



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

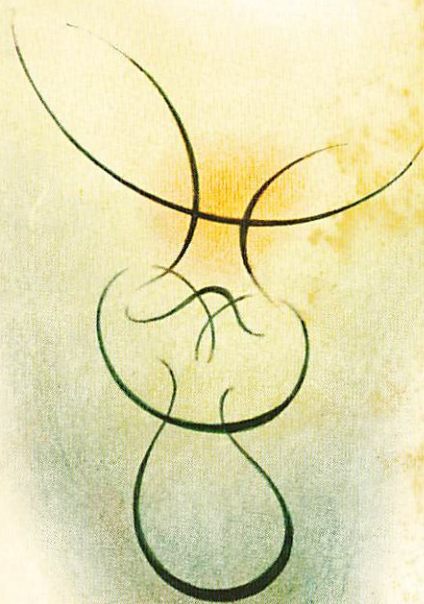
Slægtsforskeres Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

aarhus

VB

Rudolf Steiner Skolen



1955

Statens pædagogiske Studiecenter
København.

RUDOLF STEINERSKOLEN OG DENS GRUNDLÆGGER

Den første Rudolf Steinerskole, Den frie Waldorfskole, blev grundlagt i året 1919 i Stuttgart. Få måneder forud var den første verdenskrig afsluttet, og tiden prægedes nu af de store omvæltninger på det sociale såvel som på det kulturelle område. Lederen af Waldorf-Astoria cigaretfabriken, kommerzienrat Emil Molt, fattede planen om at oprette en skole for virksomhedens arbejder- og funktionærbørn. Tanken herom var udsprunget af ønsket om at løse tidens sociale problemer, at slå bro over den kløft, der dengang i Tyskland var mellem industriproletariatet, mellemklassen og den besiddende klasse: at give alle børn, uanset deres forældres stand, den samme undervisning og opdragelse, som børn af velstående forældre hidtil havde fået.

Det var Emil Molts overbevisning, at det sociale spørgsmål først og fremmest måtte betragtes som et sjælelig-åndeligt problem og skulle løses på dette område. Dette livssyn så Emil Molt virkeliggjort i Rudolf Steiners åndsvidenskab, i antroposofien, og han bad derfor Rudolf Steiner om at overtage ledelsen af skolen. Rudolf Steiner var på dette tidspunkt kendt som lederen af det antroposofiske selskab.

Rudolf Steiner er født i Kraljevec i 1861 som søn af en funktionær ved de østrigske jernbaner. Han studerede naturvidenskab og teknik ved Wiens tekniske højskole; samtidig beskæftigede han sig med historie og filosofi, og han måtte desuden tjene til livets ophold ved at undervise. Igenem mange år var han lærer for et udviklingshemmet barn, en søn af en storkøbmand, og her gjorde Rudolf Steiner sine første erfaringer på det pædagogiske område.

I 1890 fulgte han en indbydelse fra Goethearkivet i Weimar til at medvirke ved udgivelsen af Kürschners Nationalliteratur. Han udgav i de følgende år Goethes naturviden-

skabelige skrifter. I tilslutning hertil skrev han sine første bøger, bl. a. »Goethes Weltanschauung« og »Frihedens Filosofi«, der blev et erkendelsesgrundlag for hans antroposofiske værk. Goethes verdensanskuelse og metamorfosetanke blev for Rudolf Steiner udgangspunktet og grundlaget for den antroposofiske verdensanskuelse. Omkring århundredskiftet begyndte Rudolf Steiner sin omfattende oplysnings- og foredragsvirksomhed i antroposofiens tjeneste; den førte ham til de fleste af Europas større byer. Igennem denne foredragsvirksomhed vakte interessen for antroposofien i vide kredse, der fremkom ønsker om oprettelsen af et centrum for antroposofi, og i 1913 lagdes grundstenen til »Goetheanum«, den frie højskole for åndsvidenskab, i Dornach ved Basel. I årene, der fulgte, blev her udbygget en højskolevirksomhed, der blev centrum for den antroposofiske bevægelse. Kunstnere og videnskabsmænd opsøgte Rudolf Steiner og fik nye impulser gennem antroposofien, og Rudolf Steiner formåede at give retningslinier og anvisninger på mange specielle områder. Goetheanum udbyggedes til at omfatte sektioner indenfor alle kunstneriske, videnskabelige og sociale områder.

Da Rudolf Steiner i 1919 af Emil Molt blev opfordret til at lede Waldorfskolen, var der allerede gennem hans virksomhed skabt en forståelse blandt mennesker i disse kredse, og igennem antroposofien grundlag for en fornyelse inden for pædagogiken. Rudolf Steiner valgte selv de personligheder, der blev hans medarbejdere og lærere ved denne skole. For disse mennesker holdt han et omfattende kursus i almen menneskekundskab, »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik«, der blev grundlaget for det, der siden blev kaldt Rudolf Steiner-pædagogik; samtidig holdt Rudolf Steiner et kursus, som blev trykt under titlen: »Erziehungskunst, methodisch-didaktisches«. I de følgende 6 år indtil sin død i 1925 var Rudolf Steiner en utrættelig leder

af skolen i Stuttgart samt rådgiver for lærerne, og igennem sine senere kursus udarbejdede han en omfattende literatur om pædagogiske emner. Igennem foredrag i mange lande udbredtes kendskabet til denne pædagogik.

Waldorfskolen havde ved sin åbning 200 elever, men i løbet af få år blev den Tysklands største privatskole. Grundlæggelsen af nye skoler fulgte hurtigt efter i mange af Tysklands større byer samt i England, Holland, Norge, Schweiz, Østrig og Ungarn. I videste omfang var eleverne børn fra ikke-antroposofiske kredse, og selv om det for forældrene var tydeligt, at pædagogiken og metoden beroede på en antroposofisk menneskeerkendelse, vidste de dog, at børnene i disse skoler ikke blev påvirket eller opdraget til at blive antroposoffer.

De tyske skoler og antroposofien blev forfulgt af nazisterne og forbudt; men tiden efter 1945 bragte en opblomstring, og der findes nu 25 skoler i Vesttyskland. Men også i de fleste andre europæiske lande og Amerika findes der Rudolf Steinerskoler. I 1950 åbnedes Vidarskolen i København, og i 1955 kom endnu 3 nye skoler til i henholdsvis Aarhus, Helsingfors og Paris.

Solvejg Nissen Jøker.

OM DEN FØRSTE LÆSE- OG REGNEUNDERVISNING

10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 synger børnene på legepladsen, hopper højt i vejret på alle de to-cifrede og sætter sig eller lader sig falde baglæns på 100 — og mon ret mange børn har tilegnet sig 10-tabellen på anden måde end denne? Tænker man sig nu en voksen, som sidder inde med al almindelig viden, men som af en eller anden grund har

kunnet undgå at stifte bekendtskab med denne tabel og nu skal have indhentet, hvad der mangler ham i at være et dannet menneske, vil han næppe tage de små hoppende 5-årige i hånden og lade sig falde bagud i bølgerne på 100. Det vil være naturligt for ham at sætte sig hen med bog i hånd og indprente sig denne tabel i ro og klar overvejelse. På den første måde ville han tage sig ud, som hvis den 5-årige satte sig ind i 10-tals-systemets opbygning, og derefter indøvede den rigtige rækkefølge af de tal heri, der har 0 som sidste ciffer. — Et helt andet spørgsmål er det imidlertid, om den omtalte voksne nogensinde ville fa et så naturligt og sikkert forhold til 10-tals-systemet, som hvis han havde — ikke tillært, men — tilhoppet sig grundlaget i barndommen.

En sådan forskel mellem barnets og den voksnes måde at optage nyt stof på kan man ikke tilstrækkeligt nok tage hensyn til i skolen, fordi den helt er i overensstemmelse med menneskets udviklingsgang. Før man bibringer børnene begreber om, hvad en trekant er, bør man sikre sig, at de gentagne gange har gået trekantens former på gulvet eller malet dem på papiret. For hvor mange unge er det ikke blot en teori, at i en retvinklet trekant er $c^2 = a^2 + b^2$? sikkert for de fleste af dem, der ikke har prøvet at dække c^2 , d. v. s. hypotenusens kvadrat, med et eller andet materiale, og dernæst overbevist sig om, at samme materiale lige netop kan dække kvadraterne ved trekantens to andre sider. — Først må man lade børnene tale og synge, så kan man siden lære dem grammatik og noder.

Barnet er et menneske i vorden, og det vil sige et menneske i forvandling. Dets udvikling er ikke en vækst, en tiltagning af noget allerede forhåndenværende, men en trinvis opadstigen fra variation til variation. Det helt unge barn reagerer oftest på ydre indtryk med en bevægelse: det danser af glæde, flygter i angst, sparker af raseri. Det lidt

ældre barn, skolealderens, kan også reagere sådan, men hyppigere lever det sig stærkest ud i følelselivet, og kun øjnene eller mimikken i det hele taget røber den indre rørelse. Endnu senere, vi er da nået op over 12—14-års alderen, indordnes indtryk og oplevelser i et tankesystem, en anskuelse over det ondes, det godes, det forgængeliges natur. De to yderpunkter i hele denne udvikling er altså til den ene side den ydre bevægelse, viljesaktiviteten, til den anden den indre bevægelse, bevidstheden, tankeaktiviteten.

Alt, hvad barnet må lære, går gennem denne udvikling, der begynder i viljeslivet, fortsætter over følelselivet og når til et hvilepunkt i tankelivet. Og i den allerstørste del af barndommen må enhver tilegnelse gå denne proces igennem, som vi i stort format finder i menneskets udvikling indtil myndighedsalderen. Op gennem skolealderen bliver det naturligt, at man ved den første indføring af et nyt fag nok så meget appellerer til barnets følelsesliv som til dets viljesliv, men først på et ret sent tidspunkt kan man direkte henvende sig til intellektet. Fra stor rent legemlig bevægelse med ringe bevidsthed knyttet dertil har vi alle udviklet os frem til den klare bevidsthed med den mindst mulige legemsaktivitet, fra viljespol til tankepol.

Den begyndende læseundervisning, som hører de første skoleår til, må helt og holdent være præget af viljespolen. Den må tage sit udgangspunkt i store bevægelser, der mere og mere må dæmpes, mens bevidstheden vokser, og som til sidst må samle sig om taleorganerne. Men inden de når hertil, må de i lange tider hvile i hænderne, der må male, tegne og til sidst skrive de første store bogstaver. Fra en aktivitet, der omfatter hele mennesket (sammenlign, hvad der senere her skal siges om eurytmi), går vi til malning, tegning og skrivning og når først herefter til læsning. Kun når man skriver først og efterhånden lærer at læse, hvad man selv har skrevet, gør man alvor af den tanke, som så

let bliver en talemåde: at man må indrette undervisningen efter barnets natur og behov.

I Waldorfskolerne har man nu lagt fagene hen til de forskellige alderstrin således, at der nøje er overensstemmelse mellem klasse og emne. Men også i de enkelte fag mærker man udviklingen bort fra den ene pol mod den anden. Således f. eks. inden for selve skriveundervisningen. Man kan begynde i eventyrets verden, hvor kongesønnen drager ud for at befri prinsessen fra den onde drage. Efter utallige strabadser når han frem til slottet, som gemmer den tilfangetagne. Kongesønnen gør sig klar til kampen og stiller sig med højt løftet sværd for at modtage den onde. Dette øjeblik udmales i alle enkeltheder for børnene. Den kamplystne sætter dristigt sit ene ben frem og løfter højre arm med det blanke sværd op mod dragens hoved, så arm og sværd danner en ret linie. Således står han stiv og strunk, indtil dragen er så nær, at han kan gennembore dens hoved med sit våben — og indtil børnene føler hans kraft og styrke helt ind til det inderste af deres egen krop. Eventyret bliver nu dramatiseret, og børnene bliver skuespillere, der efter tur får lov at indtage kongesønnens stilling, lige før han fælder uhyret. Nu kan børnene male scenen, for nu kan de gengive personerne med liv og »indsigt«. Billedet males flere gange i de følgende dage, men stadig i forenklet udgave, således at til sidst kun kongesønnen er tilbage — og da forsvinder også han — eller rettere: forvandles til det K, som har været lærerens hensigt fra begyndelsen. Børnene, som med iver har kæmpet med deres helt fra første færd, ser ham tydeligt inde i K-et og vil nikke genkendende til ham, når de senere træffer ham i ordene — sagt på anden måde: K er et levende væsen for dem og ikke et dødt tegn, thi det blev præsenteret for den del i børnenes indre, hvor livet er at søge: for viljes- og følelseslivet, bevægelses- og billedområdet. En dag står man da og føler

sig i slægt med alle bogstaverne og skal nu for første gang se sit eget navn på den store tavle — eller i nogle tilfælde se på det på en ny måde. Da ser man, hvad der bor i ens indre, og da er det rart for Knud og Kaj at vide, at en kongesøn vil lede dem gennem hele livet og fælde de drager, som vil dukke op og spærre vejen, da går Bente hjem til sin mor og fortæller om den bjørn, som hun nu føler i sine arme og ben, og som nok skal hjælpe i farefulde stunder, og om alt det andet, der bor i hende, nemlig om e-et, n-et o. s. v. Læseundervisningen kan nu begynde, og børnene går med ildhu til alle nye ord — for tænke sig hvilke eventyr, der bor i hvert af dem. Da husker man et ordbillede, som man husker en fortælling, da iagttager man med en intensitet, der er så stærk som den, den voksne kender, når han ud fra et ukendt musikstykke vil slutte sig til komponisten. Meget monoton slaveøvelse kan på denne måde undgås.

Man sætter sig med en sådan metode ikke ned på »barnets plan« og taler ikke barnesprog med det, men man forsøger at hæve sig op til tanker om menneskets udvikling gennem barndommen. Man søger bagud i en forvandlingssfære for at finde, hvad en senere indsigt og forståelse svarer til hos barnet, og ledes da hen mod dets viljes- og følelsesliv. Også et fag som regning må begynde her, d. v. s. på et område, som selv den bedst skrevne regnebog aldrig vil kunne formidle. Thi hvad er tallene, som vi voksne så let identificerer med intellektet, når de skal ses i deres naturlige forhold til skolealderen og før-skolealderen? Da har de i første række intet med hjernen og boglig viden at gøre, men er tilstede i lemmernes og åndedrættets bevægelser, i dans og versfødder. Derfor må den første regneundervisning begynde som bevægelse; talrækken er da en taktmæssig klappen, og i tabellerne træder det rytmiske element til, hvert andet tal betones, man tramper måske derpå, og børnene lærer

2-tabellen, på hvert tredje klapper man i stedet for sig selv sidemanden i hænderne, og børnene rækker således hinanden 3-tabellen o. s. v., o. s. v. Mulighederne er mangfoldige, blot må man huske to ting: at vejen til barnets hoved går gennem dets lemmer, og at denne vej ikke er tilbagelagt i løbet af et par timer, men først efter år. Først da kan man så småt begynde at appellere til forstandskræfterne. det vil på regningens område f. eks. sige til forståelsen for tallenes nogne, kvantitative egenskaber. Før man når dertil, er det de kvalitative sider ved tallene, som børne vil spørge efter — hvis de kunne klæde deres indre behov i ord. De helt små får ikke det fulde svar på deres uudtalte spørgsmål om 2-tallets ejendommeligheder, ved at man lægger to æbler frem for dem. Man kunne jo lige så godt have taget 3 eller 4 æbler uden at øve vold mod æblernes natur. Men øjnenes 2-tal, armenes og benenes er så at sige naturlov. I lys-mørke, ond-god, Gud-djævel er der svar at hente, men da er vi også allerede dybt inde i eventyrets verden, hvor børnenes billedbevidsthed er stedkendt. Således er Grimms eventyr et mønstereksempel på en god regnebog for de små, thi i den kan man finde alle de første tal skildret på dyb, barnlig måde, og hver klasse behøver kun at have eet eksemplar, nemlig hos læreren, der gennem sine gengivelser herfra har til opgave at give eleverne de »himmelske« tal, før udviklingen går frem mod også at omfatte de »jordiske«.

Ud fra sådanne betragtninger bliver det naturligt at skabe en meget nøje forbindelse til det kunstneriske. Den aktivitet, som er udgangspunktet både i dansk- og regnetimerne, må absolut tage form og farve til hjælp, når den første gang skal i forbindelse med papiret. Skal den fra begyndelsen finde sig til rette med tal og bogstaver, tager vitaliteten skade, men i oplevelse og produktion af form og farve er den i de rette omgivelser. Derfor er målet med Rudolf Steinerskolernes særlige undervisningsform aldrig kunst-

værket, men i første omgang den kunstneriske produktivitet, der er lige så nødvendig for skolealderen, som den uafbrudte legemlige aktivitet for de mindste. Et kunstværk opstår ikke med nødvendighed på et vist trin i menneskets udvikling, men som den enkelte voksnes frie indsats; skolealderens kunstneriske virksomhed må derimod mere og mere ses som et nødvendigt, alment udviklingsfænomen. Kunstneren må stille sig ind i en kunstnerisk virksomhed, for at han skal kunne skabe et kunstværk, barnet lader man skabe en slags kunst, for at det kan leve i kunstnerisk produktivitet. Det fortsætter hermed, hvad det begyndte på allerede i moders liv. Dets bevægelse er bragt under ordnede forhold i det kunstneriske og vil langsomt engang komme helt til ro i bevidstheden hos den unge, og skolens to hovedfag, dansk og regning, må uden at skæve stille sig ind i denne evolution. ligesom for øvrigt enhver ny evne, barnet skal tilegne sig. Overalt tages udgangspunktet i de alt for store bevægelser (når det f. eks. skal lære at gå), der så efterhånden harmoniseres — og det sker så konstant, at man spørger sig, om man nu også har lov at kalde dem *for* store, om ikke snarere det er således, at barnet med disse tilsyneladende klodsede gebærder ligesom griber ud over sig selv, ud i verdensrummet, for at trække livet til sig, således at det har det i sit indre, når det en skønne dag vil nøjes med de nødvendige bevægelser. Man nægter det noget meget væsentligt i denne retning, hvis man ikke giver den kunstneriske virksomhed en dominerende plads i undervisningen i under-skolen.

Henning Andersen.

KUNSTEN SOM PÆDAGOGISK MIDDEL

Gennem tankens begrebsverden står de voksne i kontakt med hinanden. Den voksne formår at forvandle de nøgne begreber til følelser og handlinger. Anderledes forholder det sig i barneverdenen. Vil den voksne i kontakt med den i følelsen levende barnesjæl, må han forvandle sin begrebsverden til en verden i følelse. Tanken kan først meddeles barnet i følelsens form — ideen må blive til kunst. Kunsten er det væsen, som naturligt kan forbinde den voksnes bevidsthedsverden med barnets. Den side af kunsten, som kan give undervisningsstoffet form, interesserer derfor først og fremmest læreren. Undervisningen i de almindelige fag tilrettelægges såvel indenfor undervisningsplanens store helhed som i den enkelte lektions komposition og udformning efter kunstneriske principper.

Der er to hovedvirksomheder, som går igen i alle fag: det talte sprog og skriftsproget. Talen viser gennem den måde, den frembringes og sanses på, sit nære slægtskab med det musikalske. På samme måde kan man fornemme skriftens slægtskab med de formprægede kunstarter og det maleriske. Hovedfagsundervisningen bygger derfor kunstnerisk set på en vekselvirkning mellem to kunststrømninger, den musikalske og den malerisk-plastiske. I Rudolf Steiner-skolen anvendes kunsten aldrig med nogen æstetisk dannelse for øje. Hvor dette opnås, må resultatet betragtes som en følgevirkning. I skolen har kunsten først og fremmest sin berettigelse som pædagogisk middel og undervisningsform. Når rene kunstneriske fag som malning, plasticering, musik og eurytmi alligevel figurerer selvstændigt på Rudolf Steinerskolens timeplan, skyldes dette erkendelsen af disse kunstarters værd som terapeutiske virkemidler i pædagogens hand. Det er jo ikke blot skolens opgave at finde midler til

at hibringe barnet den nødvendige viden og kunnen, men også at finde frem til sådanne midler, hvormed den kan bidrage til det opvoksende menneskes indre og ydre harmonisering. Til at tjene løsningen af denne opgave anvendes de rene kunstarter.

Malning — plasticering.

Den malende og formende kunstner skaber ud fra en indre impuls en ydre, blivende genstandsform. Kunstværket bliver til en iagttagelig del af yderverdenen, idet han således legemligt og sjæleligt distancerer sig fra det, som først var kim i hans indre. Kunstoplevelsen er for skaber og beskuer syntesen af en bestemt indre virksomhed og iagttagelsen af den dertil svarende genstand. Overfor maleriet og skulpturen står både kunstner og modtager i sjælelig ensomhed, indtil syntesen indtræder, men denne asociale holdning er et nødvendigt sjæleligt stadium på disse kunstområder. Således forholder det sig i den voksnes verden, medens der hos det malende og formende barn i 1. klasse ikke findes noget skel mellem inder- og yderverden. Dette barn er eet med frembringelsen. Det spontane barnemaleri er en identifikation af subjekt og objekt. Hos barnet er syntesen ikke en følge af en bevidst ønsket viljesindsats, men et karakteristisk grundtræk i dets natur. Den sunde, voksne kunstner legemliggør efter materialets strenge egenlov en individuelt modtaget inspiration, medens barnets subjekt- og objektfri legems- og sjæleverden direkte dikterer resultatet. Det er et opdragelsesmål at føre barnet fra spontan medleven i omgivelsen frem til fri individualisme, idet eventuelle legemlig-sjælelige hindringer korrigeres på vejen. Pædagogen kan i dette arbejde bruge maleundervisning og plasticering. Klasse-

læreren udnytter i den første skriftundervisning barnets spontane maleriske evner. Han benytter sig af en kraft hos barnet, som nedbrydes under udviklingen fra omgivelsesafhængighed til personliggørelse (jvf. artikel om skriveundervisning). I samme øjeblik forvandlingen af spontantmaleriet til skrift tager sin begyndelse, sætter maleundervisningen ind. Læreren bringer barnet i fortælleform et farvedrama, hvori farverne hver efter sit væsen spiller tilsvarende roller som skikkelserne i et eventyr. Barnesjælen modtager det maleriske motiv gennem ordet og lader det flyde ud på det våde papir præget af sin særlige forfatning. I maletimen har vi ikke med en klasseenhed at gøre, men med et bestemt antal enkeltsjæle. Hver enkelt udlever sin verden gennem det givne motiv, een betoner en bestemt del af det og en anden den stik modsatte. Læreren griber efterhånden ind og animerer barnet til ændringer i den ene eller anden retning. Korrekturen virker ikke alene i det ydre billede, men også tilbage på barnet som frembragte det, og maleundervisningen kan således blive et vigtigt harmoniseringsmiddel. Motiverne er i de første skoleår holdt i enkle, rene farver og kompositioner. I relation til barnets bevidsthedsudvikling bliver motiverne mere nuancerede, og fortælleformen ændres fra klasstrin til klasstrin i overensstemmelse med hovedfagsstoffet.

Plasticeringen spiller sine store pædagogiske rolle, når barnet nærmer sig pubertetsalderen. Formkræfter, som hidtil har været bundet i organiske processer, frigøres. Lømmelen må lære at beherske disse kræfter, dersom de ikke skal beherske ham. Leret tager uselvsk imod hans prægning, kræfterne i ham ses i formen, og gennem lærerens vejledning føres eleven til beherskelse af den subjektive form gennem objektive plastiske principper. Derved opnås der på lignende måde som for maleriets vedkommende opdragende virkning indadtil i barnet. I maleri og skulptur

har ikke alene pædagogen, men også skolelægen et værdifuldt diagnosemateriale, som gør det muligt også at hjælpe de enkelte børn på anden måde, f. eks. gennem medicinsk behandling, men kunstarterne bærer også helbredelsesmuligheder i sig selv.

Holger Møllerup.

Sang — Musik

Musikundervisningens opgave, at bidrage til det opvoksende menneskes indre og ydre harmoni, vil i praksis for musiklæreren være, i nøje samklang med klasselæreren at bibringe børnene det musikalske stof i overensstemmelse med deres udvikling, d. v. s. at give dem det rigtige på det rigtige tidspunkt. Det opvoksende menneskes udvikling danner fra det 7. til det 14. år en helhed, indenfor hvilken der dog sker vigtige metamorfoser omkring det 9. og det 12. år.

I 1. klasse, hvor børnene med deres vågnende følelsesliv begynder skolegangen, må læreren lade dem leve i stærke polære stemninger, glæde-sorg, lys-mørke, hvilket da tydeligt kommer til udtryk i børnenes åndedræt. Intet abstrakt nodebillede bør nå børnene i de første år, men glæden ved at synge sammen i klassen om solen, stjernerne og eventyrets billeder plejes, og børnene begynder at lytte. Børnenes første sang er den pentatone sang, hvis enstemmige, tyngdeløse melodier med samme rytme, som de føler i deres eget åndedræt, virker harmoniserende gennem sin objektivitet. Børnene oplever ved kvinten den verden, der er omkring dem.

I de første år synges også sange, hvor halvtone-trinet findes, men først fra det 4. skoleår kan børnene bibringes en virkelig grundtonefornemmelse, hvilket forudsætter, at de

føler sig selv stående over for omverdenen som Jeg. I overensstemmelse med hovedfagene stiller man børnene i 4. klasse over for nodebilledet og de rytmiske notationer, og de forstår nu, at dette er en hjælp til eget arbejde med musikken.

Rudolf Steiner udtrykker det således: »Indtil det 9. år må den musikalske undervisning tilpasses børnene, fra det 9. år må børnene lære at tilpasse sig musikken.«

Gennem arbejdet i de højere klasser med kanon og flerstemmig sang åbenbarer musikken sin vigtige pædagogiske opgave, idet børnene herigennem hjælpes til absolut positiv social følelse, til sans for helheden. Hvor man i maleundervisningen kan arbejde individuelt, arbejder man i musikken altid med helheden for øje.

I Rudolf Steinerskolerne undervises i blokfløjtespil fra 1. klasse. Børnenes efterligningstrang, endnu bevaret fra årene før skolegangen, anvendes i undervisningen, idet de i de indledende små melodier efterligner lærerens bevægelser. Når børnene er fortrolige med instrumentet, begynder de at lytte og forme. Forbavsende hurtigt er det at spille på fløjte lige så selvfølgelig som at synge, og ganske naturligt kommer også det til, der er hovedsagen for musiklæreren: at børnene langsomt vækkes til at lytte intensivt.

Rene rytmeinstrumenter som triangel, tromme og bækken benyttes også i musikundervisningen i de første klasser, ikke alene for at indpræge børnene rytme, men også her med harmonisering for øje. Lader man f. eks. et kolerisk barn slå på tromme, medens de andre synger eller spiller på fløjte, får dette barn derved lejlighed til at larme, men må dog nødvendigvis alligevel føje sig ind i helheden.

Efterhånden som eleverne vokser til, kan instrumentalundervisningen udvides, idet nogle børn i store grupper får undervisning i violinspil, andre i cellospil. Man søger for

hvert enkelt barn at finde netop det musikinstrument, som har den mest gavnlige indflydelse på dets væsen.

Som et naturligt resultat af denne fremgangsmåde kan et helt skoleorkester vokse frem, hvor alle forenes under samspillets strenge love, og hvor ensidige temperamentstilbøjeligheder forvandles i en art social enhed.

Edel Eising.

Eurytmi

Rudolf Steiner skabte oprindeligt Eurytmien som ren scenekunst. Men umiddelbart efter at man havde begyndt de første øvelser i året 1912 blev det klart, at den også har en stor betydning for pædagogikken. Nogle år senere blev en anden gren, *helseeurytmien* udviklet. Rudolf Steiner har opbygget øvelserne for denne således, at de kan anvendes af lægerne til helbredelse af de forskellige sygdomme.

Da Waldorfskolen i Stuttgart blev grundlagt i 1919, optog Rudolf Steiner den nye bevægelseskunst som obligatorisk fag for alle klasser og såvel for drenge som for piger.

I det følgende vil jeg beskrive nogle hovedtræk i Eurytmien.

Hvad vil Eurytmien?

Rudolf Steiner kaldte den synlig tale og synlig sang. Eurytmisten bevæger sig ikke kun efter musik, men også efter sprog. Poesi og musik vil jo altid udfolde sig i bevægelser. Man kan blot tænke på rytmen, som umiddelbart kan synliggøres ved at man går den. Men også de andre elementer i sprog og musik vil ytre sig igennem det menneskelige legeme: Toner og intervaller, dur og mol, eller vokaler og konsonanter — alt, hvad der f. eks. lever som stemning i et digt, kan udtrykkes med eurytmiske bevægel-

ser. For hver lyd og for hver tone findes der en eurytmisk gebærde. Hvis man indlever sig i sproget, vil man opdage, at hver lyd har en særlig stemning. Man kan tale om *lydstemninger*. Man kan umiddelbart opleve, hvorledes der i et A f. eks. lever en undren over verdens gåder, hvorledes der i et I kommer en stralende, lys stemning til udtryk, og hvorledes et O kan fornemmes som varmt, og at det omslutter tingene i verden med interesse.

Disse lydstemninger er urfænomener, som for første gang beskrives af Rudolf Steiner. (Enhver ægte digter former og komponerer sine digtninger ud fra lydstemninger). *Lydstemningerne bliver synlige gennem Eurytmiens gebærder*. A udføres ved at begge arme strækkes og åbnes — der opstår en skålform — stemningen for undren kommer således til udtryk. Ved I strækker man den ene arm op, den anden nedad — den nævnte strålende, lyse stemning bliver synlig derved, og stemningen for O udtrykkes ved at armene danner en kredsførm. Man kan således vise digterens sprog gennem Eurytmien. Det sker på den måde, at et digt (f. eks. Goethe's digt: »An den Mond« — »Til Månen«) reciteres af en skuespiller og samtidigt bevæger eurytmisterne sig på scenen i store, svingende former. Det samme gælder ved udførelsen af musik: Grupper af eurytmi-kunstnere bevæger sig f. eks. til Bach's »Kromatisk fantasi og fuga«. Lovmæssighederne, der ligger til grund for et sådant værk — rytme, dynamik, melodi og stemmeføring — (for kun at nævne enkelte) — gøres synlige gennem Eurytmien. (Der kan her henvises til Eurytmi-opførelserne ved Goetheanum, Dornach, Schweiz).

* * *

Når vi i skolen lader børnene gøre Eurytmi, hjælper vi dem på mangfoldigste måde.

Hvor ofte har læreren ikke svagelige, nervøse børn. Ved at lade dem gå rytmerne i poesi og musik på en rolig, løs

måde (aldrig krampagtigt), oplever de den store indre harmoni, som kan findes i et digt og et musikstykke; derved opstår ro, og jagen fra indtryk til indtryk ophører. Det er vel næppe nødvendigt at sige, at koncentrationsevnen styrkes ved sådanne øvelser. *Alle øvelser har både en legemlig og en sjælelig virkning.*

At eurytmisere et digts lyde gør vågen og bringer legeme og sjæl i et harmonisk forhold til hinanden. Legemet formes ud fra ånden. Det er instrumentet, og sjælen er kunstneren, der spiller på det.

Viljen styrkes gennem øvelser med stavrim. Hvor kraftigt virker ikke konsonanterne i de gamle digtninger — f. eks. i Eddaen — alene ved at høre dem! (Ja, endog blot ved at læse dem!) Når de fremstilles eurytmisk, f. eks. det kraftige ved K eller det susende ved S — er deres formende virkning umiddelbart synlig. Efter at have øvet stavrim går eleverne gladere og mere målbevidst til arbejdet.

Der findes også en række forberedende, elementære øvelser, som bliver udført med en kobberstav på ca. 60—70 cm's længde. En af disse øvelser, der er opbygget på rumoplevelsen: ned, op, højre, venstre — skal her beskrives: Hvert barn holder sin stav med skulderbred afstand mellem hænderne, og fører den med strakte arme nedefra op over hovedet. Det oplever rumretningen: ned—op. Nu føres staven over mod kroppens højre side, så den holdes lodret og når til skulderhøjde, derefter til venstre og så igen til højre, — den anden rumretning: højre—venstre bliver bevidst. Til slut fører børnene endnu en gang staven op og ned, hvorved den vertikale retning opleves igen, denne gang fra oven og nedefter.

Ved denne øvelse bliver rummet, som børnene skal vokse ind i, til en oplevelse, samtidig med at den virker korriierende ved dårlig holdning.

Rudolf Steiner har engang i et foredrag beskrevet den pædagogiske virkning af Eurytmien på følgende måde:

»... Barnet forbinder sig helt naturligt og selvfølgelig med Eurytmien. Og derved viser det sig, at alle de andre arter af gymnastik egentlig har noget ensidigt ved sig i sammenligning med Eurytmi. Thi de andre former for gymnastik regner på en vis måde med vor tids materialistiske fordomme og går mere ud fra det legemlige. Dette bliver der absolut også taget hensyn til i Eurytmien, men i Eurytmien virker legeme, sjæl og ånd sammen, således at man har en besjælet og åndeliggjort gymnastik i Eurytmien ...

... Viljesinitiativet, som jo er så nødvendigt for mennesket i vor tid, bliver i særlig grad kultiveret gennem Eurytmi som pædagogisk-didaktisk middel i skolen.«

Der lever formende og opbyggende kræfter i Eurytmien.

Erdmuth Grosse.

UNDERVISNING I FREMMEDE SPROG

Til billedet af en Rudolf Steinerskoles virksomhed hører, at der fra første klasse undervises i to fremmedsprog, for de danske skolers vedkommende i engelsk og tysk. Motiveringen herfor kan udtrykkes kort: det er god økonomi at gøre det.

Med god økonomi menes dette: at man sætter ind med et fag, når barnet har naturlige forudsætninger for at optage det i sig, hvad der igen betinger, at man tilrettelægger undervisningen således, at disse naturlige forudsætninger virkelig tages i anvendelse og derved virker forløsende på noget i barnet. Altså har ordet økonomi her intet med samfundsnyttige spekulationer at gøre, men tager direkte sigte på, hvad der kan gavne barnet selv i dets udvikling.

Sin første sprogundervisning får ethvert barn som spæd, modersmålet læres jo helt og holdent pr. efterligning af omgivelserne; det sker ganske naturligt, fordi barnet de første år af sit liv er eet eneste stort sansevæsen med øren og øjne åbnede som vældige trakte mod udenverdenen. Det er denne efterlignelsesevne, som endnu virker stærkt i syvårsbarnet, der gør det naturligt at undervise i fremmede sprog straks fra skolegangens begyndelse. Der træffer man ikke den generthed og angst for at udtale fremmede ord og lyde, som det kan være tilfældet, når sprogundervisningen først sætter ind i tolvårsalderen eller senere, og gennem sange, vers, sanglege og småspil gøres børnene fortrolige med det fremmede sprogs karakterejendommelighed.

De fleste kender sikkert fra deres bekendtskabskreds eksempler på, hvorledes små børn, der kommer til et fremmed land, lærer det nye sprog let og ubesværet, hvor deres forældre må slide sig til det. Selv folk, der har boet i udlandet gennem mange år og taler et sprog tilsyneladende perfekt, har meget ofte besvær med at fatte og anvende det pågældende sprog i dets særlige nuancer; der findes i ethvert sprog udtryk med en udefinierbar valeur, som man må have optaget følelsesmæssigt gennem barneårene for virkelig at have et spontant forhold til.

Efterlignelsestrang og følelsesmæssig opladthed giver den naturlige grobund for at lære et sprog, og den har børnene i fuldt mål, når de kommer i skole. Derfor må det være en selvfølgelig ting, at sprogundervisningen de første år gøres levende og afvekslende med vægten lagt på så korrekt en udtale som muligt. Derved benytter man nemlig de elementer, man kan hente hjælp fra, ud af børnenes egen situation.

Det lille barn, der begynder at lære sit modersmål, lærer det uden anelse om grammatik og syntaks, for det har endnu ikke den logiske tænkeevne udviklet, der kan objektivere sproget så meget, at dette kan indordnes i regler og und-

tagelser fra regler. I sprogundervisningen de første år må man tage ved lære af den kendsgerning og bruge sin sans for økonomi, eller sagt med andre ord: det ville være spild af kræfter og misbrug af børnenes sprogevine at prøve at lære dem grammatik før omkring 10—11 årsalderen. På det tidspunkt har de som regel vundet så meget i tankeklarhed, at grammatikken — muntert og upedantisk anvendt — ligefrem kan fornemmes at modsvare et behov hos børnene til også tankemæssigt at opleve sprogets indre struktur.

Det er hændt, at folk er blevet så begejstret for tanken om sprogundervisning i børneskolen, at de har sagt: Jamen, hvorfor lære børnene engelsk og tysk? Ville det ikke fremme det mellemfolkelige samarbejde endnu bedre, om man lærte dem et af de moderne konstruerede fællessprog, der skulle gøre det muligt for folk at forstå hinanden hele verden over!

Har man prøvet at fordybe sig i et folks sprog, følt glæden ved at lytte til et ords klang, forsøgt at opleve hvad konsonanter og vokaler udtrykker, og har man tilmed forsøgt at lade ordene blive til billeder ved at spore dem tilbage til deres fortid, fulgt dem i deres betydningsforandring og lydændringer, ja så bliver det klart for en, at et sprog ikke bare er et abstrakt meddelelsesmiddel, men noget virkeligt levende, som har fulgt med i hele menneskehedens udvikling og præget de enkelte folkeslag, som disse igen har præget det, akkurat som et lille barns sprog udvikles og forandres op gennem barneårene. En sådan arv ligger gemt i sprogene, deraf deres opdragelsesmæssige betydning.

Dette skulle udelukke, kunne man synes, at man på en Rudolf Steinerskole ville undervise i f. eks. latin, som jo er et såkaldt dødt sprog. Ikke desto mindre gøres det, det er oven i købet ikke ualmindeligt, at man også i forbindelse med undervisningen i Grækenlands historie giver eleverne lidt kendskab til oldgræsk.

Et sprog røber mange ting om det folk, det tilhører. Karakter, temperament og omgivelser afspejler sig i lyd og ordmelodi, og den grammatiske opbygning med mange eller få kasusformer, verbernes mere eller mindre komplicerede bøjningsmønstre o. s. v. siger meget om et folkeslags kultur og bevidsthedstrin, altsammen ting der fornemmes ubevidst af børnene som noget hemmelighedsfuldt, det gør godt at få en omend nok så lille andel i. Af samme grund skal man ikke vige tilbage for i forbindelse med geografiundervisningen at lade børnene opleve fremmede kulturer gennem et lille russisk digt, en sang på gælisk eller kinesisk etc., så meget man nu formår. —

En dag fik 4. klasse på Vidar Skolen besøg af en mand, der havde arbejdet en årrække i Ægypten. Børnene lyttede med spændte blikke til alt, hvad han fortalte, indtil han begyndte at skrive arabisk på tavlen. Så glemte de fuldstændigt at lytte af iver efter at få taget blyanter og papir frem og få skrevet de mærkelige fremmedartede tegn ned til arv og eje. Samme interesse kan man opleve hos børnene, når de lærer runealfabetet eller de græske bogstaver. —

Motivering for den tidlige sprogundervisning: den pædagogiske økonomi, udelukker ikke visse praktiske følger. Børnene får blandt andet en sproglig bevægelighed, der også får indflydelse på forholdet til deres modersmål, og fremfor alt: de bliver øvet i at lytte, hvad der er den bedste og nødvendigeste forudsætning for at lære at omfatte andre folk og deres ejendommeligheder med interesse og respekt.

Inger Bronnum.



LITERATURFORTEGNELSE

- Rudolf Steiner: *Barnets opdragelse fra åndsvidenskabens synspunkt.*
Rudolf Steiner: *Menneskets temperamenter.*
Rudolf Steiner: *Om ånden i en Steinerskole.*
Rudolf Steiner: *Uppfostrans kunst grundad på forståelse av människans väsen.*
Om Rudolf Steiners *uppfostrings- och undervisningskonst.* (Foredragsrække af Rudolf Steiner, refereret af Albert Steffen).
Rudolf Steiner: *Steinerskolen og dens åndelige grundlag.*
Rudolf Steiner: *Frihedens filosofi.*
Rudolf Steiner: *Antroposofiens väsen.*
Ernst Spørensens: *Hvad vil Rudolf Steinerskolen?* Heft 1.
Schiller, Jørgen Smit, Borghild T. Spørensens: *Hvad vil Rudolf Steinerskolen?*
Heft 2.
C. v. Heydebrand: *Den Frie Waldorfskoles Undervisningsplan.*
Oskar Hansen: *Rudolf Steiner og Antroposofien.*
Frans Carlgren: *Vad är Waldorfpædagogik?*
M. A. Schaffner: *Barnelek og Barneleker.*
„Opdragelse“, pædagogisk tidsskrift, udgives 2 gange årligt af Vidar Skolen, København.
„Ny skole“, pædagogisk tidsskrift, udgives 4 gange årligt af Rudolf Steinerskolen, Oslo.
„Mennesket“, pædagogisk tidsskrift, udgives 4 gange årligt af Rudolf Steinerskolen, Bergen.
Rudolf Steiner: *Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?*
Rudolf Steiner: *Der Pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.*
*) Rudolf Steiner: *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens.*
*) Rudolf Steiner: *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung.*
*) Rudolf Steiner: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches.*
*) C. v. Heydebrand: *Vom Seelenwesen des Kindes.*
Willi Aeppli: *Aus der Unterrichtspraxis einer Rudolf Steiner Schule.*
Aus der Freien Waldorfschulen.
Vom Wesen und Wollen der Waldorfschule.
M. A. Schaffner: *Kinder wie sie sind.*
„Erziehungskunst“, pædagogisk tidsskrift, udgives 12 gange årligt.
„Die Menschenschule“, pædagogisk tidsskrift, udgives 12 gange årligt.
F. L. Edmunds: *Rudolf Steiner's Art of Education.*
**) E. M. Grunelius: *Educating the Young Child.*
-
- *) fås også i engelsk oversættelse.
**) fås også i tysk oversættelse.

John Benians: *The Golden Years. A Study in Child Development based on the Work of Dr. Rudolf Steiner.*

A. C. Harwood: *The Way of a Child.*

F. Hartlieb: *The Free Waldorf School.*

U. Grahl: *How to Help your Growing Child.*

Dr. N. Glas: *Early Childhood.*

„Child and Man“, pædagogisk tidsskrift, udgives 4 gange årligt.

N. B. Ovenstående bøger og tidsskrifter kan købes eller fremskaffes ved henvendelse til *Antroposofisk Bogstue, Løvstræde 14, København K. Tlf. C. 1349* (kl. 12—17 undt. lørdag).

14

FORTEGNELSE over samtlige Rudolf Steinerskoler

ARGENTINA

Rudolf Steiner Skolen, Warnes 1322, Buenos Aires.

BELGIEN

De Vrije School, van Schoonebekestraat 38, Antwerpen.

DANMARK

Rudolf Steiner Skolen, Ungdomsgården, Skovvangsvej 127-29, Aarhus.

Vidar Skolen, Duntzfelds Allé 8, Hellerup. København.

FINLAND

Rudolf Steiner Skolen, Topeliusgatan 15 B, Helsingfors.

FRANKRIG

Rudolf Steiner Skolen, Rue d'Alsia 22 bis, Paris 14 e.

Ecole St. Michael, 3, rue de l'Île Jars (Tivoli), Strasbourg.

HOLLAND

Geert-Groote-School, Hygiëplein 47, Amsterdam-Z.

Vrije School, Hoflaan, Bergen (N. H.).

De Vrije School, Waalsdorperweg 12, Haag.

Rudolf-Steiner-School, Wilhelminastraat 43 A, Haarlem.

Rudolf-Steiner-School, Langebrug 87, Leiden.

Rotterdamse Vrije School, Vredehofweg 30, Rotterdam-O.

Zeister Vrije School, Kroostweg 76, Zeist.

ITALIEN

Scuola a indirizzo pedagogico steineriano, Via Francesco Sforza 23, Milano.

NORGE

Rudolf-Steiner-Skolen, Villavej 5, Bergen.

Rudolf-Steiner-Skolen, Smestadleiren, hus 25, Smestad, Oslo.

STORBRITANNIEN

Rudolf Steiner School, 38 Colinton Road, Edinburgh 10.

Michael Hall, Kidbrooke Park, Forest Row, Sussex.

Michael House School, Heanor Road, Ilkeston, Derbyshire.

The New School, Kings Langley, Herts.

Michael Lodge School, 100 Cardigan Road, Leeds 6.

Elmfield School, Park Hill, Love Lane, Stourbridge, Worcs.

Wynstones School, Whaddon, Glos.

SVERIGE

Kristofferskolan, Stockholm-C, Malmskillnadsgatan 58 A.

SCHWEIZ

Friedwertschule, Ariesheim b. Basel.

Rudolf-Steiner-Schule, Engelsgasse 9, Bern.

Rudolf-Steiner-Schule, Wabernstrasse 2, Bern.

Ecole Montolieu, Bussigny près Lausanne.

Rudolf-Steiner-Schule, Plattenstrasse 37-39, Zürich 7/32.

TYSKLAND

Die Freie Waldorfschule, Landschulheim Benefeld, Benefeld ü. Walsrode
Hannover.

Rudolf-Steiner-Schule, Berlin-Dahlem, Auf dem Grat 3, Berlin.

Freie Waldorfschule, Hollerallee 22, Bremen.

Freie Waldorfschule, Post Winterbach i R. Engelberg.

Freie Waldorfschule, Kronbergerstr. 43, Frankfurt a. M.

Freie Waldorfschule, Holbeinstrasse 7, Freiburg i. Br.

Rudolf-Steiner-Schule, Kattunblieche 59, Hamburg-Wandsbek.

Rudolf-Steiner-Schule, Elbchaussee 366, Hamburg-Nienstedten.

Freie Waldorfschule, Rudolf v. Bennigsenstr. 70, Hannover.

Freie Schule, Friedrichstrasse 64, Heidenheim/Brenz.

Freie Waldorfschule, Brabanterstrasse 47, Kassel-Wilh.-Höhe.

Eicheck-Schule, Freie Waldorfschule, Kaiserstrasse 61, Krefeld.

Freie Waldorfschule, Hainweg 9 a, Marburg/Lahn.

Rudolf-Steiner-Schule, Leopoldstrasse 45 a, München 23.

Rudolf-Steiner-Schule, Steinplattenweg 25, Nürnberg.

Freie Rudolf-Steiner-Schule, Amtshof, Ottersberg, Bez. Bremen, Amtshof.

Landschulheim Schloss Hamborg, Paderborn Land.

Goetheschule, Freie Waldorfschule, Schwarzwaldstrasse 66, Pforzheim.

Freie Waldorfschule, Nobiskrüger Allee 75, Rendsburg.

Freie Georgenschule, Moltkestrasse 391, Reutlingen.

Freie Waldorfschule, Uhlendshöhe, Hausmannstrasse 44, Stuttgart O.

Freie Waldorfschule am Kräherwald 125-27, Stuttgart N.

Freie Waldorfschule, Wilhelmstrasse 63, Tübingen.

Freie Schule Ulm (Waldorfschule), Römerstrasse 95 a, Ulm/D.

Rudolf-Steiner-Schule, Haderslebener Strasse 14, Wuppertal-Barmen.

U. S. A.

Kimberton Farms School, Kimberton near Phoenixville, Pennsylv.

Highland Hall School, 11615 Riverside-Drive, North Hollywood, Los Angeles,
California.

Rudolf-Steiner-School, 15 East 79th Street, New York 21, N. Y.

Waldorf-School of Adelphi College, Garden City, N. Y.

Green Meadow School, Threefold Farm, Hungry Hollow Road, Spring Valley,
N. Y.

St. Huberts School, Sudbury, Massachusetts.

High Mowing School, Wilton, New Hampshire.

VIDAR SKOLEN
KØBENHAVN

oprettet 1950

Duntzfelts allé 8, Hellerup

Telefon Hø 2682 x

kontortid: onsdag 12.15 - 13.15 og torsdag 11.15 - 12.15

RUDOLF STEINER SKOLEN
AARHUS

oprettet 1955

Ungdomsgården, Skovvangsvej 127-29, Aarhus.

Telefon Aarhus 40448 ml. 18.30 og 19.30

SKOLEHJEMMET MARJATTA

for udviklingshemmede børn

Rudegårds allé 39, Holte.

Telefon Holte 442.

SKOLEBLADET OPDRAGELSE

er et organ for de tanker og ideer, der
knytter sig til Vidar Skolens arbejde,
baseret paa Rudolf Steiners pædagogiske
impulser.

Udkommer foreløbig to gange om året.

Abonnement kr. 3.50 p. a.

Stykpris kr. 2.00

Udsendes gratis til skolens forældre og Rudolf Steiner Skole-
foreningens medlemmer.