

Hvorledes kan læreren bli lærer?

I de siste ti år har hele undervisningsvesenet i Vest-Europa fra barnehaver over grunnskoler og gymnasier til høyskoler og universiteter befunnet seg i en intens omlegningsprosess. Den har vært disharmonisk, ujevn og mange ganger hatt preg av kaotisk tilfeldighet, hvor man etter kort tid forkaster nettopp innførte "forbedringer". Ofte har forandringene vært kompromissløsninger mellom helt motstridende utviklingsstrømninger. En av de sterkeste faktorer i dette spill har vært den teknisk-økonomisk eruptive ekspansjon som gjør seg gjeldende med en forsert konkurranseinnstilling på internasjonal basis. Man hører da stadig argumenter som for eksempel: "Med forholdsvis lang studietid og betydelig frafall under studiene, blir vår "kandidatproduksjon" fra universiteter og høyskoler beskjeden i internasjonal forstand" "En utbygging i et slikt omfang synes nødvendig om vårt land skal kunne følge med i den internasjonale utvikling som finner sted". Et særlig tydelig eksempel på de ordninger som har forsert seg frem ut fra denne okete tekniske effektivitetskonkurranse, har man i de planer som er vedtatt og allerede gjennomført for den postgymnasiale utdanning i Frankrike. Alle fakulteter ved de franske universiteter har etter dette fått en to-årig "første syklus" som fører frem til en avsluttende eksamen ("diplôme universitaire d'études scientifiques", og "diplôme universitaire d'études littéraires". En tilsvarende to-årig syklus ("classes préparatoires" vil bli innført ved ingeniørskolene. Studentene må ta prøvene etter to år. Hvis de ikke klarer prøven, har de lov til å repetere ytterligere ett år. Hvis de så ikke klarer prøven, kan de i det hele tatt ikke mer få adgang til videre studier, og altså heller ikke få rett til å bli for eksempel lærere ved skolens høyere klasser. Dermed blir alle mennesker som har et langsomt tempo eller som har en annen individuell arbeidsmåte som ikke helt passer til det utformete standardmonster, utsjaltet sammen med de desidert udyktige som ineffektive i konkurransen på et tidlig tidspunkt. De passer ganske enkelt ikke inn i polsemaskinen. Eller også tvinger de seg til å klare det allikevel, - og med hvilke følger for sin ydeevne senere? - I England har man også et meget strengt seleksjonssystem med snevert fagvalg og sterk faglig spesialisering. I Tyskland prøver man nå ifølge planene som er utarbeidet av "Wissenschaftsrat" (som omfatter alle fagområder og i hovedsaken består av representanter for de tyske universiteter, høyskoler og politiske myndigheter), å følge utviklingen i samme konkurransespor som de vestlige stater, riktignok mot en ganske sterk opposisjon. I Norge befinner man seg med hensyn til alt dette ennå på diskusjonsstadiet.

En helt annen strømning, særlig sterkt representert ved de tyske universiteter, er ungdommens oppror. Studenteropptøyer finner sted både i politisk radikal retning, men i den senere tid like meget rettet mot profesorenes og dosentenes hierarki, en revolusjonær raseringsvilje rettet mot det forherdede "gamle system". Kraften til opposisjon synes å være voksende, - klarhet med hensyn til hva man så vil gjøre, synes å være minimal.

En tredje strømning er helt anderledes farvet. Man spør: Hva er det egentlig vi har mest bruk for? Vil vi ikke for fremtiden få særlig meget bruk for den suverene, skapende kraft, som finner nye veier i alle situasjoner, den selvstendige fantasi-virksomhet, hvor man tar initiativ til å skape nye og bedre forhold. Der er i den senere tid i denne debatt vokset frem et nytt slagord: kreativitet, den nyskapende evne. Det er interessant å se at interessen for dette kreative, denne nyskapende fantasi, har vært særlig sterk der hvor teknikken er mest avansert. Ingen nye fremskritt i teknikken uten kreativitet, sier man. Men samtidig er det tydelig at der ut fra ganske smertelige erfaringer oppstår en viss usikkerhet og uklarhet: Hva er egentlig "forbedring", hva er egentlig "fremskritt", hva er egentlig "noe nytt", hva i all verden er dette gåtefulle "skapende", denne "kreativitet"? Sett at jeg gjør en oppfinnelse som fører til at en ny vare kan produseres, som skaffer mitt firma store, nye inntekter. Er ikke da oppfinnelsen ubetinget resultatet av en skapende, kreativ virksomhet? Sett at det så viser seg at varen på lengre sikt har store skadelige virkninger for forbrukerne, uten at dette får noen juridisk-økonomiske baksmellvirkninger for firmaet, som altså beholder profitten uavkortet. Var det da like fullt eller var det da allikevel i virkeligheten ikke noen "skapende" virksomhet? Eller er det skapende helt uberoende av om virkningene er skadelige eller gavnlige? Er det skapende "hinsides godt og ondt"? Noen vil under ingen omstendigheter anerkjenne noe som skapende, hvis det ikke helt og holdent samtidig fører til noe verdifullt, gavnlige og godt. Men straks kommer så spørsmålene: Hva er "verdifullt"? Og enda mer: Hva er verdifullt for hvem? - hvorledes finne frem til den skapende virksomhet som springer så sentralt frem av det skapende menneskes vesen, at det samtidig er ut fra hele menneskeheten?

Til belysning av dette problem kan vi ta for oss et bilde fra den greske mytologi, som på en frapperende anskuelig måte lar noen grunnkrefter i menneskets vesen komme til syne: de to titanbrodre Epimethevs og Promethevs.

Epimethevs er "etterpå-tenkeren", som vet alt som har vært, som kjenner alle visdomsord, og som sammenfatter det til et oversiktlig, klart og harmonisk helhetsbillede. Det er kunnskapens idealbillede. Rolig og lidenskapslost ser og forstår og husker han alt som finnes. Han ser tilbake på fortiden. Den er rik og stor-slagen, innholdsfull og dyp. Men den er ferdig. Der er aftenstemning og solnedgang. Epimethevs har ingen planer om å utrette noesomhelst. Han har intet initiativ til å skape noe nytt. Det er så helt ut tilstrekkelig å betrakte og å forstå det som har vært. Fantasi har han kun i form av den nydende, estetiske betraktning. Uten den ville han vel ha vært helt dod.

Promethevs er "forut-tenkeren". Han interesserer seg kun for det som ennå ikke finnes. Straks han har skapt noe nytt, har det mistet sin interesse, og han er på vei til å skape noe annet. Han lar fortid være fortid og finner det sterilt og langtekkelig å dvele ved en forstående betraktning. Skal man få utrette noe, bor man straks ta fatt. Han tenner sin fakkell i mørket allerede for soloppgang for så tidlig som mulig å styrte seg inn i den skapende virksomhet i sin smie. Han er smed. Han lager nye ting som aldri fantes for. Der er viljesmettet morgenstemning: Fantasi som konkret skapende kraft. Promethevs er viljesinspiratoren, alt kulturfremskritts idealskikkelse.

Nu ligger det i Promethevs' egenart at han uten videre også gjerne bryter ned og odelegger, hvis det er noe som står i veien for det han vil skape. Epimethevs lar naturen ligge uberørt. Han er hyrde. Promethevs er ikke redd for å svi av et stykke natur for å få plass for sine verksteder, sin industri. Derfor har hans skapende virksomhet en slagskygge av hensynslost drepende destruksjon.

Så lenge den prometheisk skapende viljevirkosomhet utelukkende og isolert er rettet mot det utvortes-materielle, vil dens slagskygge, det rent destruktive, bli dominant. I vår tid er denne tendens blitt så sterk, at man i redsel for dette, lett kunne falle for fristelsen til en ensidig sympati for en betraktende, estetiserende, kontemplativ-epimetheisk innstilling. Men det er ingen fruktbar vei. Oppgaven er meget dypere: det er den skapende, prometheiske kraft som alle tilfelle har fremtiden for seg. Det er bare spørsmål om hvorledes den utvikler seg, om den stagnerer i en fastlåst, ufruktbar retning, om den ukontrollert raser vilt, eller om det lykkes at den rykker videre frem til et nytt utviklingsstrinn. Så lenge man kun har en forestilling om mennesket som et stofflig-legemlig eksemplar som reagerer lovmessigmekanisk på inntrykk, vil den prometheiske kraft kun gi den tilsvarende effekt, det reproduktive og det "nyskapende" i den destruktivt hensynslose form.

Den prometheiske kraft kan forlases når den strømmet frem fra menneskets rent åndelige vesenskjerne, som ligger til grunn for både det legemlige og det sjelelige i mennesket, men som først gradvis kan bli bevisst i ren form. Her trenges en sterk og radikal innsats i vår tids skolevesen. Den åndelige kjerne i mennesket kan bli vekket til den konkrete skapende kraft i alle undervisningens elementer. Undervisningen blir da bevisst formet ut fra mennesket selv som et individuelt åndelig vesen som gradvis inkarnerer mer og mer fra svangerskapets første stadier like til myndighetsalderen og livets senere kriser og kamper. Alt som kommer til syne av mennesket som noe ytre, materielt, legemlig er midler og formidling av bevisst, individuell oppvåkning, og samtidig grunnlag og hylster, utgangssituasjon for ny skapende virksomhet ut fra den individuelle vesenskjerne. Alle kunnskaper og ferdigheter som tilegnes underveis, tjener som stottende skjelett for det handlende menneske på alle alderstrinn, men med forskjellige grader av bevissthet og selvbevissthet i lopet av oppveksten og derfor med helt forskjellige muligheter og vanskeligheter for den skapende virksomhet på hvert enkelt alderstrinn. Uten denne stadig nye virksomhet av fantasiens skapende kraft som en belivende strøm, blir alle de tilegnete kunnskapers og ferdigheters stottende skjelett som et dodt benrangel uten pulserende livsblod. Like vesentlig for en menneskelig vekst og utvikling er det at den levende fantasivirkosomhet lever i umiddelbar direkte sammenheng med det som utkrystalliseres av kunnskaper og ferdigheter i hver enkelt situasjon, og at der også utkrystalliseres tilstrekkelig meget, hverken mer eller mindre, av dette stottende skjelett. Viltvoksende, vilkårlige fantasiutskielser er like utviklingshemmende og utviklingsforstyrrende som overoppnopning av sklerotiserende, dode kunnskaper. På hvert eneste alderstrinn, i hver eneste ny livssituasjon, hvor man kan erfare noe, lære noe, ove noe, er der samtidig en skjult utviklingsutfordring, utviklingsoppgave. Det som erfares, læres, oves er alltid spesialtilfelle, eksempel. Det vesentlige er hvorledes det skjer.

Det vesentlige er de konkrete menneskene.

Konsekvensen av dette er at lærerne, for å kunne virke som lærere, må kunne stå helt fritt til ny bedømmelse av situasjonen fra dag til dag, fra emne til emne som velges, til ny skapende virksomhet i å arbeide frem det interessante som er aktuelt å lære, til å inspirere barnene til å ta fatt med sine dypeste krefter i et helhertet engagement.

Og dette har vesentlige konsekvenser for alt som heter "lærerutdanning" eller "lærerskolering" enten det nu foregår på en "lærerhøyskole", et "pedagogisk seminar" eller et annet sted hvor man kan ove seg til å bli lærer.

Der har i alle år vært stor diskusjon og motstridende oppfatninger blant pedagogiske fagfolk om hva det først og fremst kommer an på ved lærerutdannelsen.

Den ene part hevder at alt står og faller med at læreren er godt inne i de spesialfagemner han til enhver tid skal gi undervisning i, (botanikk, matematikk, grammatikk, historie etc.) , så kommer pedagogikken mer eller mindre av seg selv.

Den annen part hevder at læreren først og fremst må kunne "pedagogisk metode". De enkelte ting han må kunne, som han skal lære fra seg, er så angivelig mer eller mindre sekundære i forhold til dette.

Der er blitt redegjort for utmerkete og like "overbevisende" argumenter for begge deler. Selvfølgelig trenger læreren en god del spesialfagkunnskap i hvert emne og en god del "pedagogisk metode". Men det hjelper ingenting, - han vil i virkeligheten være en helt ubrukelig og direkte skadelig lærer selv med all verdens spesialfagkunnskap og all verdens "pedagogisk metode", hvis han ikke er et levende, sokende menneske som hver dag begir seg inn i ny omsmelting, ny forvandling, ny indre utvikling.

Det er dette levende, skapende viljeselement barnene og ungdommen har bruk for. Det er dette selvforvandlingselement som inspirerer, som virker fra menneske til menneske, som vekker utviklingskrefter, skapende vilje.

Hvorledes kunne man så best organisere undervisningen ved en lærerhøyskole for å få frem dette? Hvorledes burde studieplanene legges opp for et pedagogisk seminar for å fremme utviklingen av slike krefter?

Nei, man må nok her gripe saken an fra den omvendte siden. Først må noen mennesker være der som vil og kan gå i spissen for et slikt ovelsesarbeid med sikte på å gjøre seg egnet til å ta fatt på lærervirksomhet. Så må man skaffe de ytre forhold, studierom og studiemidler etc. til veie. Og så kan de bestemte, enkelte mennesker som går i spissen for arbeidet, og de andre som etterhvert slutter seg til det, ta fatt på studiearbeidet, på alle de ovaler hvor man best kan finne noe som man helt sentralt interesserer seg for, noe som har særlig betydning langt ut over skolestuene i hele den kultursammenheng man for tiden befinner seg i. De som vil bli levende lærere, må være mennesker som stiller seg aktivt medvirkende i kulturskapende virksomhet. Ellers har barnene og ungdommen ikke bruk for dem.

En levende lærerhøyskoles systematiske studieplan må til enhver tid kun være det sammenfattende sluttresultat, og kun inneholde så meget som svarer til det virkelige liv som faktisk utfolder seg ved skolen.

Slike lærerhøyskoler kan kun oppstå ut fra et konkret fritt åndsliv, det vil si noe som foregår i bestemte individuelle mennesker som allerede er der. Slike høyskoler kan ikke "bestilles", "planlegges" eller "organiseres", utenfra, hverken av stat, departement, eller noensomhelst fagkomite. De kan ikke være planprogrammerte på forhånd. Det må være de bestemte mennesker som arbeider der, som helt og holdent ned til de minste detaljer bestemmer hva de vil og skal gjøre, studere, ove seg i. Dette er ikke noen radikal, revolusjonerende skolepolitisk idé. Det er en helt saklig nødvendig forutsetning for at en levende lærerhøyskole i det hele tatt skal kunne bli til.

Ser vi tilbake i pedagogikkens historie, er det ikke vanskelig å få øye på at alle fruktbare nye impulser er utgått fra bestemte enkeltmennesker eller fra flere i fellesskap, men aldri fra anonyme offentlige institusjoner.

Også all lærerutdanning i retning av Rudolf Steinerpedagogikk er helt og holdent sprunget frem av enkeltmenneskers initiativer og virksomhet, like fra det første Waldorfskolelærerseminar med Rudolf Steiner som lærer for de første Waldorfskole-lærere i 1919 til de pedagogiske seminarer, hvor man i våre dager kan forbedre seg og ove seg til å bli lærer ved en Waldorfskole (Rudolf Steiner-skole) . Der er nu slike Rudolf Steinerskolelærerseminarer i Tyskland, Sveits, Holland, England og U.S.A.

Forberedelsene til et eget to-årig pedagogisk seminar for vordende Rudolf Steinerskolelærere i Norden er i gang. Der blir nu snart en pedagogisk avdeling ved Rudolf Steinerseminariet på Järna. Et nytt hus med hybler og studierom for deltagere er allerede halvferdig. Flere lærere med en lang årrekke av erfaringer fra egen virksomhet ved Rudolf Steinerskolene i Norden vil være medvirkende. Vi vil arrangere samarbeidet slik at de som har noe vesentlig å yde, kan komme alternerende periodevis, slik at der blir en levende samarbeidsstrøm mellom den aktuelle skolevirksomhet og lærerseminar-ovelsene. Hver enkelt medvirkende vil da kunne yde noe av sitt beste, som han er spesielt interessert i, som har vært særlig fruktbart, og som mest mulig kan virke inspirerende for deltagerne til selv å vekke og aktivere egne skapende evner. Fra år til år vil det derfor sikkert bli meget varierende. Det vil ikke ha noen hensikt å sette opp et "normalpensum" i Rudolf Steinerskolepedagogikk som skal "læres". Det vil bare bety en belastning. - All virksomhet, hvilket "fag" man enn fordypet seg i, vil være eksempel, - "Nu over vi dette". Det kunstneriske ovelsesselement blir derfor et livselement, alfa og omega, for all virksomhet ved et Rudolf Steinerskole-pedagogisk seminar; maling, tegning, plastisering, tresloyd, sang, resitasjon, eurythmi, skuespill - må overses kontinuerlig og fra stadig nye angrepspunkter. Den kunstneriske belivende kraft må gjennomtrenge hvert eneste skolefag - læreområde man tar fatt

på. Og denne aktiverende kraft er særlig sentral i det rent tankemessige studium; å forstå menneskets vesen i hele den kompliserte, vanskelige inkarnasjonsprosess gjennom barne-og ungdomsalderen. Menneskets legemlig-sjelelig-åndelige vesen kan i det hele tatt bare forståes forsåvidt tankene selv samtidig belives av en kunstnerisk skapende aktivitet. Dette gjelder hele Rudolf Steiners antroposofi, en vei til dypere erkjennelse av mennesket og verden. Den oppfattes og tilegnes i samme grad livskrefter samtidig vekkes i tenkningen. Den er en uuttømmelig og uunnværlig inspirasjonskilde for stadig flere mennesker som vil ove seg til å bli lærere.

Førsteutgave:

Mennesket, Bergen, 1968/1

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