommet frem til, er lest ut av virkeligheten eller om det bare er en yndlingsteori man har funnet på. Hvis det siste er tilfelle, vil dette almene nødvendigvis virke slik at det ensretter og standardiserer. at det visker ut alle de mangfoldige særpreg hos de enkelte barn og erstatter dem med en normaltype i overensstemmelse med en normalplan.

Men hvis det almene man har fått øynene opp for, er hentet ut av virkeligheten, da vil det være et felles livselement, hvor alle de spesielle eiendommeligheter kommer til sin rett, får utfolde seg, får mulighet til å overvinne det negative ved ensidighetene og til å utvikle det positive i alle de individuelle evner og begavelser.

Vi skal nu ta for oss et par barn på forsteklassestrinnet og på den måten beskrive litt av det konkrete arbeid som vi skildret fra den almene side i forrige artikkel.

En rundkinnet, tett, kraftig plugg lytter med åpen munn til eventyrets stadig skiftende fantasiverden. Med liv og sjel går han opp i leken. Men ofte bare for et øyeblikk. Plutselig river han seg los og vil ikke mer. Alle slags overraskelser moter han med et begeistret smil eller en kneggende latter. Hvad det enn er han skal agere, går han helt opp i rollen sin, hvis ikke hans interesse blir avledet av noget uvedkommende som straks sluker hele hans oppmerksomhet. Det er ikke antydning til at han betrakter seg selv samtidig, blir sjenert eller unaturlig tilgjort. Selvsagt er dette ofte tilfelle med barn. Men her er det særlig utpreget. Han liker helst en rolle hvor han kan bruke sin brokende basunstemme og boltre seg i voldsomme bevegelser, men det kan jo av og til ha sine ulemper å gi ham en slik rolle.

Men hvorledes går det når han skal male, modellere, tegne, skrive, strikke, i det hele tatt utføre noget ordnet arbeid med hendene? Da var han i begynnelsen hjelpelos. Ikke slik at han ikke torde ta fatt. Tvertimot. Hans hjelpeløshet er mer som spebarnets. Det er ikke redd for å bevege armer og foter. Det spreller helt efter organismens impulser uten beherskelse, uten å kunne bearbeide, forme og ordne det rike kraftoverskudd. Slik også med denne gutten. Hans malerier blev oftest groteske solepytter, tegningene et rablet kaos; skriften hård og ujevn, stiv og kantet, snart en formlos koloss av en bokstav over hele siden, snart en forkroblet dverg-bokstav nede i et hjørne.

Likesom spebarnet har han nok av umiddelbar livskraft, men han har ikke selv herredømme over den. Hendene, ja hele organismen handler på egenhånd. Ting puttes i munnen uten at han vet om det. Men dette ubevisste, driftsmessige liv kan lett få et dyrisk preg. Det er ikke til å undre seg over at gutten kunde være brutal mot mindre barn, lyve og stjele. Men det vilde være meningsløst å tale om bevisst ondskap i slike tilfelle.

Det eneste han til å begynne med ikke blev fort lei av var å høre eventyr, for der er der jo selvfølgelig ustanselig veksel av bilder og stemninger, stadig nye ting som fanger interessen. Men ellers manglet han fullstendig utholdenhet, hvor han selv måtte yde noget som krevet at krefter og fantasi måtte beherskes og styres. Et lite blaff av rolig, ordnet, formende virksomhet. Så igjen håpløst kaos.

Det skulde ikke være nødvendig å si at denne gutten tydeligvis er ualmindelig sterkt preget av det vi kalte

stoffdrift.

Formdriften behøver slett ikke å være svak. Men den er iallfall ikke våknet tilstrekkelig i ham i forhold til den kraftige, dominerende stoffdrift. Det er alltid forholdet mellom de to grunnkrefter det først og fremst kommer an på. Kanskje har gutten en meget sterkere formdrift enn et stillferdig, pyntelig monsterbarn som ikke gjør nogen fortred. Det kan bare være spørsmål om formdriften er sterk nok til å holde likevekt med den stoffdrift som virker.

Hvorledes vilde det nu gå, hvis denne gutten bare ble trent i det maskinmessig automatiske i hjerne-sannsevirkomheten, slik som dette for eksempel er tilfelle med den skrivemetoden vi har skildret i forrige artikkel? Man vilde sikkert klare å få proppet dette inn i ham. Men i alle tilfelle vilde hans overskudd av livskraft i vilje, følelse og fantasi bli skjovet til side, overlatt til seg selv. Men det som overlates til seg selv, gror etter hvert vilt. Og når livskreftene ikke blir bearbeidet og forvandlet av tilstrekkelig formkraft får de alltid et umenneskelig preg. Det kan bli en gris som velter seg i solen, eller et esel som trekker lasset under pishen. I dette tilfelle vilde det snarere bli et rovdyr.

Det som skyves til side uten bearbeidelse og forvandling, kan kanskje forsvinne fra overflaten en stund. Men man blir ikke kvitt de uregjerlige krefter bare ved en fortrenning. Hele tiden ligger de på lur som en stadig overhengende fare. Når som helst kan de rive ned alle demninger og bryte herjende inn i omgivelsene.

Og nu nytter det heller ikke å drepe dette ubehagelige ukrutt. Hvis man virkelig klarte det, vilde det ikke bety annet enn at man gjorde gutten avstumpet og sjelelig fattig, at man gjorde ham til et blekt ufruktbart dusinmenneske. Men kreftene det her gjelder er som oftest sterkere. Man vil som regel ikke klare å utrydde dem. Det vil gå som med gummiballen. Når man slynger den mot veggen, kommer den tilbake med tilsvarende kraft. Enhver forskyvning eller fortrenning, undertrykkelse eller tilintetgjørelse av et slikt frodig, men kaotisk livsoverskudd er et nederlag, selvom det i første instans er aldri så bekvemt for omgivelsene.

Det første utgangspunkt for et oppdragelsesarbeid med et slikt barn er en naturlig sympati. Hvis et barn som har en sunn natur ikke blir glad i læreren, vil han ikke kunne utrette stort. Befalinger og streng tukt kan virke i øyeblikket, men barnets natur blir ikke forvandlet av det. Man kan ha de fineste grunnsetninger og de mest detaljert uttenkte pedagogiske fremgangsmåter. Det vil alt sammen være spilt moye, hvis dette barnet ikke er så glad i læreren, at det gjerne vil gjøre som han.

Dette gjelder først og fremst alle de barn som helt går opp i omverdenens stadig skiftende mangfoldighet. De har ikke et avsluttet egenliv, men oppslukes med sterk sympati av alt nytt som dukker opp og fanger interessen. Og likesom omgivelsene er i ustanselig forandring, vil slike barns sjeloliv mangle det faste varige holddepunkt, den rolige, utholdende, sammenhengende livsstrøm.

Og nu nytter det ikke uten videre å innpode ro og orden i slike urolige naturer. Det vil bare være et fremmedelement, noget rent utenpåklisset og forgyeves. Disse barn må gripes i sitt eget element, interessen for omverdenen. Hvis derfor læreren vekker interesse og sympati hos barnet, lever barnet i sitt naturelement; læreren blir likesom forenet med barnet i denne sympatien, og barnets flagrende interesse lever uvilkaarlig i undervisningsstoffet.

Dette at den personlige sympati blir det grunnleggende utgangspunkt, gjelder slett ikke for alle barn. I andre tilfelle er det andre ting som blir det vesentligste. Men det er avgjørende for barn med dette bestemte naturgrunnlag. Med et gammelt navn kunde vi kalle slike barn sangvinikere. Et barn som helt og holdent har et sangvinsk temperament forekommer ikke, eller rettere sagt: en ren sangviniker vilde være helt sinnsyk. De enkelte barn i en skoleklasse vil alltid også ha andre elementer i seg. Det sangvinske temperament er bestandig oppblandet i de forskjelligste kombinasjoner og styrkegrader med de andre temperament, det koleriske, det flegmatiske og det melankolske. Denne gutten har minst av det flegmatiske og det melankolske, men et meget sterkt innslag av det koleriske, nesten like sterkt som det sangvinske. Hans interesse for alt som skjer, er fylt av aktivitet og virketrang. Hender og foter må være i bevegelse, helst larmende bevegelse, og stemmen bruker han gjerne med full stim. Men det sangvinske er allikevel forelobig det mest dominerende. Derfor var det nettopp at den personlige sympati her måtte være utgangspunktet.

Men mer enn et utgangspunkt er det heller ikke. For å bruke et bilde fra kjemien kunne vi si at det er en nødvendig katalysator i prosessen. Den må være der, men alene forer den ikke til noget. Den personlige sympati alene forer heller ikke til nogen oppdragelse. Men den muliggjør i dette tilfelle undervisnings- og oppdragelsesarbeidet. Læreren får derved anledning til å utfolde det kunstneriske element vi skildret i forrige artikkel. Betingelsen for at dette oppdragelsesmiddel kan brukes, er jo nettopp at barnene selv vekkes til aktivt å gå inn i den formende virksomhet som forandler og høyner deres egne krefter og evner.

I dette tilfelle ble det ikke nogen lett sak. I begynnelsen så det rent ut som et sisyfosarbeid. En liten moysommelig opparbeidet nydyrkning i det store kaotiske villnis, viste seg stadig på nytt å være en vinning bare for et øyeblikk. Straks blev det igjen tilgrodd. Utholdenheten, den seige, sterke, selvstendige formkraft virket ikke.

Men alle de mislykkete forsøk var ikke bortkastet. Langsamt våknet formkraften, utholdenheten vokste. Naturligvis, i sammenligning med mange andre barn var det ikke noget å skryte av, men på bakgrunn av fortiden var det en stor ny erobring. Og nu viste det seg at det som kom frem, ikke hadde mistet noget av den opprinnelige levende fylde. Det ble ikke nogen kjedelige, grå normaltyper når han skrev. Men den rå, kaotiske kraft bruset ikke lenger ubehersket avsted. Et aldri så lite område var blitt foredlet. Og på dette lille felt kunde han nu føre hånden selv, uten å la den rase brutalt avsted på egenhånd. Og når han skulde agere noget, kunde han etterhvert gjennomføre en rolle uten brutale overdrivelser, vilkårlige innfall og påfunn eller plutselige avbrytelser. Han kunde da agere med særlig fylde og intens innforlivelse i rollen. Et lite stykke dyrisk natur var overvunnet, ikke ved innpodning av noget fremmedartet, men ved at han selv med hele sin sympati hadde fått ove seg langsomt opp til å mestre og bearbeide sine egne krefter.

At det med denne gutten må skje ut fra den personlige sympati, betyr ikke at det bare er lystfornemmelser som passer for ham. Det er som sagt bare en betingelse for at prosessen kommer igang. Men ellers er den fylt av både smerte og lyst. Det kan ofte være en pine å overvinne og forvandle det animalske naturgrunnlag, selvom det også gir en særlig begeistret lystfølelse når det lykkes. Denne prosessen blir altså til en viss grad asketisk. Men det avgjørende er at barnet selv får prosessen til å gå, at det føler den som sitt eget arbeid.

Vi har skildret et barn som ved siden av et kolerisk innslag er svært preget av det sangvinske temperament. Når vi sa at et ensidig utviklet temperament betyr et sykt sjeleliv, vil ikke det si det samme som at man altså bør behandle et slikt ensidig temperament på den måten at man innpoder det med de andre temperamentene for å få en passelig normal blanding. Tvertimot har vi sett at denne sangvinske gutt måtte gripes i sitt eget sangvinske element. Det er veien til å helbrede det ensidige temperament.

Og helbredelsen besto ikke i at det sangvinske ble utskjaltet. Det kunde bare bli sunt, når det ikke rev barnet med seg, men når barnet lærte å bruke dette ensidige temperament som en spesiell livskraft.

Barnet kan naturligvis aldri vite om det selv. Den voksne sangviniker derimot som oppdrager seg selv, vil bare kunne gjøre det med full kraft, når han vet hva som skjer, når han bevisst vekker formkraften i sitt indre og omformer stoffdriften slik som den spesielt lever i ham, inntil den er blitt så gjennomformet at den ikke lenger virker skadelig og nedbrytende, men er blitt en sterk positiv kraft.

Vi skal så ta et eksempel på en helt anderledes artet natur.

En pike kommer inn i klasseværelset. Men ingen merker det. Selvom timen ikke er begynt, går hun taus og rolig til sin plass, mens den gutten vi nettopp skildret farer rundt i rommet og bråker og larmer som om han var en hel guttebande.

Hun sitter urorlig på sin plass, litt krum i ryggen, med hodet litt fremover. "Nu er det din tur", sier læreren. "Å nei", sier hun med svak stemme - ikke nogen trossig protest, bare med et lite bedende smil. "Kom frem til tavlen", sier læreren. "Kan eg ikkje heller få sitte her?" kommer det så fra henne. - Det hender såvisst aldri at hun behøver å settes på plass fordi hun reiser seg i utide eller kommer med innfall som ikke horer sammen med undervisningen. Er hun doven? Hun strikker ivrig med seig utholdenhet, mens den gutten vi beskrev av og til er overflittig og strikker 12 pinner i en skoletime (det er nemlig en strålende prestasjon for å være ham) mens han i andre timer ikke engang klarer en eneste pinne. Og etter en regnetime for eksempel, når de andre allerede har tatt skolematten og stormer ut i frikvarteret, kan hun fremdeles sitte på sin plass og si: "Ett stykke til".

Så går hun da, hun også. Men fort går det ikke, for fottene henger likesom litt på slep. Hun leker kanskje med de andre, men neppe hvis det er pikkeleisten (sisten), for da klarer hun jo aldri å nå nogen.

Ofte er hun syk. Men hun forsømmer nodig skolen. Selvom hun skranter, sitter hun der i taus smerte, - aldri klage eller misnoye.

Når læreren forteller noget, er hun som vanlig helt taus. Andre barn i hennes alder har ofte et mylder av fantasifulle innfall som de umulig kan bli sittende inne med. De andre må straks få høre det, eller rettere sagt: det må ut med en eneste gang. Hun derimot sier ikke et ord, hvis hun ikke blir spurt. Folger hun ikke med? Nei, ofte er hun helt borte i sin egen drommeverden. Det viser seg, når emnet blir tatt opp igjen senere. Hun husker kanskje ikke noget. Det er som om hun ikke hadde hørt det. Men klarer læreren å fortelle slik at han får kontakt med henne også, da stråler oynene hennes med usedvanlig glans. Hun er like taus som ellers, men hvert ord og bilde preger seg dypt i hennes sjel, og til slutt, når fortellingen er ferdig, sier hun bare med varme: "En gang til". - Lang tid senere blir samme emne tatt opp igjen. Da husker hun hver detalj. Det er likesom meislet inn for bestandig.

Så maler vi. Den gutten vi tok som eksempel, har allerede fylt halve papiret med sterke farger. Men hun sitter fremdeles med penselen i hånden og det hvite papir foran seg. Hun kommer likesom ikke igang. For det er jo på forhånd klart for henne at det kommer til å bli galt og stygt. Etterat læreren har oppfordret henne flere ganger forgjeves, våger hun endelig et svakt strok med penselen. Men straks lofter hun den igjen fra papiret,

og skjuler det hun har malt med hånden - for naturligvis blev det jo galt og stygt.

Det samme gjelder skrivningen. Med moye og smerte kommer bokstavene frem. Det er som om hendene ikke var av ben og kjøtt og blod, men av bruske og lere og lim. Hun kan bare med største besvær virkeliggjøre sine tendenser. Det hun vil, blir kvalt i fodselen av den tunge og trege materie. Vi ser her at vekselspillet mellom stoffdrift og formdrift er helt anderledes preget enn i det første tilfelle. Stoffdriften virker på helt forskjellig måte. Der var det tale om en dominerende kaotisk utadvendt ekspansjon. Her virker det legemlige grunnlag som hindring og fengsel, en stor stenblokk som ligger i veien og kveler den våknende formkraftspire. Smerte og lidelse er resultatet.

Barn som har dette grunnpreg i sitt temperament, kan selvsagt ikke behandles på samme måte som i første tilfelle. Å vekke umiddelbar personlig sympati skader ikke i noget tilfelle, men det hjelper ikke her slik som i første tilfelle. Sympatien er knyttet til lystfølelse, men her er det jo nettopp smerten som dominerer. Og denne smerten kan ikke skaffes av veien ved å ville noytralisere den med lystfølelser. Den har sitt grunnlag i den legemlige konstitusjon, og er en jernhård nødvendighet. Denne smerten kan ikke viskes ut.

Hvis læreren her skal kunne utrette noget, må han soke tilknytning nettopp til dette barns særlige element og vanskelighet: det melankolske innslag i hennes temperament, smerten som kommer fra det hindrende legeme. Hvis han vilde prøve å ignorere den eller utslette den, vilde han i samme grad miste kontakt med barnet. Det vilde trekke seg tilbake i sin egen "smerteverden" og se uforstående på lærerens bestrebelse. Læreren må selv ha erfaret gyldigheten av det gamle ord: *pathē mathos* (ved smerte lære) dvs. mennesket lærer og vokser i erkjennelse ved å gå gjennom smerte og lidelse. Og smerten gjør oss i stand til å oppfatte andre skapningers smerte. Ellers får vi bare den vanlige sort medlidenhet som ikke har noget med virkelig medlidenhet å gjøre. Man sier da: "Stakkars, stakkars"; men i det underbevisste og av og til også i den klare bevissthet sier man samtidig: "Gud skje lov at det ikke er jeg som lider." Uten egen lidelse heller ingen virkelig medlidenhet. Men hvis smerten så å si gror seg fast uten å åpne individet for utenverdenen, da virker den bare isolerende og drepene. Dette er nettopp den farlige side ved det melankolske temperament. Det melankolske barn blir helt isolert i sin egen verden, hvis det ikke moter forståelse nettopp i smerten, hvis det ikke får anledning til å overvinne smerten ved å forvandle den til erkjennelsesorgan.

Liksom det sangvinske temperament ikke forekommer rendyrket uten i helt patologiske tilfelle, så viser det melankolske temperament seg også oppblandet med for eksempel et kolerisk innslag eller et flegmatisk element. Det koleriske viser seg i større aktivitet og virketrang. Mennesket lever da som melankoliker i sin egen indre avstengte verden i smerten over alle hindringene, men kjemper energisk og planmessig for å overvinne det som hemmer og stenger. Det er ikke tilfelle med denne piken. Hennes melankolske temperament er mer passivt hvilende i seg selv. Hun har mer av det flegmatiske temperament.

Men selv om læreren virkelig får kontakt med barnet i forståelsen av det smertelige, kommer han ikke langt uten et element hvor dette kan praktiseres ustanselig, slik at også det melankolske barn får anledning til å ove sine dype og intense, men som regel latente krefter, sine skjulte og bundne muligheter. Og dette elementet kan læreren skape i den retning vi antydde i forrige nummer.

På den måten gjelder samme almene undervisningsmetode for begge disse to vidt forskjellige barn vi her har skildret. Men dette felles element får altså i de to tilfelle nødvendigvis individuelt preg.

En undervisningsmetode som fortrinnsvis stiler mot utvikling av en maskinmessig nervesansevirksomhet vil også kunne gjennomføres med et slikt melankolsk barn - med større eller mindre hell alt eftersom barnet har stor eller liten intelligensbegavelse. Men denne undervisningsmetode vil ikke kunne gi barnet anledning til å løse sitt grunnproblem. Undervisningen vil i dette tilfelle utspille seg på overflaten av barnets sjel liv. De dypere vanskeligheter skyver man da fra seg. Man prøver ikke engang å hjelpe barnet ut av den isolerte verden det holder på å snore seg inn i.

I samme grad man behandler barnene fabrikkmessig og dresserer alle etter et bestemt monster, skyves alle de konkrete, enkelte menneskelige problemer ut i bakgrunnen. De overlates til seg selv, det vil si de løses ikke, men låses fast.

Barnet trenger en oppdragelse hvor det er mulig at det individuelle kan leve og vokse, fordi barnet er spiren til et selvstendig individ, ikke bare til et likegyldig eksemplar av menneskearten (*species homo sapiens*). Dyreungen derimot er bare spiren til et eksemplar av en spesiell dyreart. (Smlg. N. G. Hertzbergs artikkelserie i forrige årgang av bladet: "De naturvidenskapelige iakttagelser og vårt syn på mennesket"). Det er grunnleggende for oppdragelse og undervisning å bli klar over hele rekkevidden av den kjensgjerning at dyrene er fort ferdige utviklet og kan overlates til seg selv, mens barnet lever i en langvarig, stadig fremadskridende utvikling. Og denne utvikling er ikke bare en kvantitativ vekst i det ytre og indre, slik at det blir større og større, vet mer og mer. kan mer og mer. Den er heller ikke bare en kvalitativ vekst i det ytre og indre, slik at nye organfunksjoner kommer til som ikke var der for (for eksempel. kjønnsmodning) og at nye sjelelige virksomhe-

ter viser seg som på et tidligere trin ennå ikke var utviklet (for eksempel. begrepstenkning) . Barnets utvikling er slett ikke bare en slik kvantitativ og kvalitativ vekst. Barnets utvikling er først og fremst en vellykket eller mislykket harmonisering av de grunnkrefter vi har skildret. Og i oppdragelse og undervisning blir barnet hjulpet, og understøttet eller hemmet og hindret i å fullføre sin individuelle utviklingsprosess.

Når man er blitt klar over dette, vil man ikke være fristet til for eksempel å mene at det bare er barn med spesielle vanskeligheter eller særlig genialitet som naturlig får den beste oppdragelse med slike metoder som vi har skildret her. Vi valgte i denne artikkel to eksempler som begge var nokså krasse, og det kunde derfor kanskje for mange være nærliggende å si: "Ja vel! dette kan være bra nok for barn som har slike særlige vanskeligheter. Men mitt barn er gudskjelov ikke som disse". Dette vilde være et helt riktig resonnement, hvis det mer "normale" gjennomsnittsbarn - i motsetning til barn under eller over det "normale" befant seg i en sann stabil, fastlagt utviklingsrute som dyret. Da vilde det være fullt ut tilstrekkelig med en mer maskinmessig dressur for disse "normale" gjennomsnittsbarn. Ja, det vilde være den mest passende måte å behandle dem på. Men ifølge sin natur som menneskebarn kan det ikke leve i en stabil, sikret likevekt, selv om foreldrene aldri så gjerne vilde det, og selv om det vilde være det mest bekvemme for omgivelsene. Derfor må barnet stadig hjelpes videre i den vanskelige oppvåkningsprosess det lever i. Og de barn som virker sånn passelig sunde og friske og sterke, som ikke har særlig vanskelig for å lære, og som klarer seg uten større friksjon i de fleste situasjoner, disse "normale" barn er ikke nogen unntagelse fra dette. Det er bare det at man tror at alt er i orden, fordi de ikke skaffer en bryderi og besvær. Når man bare ikke får for store ubehageligheter, interesserer man seg ikke særlig for om barnet blir vansiret og forkroblet i forhold til det det kunde bli, hvis det fikk en undervisning og oppdragelse som mest mulig tok hensyn til alle krefter i barnet og til den utvikling barnet nødvendigvis må gjennomgå.

Det betyr alltid en stor kraftanstrengelse å rive seg los fra det gamle og tilvante. Det er meget bekvemmere å la de gamle metoder forplante seg videre fra generasjon til generasjon. En tid går det behagelig og glatt. Men så kommer krisen, og man oppdager de kreftsvulster som etter hvert har hopet seg opp i samfunnet. I en slik krisetid lever vi nu. Da spors det om det er nok vilje og kraft til stede til å sette alt inn på å gi de nye generasjoner muligheter til å forme et livsdyktig samfunn.

Derfor er Steinerskolen ikke en privatsak som bare angår de enkelte elever og deres familier. Den er en sosial sak, en samfunnssak.

Försteutgave:

Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen, Bergen 1943/2

www.joergensmit.org er webbadressen til material av og om Jørgen Smit.
Biografisk material, utgivelser, foredrag, arbeidsplasser o.s.v. utgitt av Rembert Biemond