

Kærleiksríkt skólastarf / Handbók kennara

Verkefni kennarans

Rannsóknir á börnum er kjarninn í þroska kennarans og þar af leiðandi í þróun námsefnisins. Slíkar rannsóknir krefjast stöðugrar útvíkkunar og dýpkunar á athyglisgáfu okkar. Á sama hátt og lestur birtir hugsanir annars manns birtir “lestur” á eðli barns hluta af innri tilveru þess. Með því að fylgjast með mörgum börnum komumst við að því hvað þau eiga sameiginlegt. Með því að læra að “lesa” og skilja barnið fær nákvæmur athugandi mynd af dæmigerðu þroskaferli mannsins. Við kennslu ríkir þess vegna jafnvægi á milli þess að vita hvað styður almennan þroskaferil barna á tilteknum aldri og að vita hvers þetta barn þarfnast núna. Að þessu leyti miðast Waldorf-námsskráin ekki svo mikið við “barnið” heldur við skilning á þroskaferli barna.

Kennarar verða að kynna sér hina almennu braut, hinn dæmigerða þroskaferil barna. Þeir verða að gera sér grein fyrir því menningarlega og landfræðilega umhverfi sem skólinn er í og fylgjast með því hvernig og hvenær börnin koma inn á eða fara af hinni almennu braut. Námsskráin er aðferð til að gera hina almennu braut sýnilega.

Námsskráin samanstendur af námsgreinum og upplifunum. Kennarinn verður að skilja hvað það er í hverri námsgrein, í hverju skólastarfi, sem nærir þroska barnsins. Innihald námsskrárinnar hefur mismunandi áhrif á börnin á eftir aldri þeirra. Samkvæmt eðli sínu eru mismunandi námsgreinar frekar einhliða og því er mikilvægt að greinarnar bæti hver aðra upp og styðji hver aðra á þverfaglegan hátt. Þetta er gildi þess að þróa með sér yfirferanlega kunnáttu. Geta sem fengin er á einu reynslusviði eykur getuna á öðru sviði. Djúpstæðust þessara hliðstæðna eru innri tengslin á milli líkamlegrar, hagnýtrar getu og vitsmunabroska – liprir fingur leiða til lipurs huga. En margar slíkar samsvaranir á eftir að rannsaka.

En innihaldið eitt er gróft verkfæri. Kennsluaðferðin er mun fingerðari og áhrifaríkari. Það er hlutverk kennarans, og kennara sem vinna saman, að rannsaka hvernig kennsluaðferðin hefur áhrif á þroska barnanna. Steiner benti oft á að aðferðin sem beitt er við kennslu getur ekki aðeins haft skjót áhrif á vellíðan barnsins heldur geti hún einnig valdið tilhneigingu til slæms heilsufars. Fylgireglan er að sjálfsögðu jafnrétt. Góð kennsla upplýsir ekki aðeins hugann heldur styður hún einnig líkamlega vellíðan. Eftir því sem ég best veit eru enn sem komið er fáar vísindalegar sannanir sem styðja þessa fullyrðingu. En heilbrigð skynsemi segir okkur að það þurfi ekki annað en að rannsaka langtímaáhrif streitu á heilsuna, eða fíringar eða áhugaleysis á menntuninni til að sjá mikilvægi þessa.

Þannig sjáum við að sveigjanlegar kennsluaðferðir geta brugðist við einstklingsbundnum

þörfum með breytileika og með því að beina athyglinni að einum eða öðrum hluta námsefnisins. Þótt þetta sé að miklu leyti spurning um endurskoðun og skipulagningu kennslustundanna getur líka verið nauðsynlegt að bregðast við í augnablikinu. Það er þetta sem gerir kennsluna að líflegri list.

Kennarinn getur valið, úr þeim kennslutækjum sem hann hefur yfir að ráða, réttu upplifunina eða kennsluaðferðina fyrir barnið. Að gera það rétta á réttum tíma er aðeins að hluta til spurning um yfirvegaðan undirbúning og jákvæða athugun. Þetta er einnig stundum spurning um að bregðast við af innsæi á augnablikinu. Skilningurinn sem nauðsynlegur er til að stýra slíku innsæi er ávöxtur innri þroska hvers kennara. Waldorf-námsskráin getur því aldrei verið samkvæmt forskrift skólamanna, embættismanna, eða það sem enn verra er, stjórnámamanna. Það sem hún getur gert er að bjóða upp á möguleg svör innan ramma dæmigerðs mannlegs þroska. Hægt er að fylgjast með og meta hvert skref sem kennarinn tekur með tilliti til svörunar barnanna og þetta tengist aftur þroskamyndinni. Nauðsynlegur eiginleiki þessa ferlis er að það er lifandi, listrænt og gætt innsæi en aldrei vélrænt, orsakabundið eða fyrirfram ákveðið.

Sjálfsvirkni kennarans

Sjálfsvirkni kennarans sjálfs er áriðandi fyrir það verkefni að örva sjálfsvirkni barnsins. Þetta tekur á sig ýmsar myndir en út frá sérstöku kennslufræðilegu sjónarhorni sést að mismunandi áfangar barnæsku og unglingsára krefjast þessa af kennaranum á ólíka vegu.

Á fyrstu árum sínum gerir barnið ráð fyrir því umhugsunarlaust að heimurinn sé góður og fullur af merkingu. Allt sem barnið upplifir hefur mótandi áhrif á vaxtar- og þroskaferlið, sérstaklega hvað varðar hreyfingu og samhæfingu, málþroska og samþættingu skynjunar og skilnings. Verkefni hins fullorðna og kennarans er að tryggja að námsumhverfi barnsins sé uppbyggt á meðvitaðan og ákveðinn hátt og að skynáhrifin sem barnið verður fyrir séu í samræmi við þroskaþarfir þess. Þessa “næringu” þarf því að undirbúa og setja í samhengi. Þetta þýðir, til dæmis, að þau efni sem barnið kemst í snertingu við ættu að búa yfir góðum og fjölbreyttum eiginleikum. Þetta þýðir líka að það sem barnið upplifir ætti að vera raunverulegt en ekki sýndarveruleiki. Málferlið sem barnið heyrir ætti að vera eðlilegt, bæði í þeim skilningi að það ætti að vera “flutt á staðum” en ekki flutt með rafeindatækni og í þeim skilningi að það ætti að vera auðugt talmál og skýrt borið fram. Starfið ætti að tengjast á hagnýtan hátt daglegu lífi barnsins og breytingum árstíðanna með daglegri og vikulegri hrynjandi sem veitir barninu tilfinningu fyrir samfelldni og stefnumörkun.

Það er eðli hins unga barns að taka þátt en ekki að velta hlutunum fyrir sér. Þess vegna er það

ekki vitsmunaleg færni sem þarf að örva heldur öll tilvera barnsins með athöfnum. Þessar athafnir þurfa að falla inn í merkingarfullt samhengi í stað þess að vera tilviljanakenndar eða óhlutstæðar – með öðrum orðum, samhengislausar. Hin undirskilda kennsluáferð er að skapa samhengi þar sem allt hefur sinn tíma, stað og tilgang og sem notar meðfædda hæfileika barnsins til að herma eftir.

Það er kennarinn sem kemur með samhengi og merkingu inn í námsumhverfi barnsins. Hugsunin á bak við hrynjandina er frá kennaranum komin og barnið tileinkar sér hana af innsæi frekar en meðvitað. Sjálfsvirkni kennarans felst í vandlegum undirbúningi umhverfisins sem barnið kemur inn í og ræktun rólegrar, nærgætinnar athygli, þar á meðal viðeigandi raddblæs og líkamsbeitingar. Í slíku umhverfi finnur barnið fyrir öryggi og getur þróast í gegnum skapandi leik með sínum hraða. Styrkjandi nærvera og athygli kennarans er það sem unga barnið þarf mest á að halda.

Hlutverk kennarans á neðri og mið skólastigum

Barn á skólaaldri gerir ráð fyrir að hægt sé að kanna, upplifa og uppgötva heiminn og það vill vita að heimurinn sé áhugaverður, fallegur og skipulagður innan samþættrar heildar. Það er hlutverk kennarans að sýna og vera fulltrúi slíks heims. Frá sjö ára aldri, og þó sérstaklega frá níunda ári, getur barnið í auknum mæli myndað meðvitaðra innra samband við heiminn. Á þessu tímasteiði, sem nær til kynþroskaaldurs og gelgjuskeiðs, er það sálarlíf barnsins sem þarfnast mestrar nýrrar næringar. Hin mótandi ferli sem voru virk í að móta og þroska líkamann og samsvörun hans í taugauppbyggingu heilans verða nú virkari í að móta og sundurgreina innri reynslu barnsins. Eðli barnshugans á þessu stigi ævinnar er í meginatriðum myndrænt og hugmyndaríkt – reyndar marka fyrstu merkin um getu barnsins til að mynda hugarmyndir óháð ytri skynörvun í gegnum minnið upphaf þessa tímabils.

Það er hlutverk kennarans að veita barninu reynslu sem bæði þroskar og styrkir þetta ferli. Mikilvægur hluti þessa er að læra að nota tákni, eins og í skrift, lestri og reikningi. Það á einnig við um meðvitaða þroskun minnisins með endurtekningum og upprifjunum. Ræktun hugtakslegrar og síðar rök- eða afleiðsluhugsunar eru þrep í framrás þessa ferlis fram að og fram yfir tólf ára aldurinn. En í öllu þessu ferli verður samt að hlúa að myndrænu og frásagnarlegu eðli innra lífs barnsins, hlutarnir verða að tengjast heildinni og tilvera barnsins sjálfs er alltaf viðmiðunin fyrir heildina.

Þetta þýðir, sérstaklega á tímabilinu frá sjöunda til tólfta árs en einnig í breyttu formi á meðan á

allri skólagöngunni stendur, að skilja verður heiminn í fyrstu út frá mannervandi hugmyndum því það er það sem barnið getur best tengt sig við. Þetta þýðir ekki eingöngu ævintýri, dæmisögur, þjóðsögur og goðsögur þar sem erkitýpísk mannleg reynsla er klædd í myndir heldur einnig að með því að uppgötva dýra-, plöntu- og steinaríkin uppgötva börnin dýra-, plöntu- og steinaeiginleika sjálfra sín. Það þarf, að vissu leyti, að manngera náttúruna til að barnið geti myndað tengsl við hana.

Kennarinn skýrir og stjórnar þessu ferli við að “manngera” heiminn. Á sama hátt og ungabarnið þarfnast mannlegrar næringar í formi mjólkur þarfnast aðeins eldra barn mannlegs umhverfis eins og þess sem skipulögð og taktbundin starfsemi leikskólans lætur í té og barn á skólaaldri þarfnast þess að heimurinn sé kynntur í manngerðu formi.

Þetta þýðir að kennarinn verður fyrst að mynda sterk og lifandi tengsl við þær námsgreinar sem hann kennir. Ekki er nóg að hann þekki bara til þeirra heldur verður hann að gera þær að hluta af sjálfum sér. Þetta er ekki það sama og að vera sérfræðingur. Þetta þýðir að kennarinn hefur sökkt sér svo niður í efnið að hann hefur myndað persónuleg tengsl við það. Hvað þekkingu varðar verður kennari barna á þessum aldri aðeins að vita svolítið meira en börnunum verður kennt. Fullorðið fólk krefst þess að kennarar þess séu sérfræðingar í greininni. Mikilvægara er þó að kennarinn hafi náð einhverju af grundvallareiginleikum námsefnisins.

Hvernig er þetta gert? Það eru tvær grundvallaraðferðir. Í fyrsta lagi er ætlast til þess að kennarinn hafi undirstöðu í efniinu byggða á reynslu, það er að segja hafi unnið með það, bókstaflega gert það áður, og hafi einnig góða yfirsýn yfir umfang þess. Auk þess verður þessi reynsla að hafa haft tíma til að þroskast (það er að segja ekki að hafa verið lesin helgina áður). Í öðru lagi verður kennarinn að hafa góða hugmynd um það af hverju þetta efni þarf að kenna á sérstakan hátt börnum á ákveðnum aldri. Þessi aðferð vekur spurninguna: Hvaða áhrif hefur þetta efni á þessi börn? Af hverju ætti ég að kenna það? Svárið við þessum spurningum er mótvægi við spurningum eins og: Hvað er hægt að vita um miðaldir, granít, vaxtavexti, þátíð, og svo framvegis. Það er auðvitað ekki hlutverk kennarans að vita og kenna allt sem hægt er að vita um þessi efni. Það er hlutverk kennarans að gera þessi efni þannig að þau skipti börnin máli og gera það þannig að þau læri að mynda tengsl við efnið. Börnin verða að læra að nota þekkinguna um þessi efni til að skilja heiminn. Fyrst og fremst verða börnin að þroska með sér hæfileika sem gera þeim kleift síðar á ævinni að stjórna sínu eigin námi.

Kennarinn verður að undirbúa, það má næstum því segja “formelta” þekkinguna og veita reynslu sem virkjar sjálfsvirkni og áhuga barnanna sjálfra. Jafnvel þegar börnin eiga að læra af eigin reynslu, sem er æskilegt, verður kennarinn eftir sem áður að undirbúa upplifunina með því að hafa reynt hana sjálfur svo að hann geti stjórnað því ferli sem á eftir fylgir og miðar að því að gera

reynsluna meðvitaða með umræðum, upprifjun, frásögnum, hugtakamyndun og svo framvegis. Þetta er grunnurinn að þekkingu kennarans.

Barn á forskólaaldri líkir eftir innri og ytri athöfnum kennarans umhugsunarlaust en skólabarnið verður að læra að læra af kennaranum. Helsti kosturinn við að hafa bekkjarkennara og hóp námsgreinakennara í mörg ár á þessu tímabili í skólanum er að börnin geta upplifað hvernig kennararnir þeirra miðla heiminum smám saman og sýna þeim hvernig hægt er að komast inn í hann. Í fyrstu bekkjum grunnskólans er þetta í meginatriðum ferli sem kennarinn leiðir. Þegar börnin eldast verður sjálfstjórnun virkni þeirra sterkari. Innlegg kennarans í skólastofunni verður sífellt minna þótt undirbúningur hans aukist vissulega.

Hlutverk kennarans á efri skólastigum

Umskiptin sem verða þegar efra skólastigið tekur við felur í sér áherslubreytingu í athöfnum kennarans. Ef næra þarf sál barnsins á tímabili bekkjarkennarans er það hinn hugsandi andi sem þarf að vakna á efra skólastiginu. Nemendurnir leita hugmynda sem geta leitt þá í gegnum athafnir þeirra sjálfra til hugsjóna. Nemendur á efra skólastigi vænta þess ekki bara að kennararnir þeirra séu sérfræðingar á sínum sviðum heldur þurfa þeir einnig að vita að kennararnir myndi sínar hugsjónir út frá vinnu sinni, reyndar út frá lífi sínu. Nemendurnir vænta þess ekki að kennararnir opinberi endilega einhvern algildan sannleika en þeir ætlast til þess að kennararnir sýni þeim að það er hægt að finna sannleikann. Og þeir vilja vita, í hverri námsgrein, hvernig hægt er að finna æðri merkingu og gildi. Það sem þetta krefst hvað varðar innri virkni kennarans er samfelld rannsókn. Þegar nemendurnir finna að kennararnir þeirra eru stöðugt að dýpka bæði skilning sinn á námsefninu og skilning sinn á eðli mannsins fær innri virkni þeirra hvatningu, viðurkenningu og örvun.

Auðvitað er hæfileikinn til að kenna, sem þýðir að gera börnum kleift að læra, sá grundvallarhæfileiki sem kennarinn þarfnast. Nemendur á öllum aldri bera yfirleitt mjög gott skynbragð á það hvað gerir kennslu góða. Samt er það að vera góður kennari ekki aðeins spurning um að vera snjall í kennslustofunni heldur verður hann að hafa innri kosti sem taka á þroska barnanna á jafn raunverulegan en minna sýnilegan hátt.

Félagslega hlutverkið

Að sjálfsgöðu hefur námsskrá sem uppeldisfræðingar setja saman víðtæk sameiginleg svið þar

sem mikið er um eðlislæga rökfræði innan tiltekins þekkingarsviðs. Það kæmi á óvart ef ekki væri um breiða skörun að ræða á milli mismunandi námsskráa. Hvernig og hvenær börn eru látin upplifa ákveðna hluti verður að vera undir mati kennaranna sem þekkja börnin komið. Waldorf námsskráin miðast fyrst og fremst við að styðja heilbrigðan, yfirvegaðan þroska einstaklingsins. Útkoman úr þessu ferli á að búa einstaklinginn undir að taka þátt í og leggja sitt af mörkum til samfélagsins. Hún miðast ekki fyrst og fremst við útkomu kennslu sem aðeins tekur mið af námsgreinum og fagþekkingu.

Þótt kennsluaðferðin geti og ætti að miðast við þarfir einstaklingsins miðast innihald námsskrárinnar við jafnaldrahópa. Þar sem hlutverk félagslegra ferla er einn af úrslitabáttum mannlegs þroska getur engin námsskrá verið algerlega einstaklingsmiðuð. Börn læra með og af hverju öðru. Að deila reynslu með öðrum á svipuðu þroskastigi er frjórri og meira auðgandi en að læra einn. Þess vegna er áherslan í Waldorf-kennslufræðinni á heila bekki með nemendum með blandaða námshæfileika. Hver kennslustund og lærdómsferli krefst jafnvægis á milli frumreynslu, félagslegra samskipta – með umræðum, hlustun, hópvinnu og svo framvegis – og þess að vinna einn. Sérhver þessara þátta er nauðsynlegur: jafnvægið fer eftir viðkomandi aðstæðum.

Þannig er hjálplegt fyrir hóp 20-30 barna á sama aldri að deila meiriháttar námsreynslu saman í bekk. Innan slíks hóps koma fram margvísleg viðbrögð. Að skilja og finna þennan mismun er mjög gefandi fyrir einstaklinginn sem er að læra og hjálpar til við að veita innsýn inn í aðferðir annarra við að tileinka sér námsefnið. Í slíkum hópi kemur hin lifandi erkitýpa þroskaferlisins fram í fjölbreyttum tjáningarmáta barnanna.

Þessir lykiláfangar á þroskaferli barnsins, til dæmis þegar það er tilbúið að fara í skóla og fær fullorðinstennur, níunda árið, umskiptin við tólf ára aldurinn, kynþroskinn og svo framvegis, eru allir auðkenndir með verulegum áherslubreytingum og nýjum verkefnum og kennsluaðferðum í Waldorf-námsskránni. Innan þessa ramma hefur kennarinn marga möguleika á að auka eða hægja á hraðanum, breyta jafnvæginu á milli vitsmunalegra, tilfinningalegra þátta og viljaþátta, að velja frásagnarefni með sérstaka einstaklinga í huga og að skilja á milli verkefna.

Viðmiðunarreglur

Kennarinn er listamaður og atvinnukennari. Sem listamaður er kennarinn ábyrgur gagnvart tilveru barnsins. Sem atvinnumaður ber hann víðtækari ábyrgð gagnvart foreldrum, menntamálayfirvöldum og ríkinu. Samfélagið hefur réttilega væntingar hvað varðar niðurstöður og

staðla, ábyrgð og samanburð, ekki aðeins þótt það borgi brúsann. Á meðan væntingar um námsárangur, og sérstaklega tímarammann fyrir hann eru byggðar á skilningi á eðlilegu þroskaferli barna eru þær fullkomlega eðlilegar. Þegar námsárangur er í mótsögn við eðli bernskunnar og getur jafnvel skaðað sum börn – ótímabær lestrarkennsla til dæmis – þá hefur menntunin villst af leið. Spurningin sem mestu máli skiptir er hver ákveður að hvaða námsárangri skal stefnt og hvaða viðmiðun er notuð. Kennslureynsla er augljóslega ómissandi og hlutlaus rannsókn á því hvernig börn þroskast og læra.

Tilgangurinn með því að skrifa niður viðmiðunarreglur fyrir Waldorf-námsskrána er einnig að setja saman frumdrög að því að þróa viðeigandi árangurstakmark á mismunandi stigum. Þessu atriði ætti alls ekki að rugla saman við lifandi erkitýpu mannlegs þroska sem aðeins er hægt að athuga í gegnum börn sem innsæja þekkingu. Sem faglegir kennarar þörfumst við bæði innsæis sem byggist á reynslu og viðmiðunarreglna sem afkastamæla á formlegan hátt færíbreytur matsins. Af þessari ástæðu lýsir þessi námsskrá tilgangi og markmiðum og gefur síðan mögulegt kennsluinntak til að ná þessum markmiðum. Innan þessara viðmiðunarreglna verða að vera lágmarksvæntingar hvað varðar innihald og árangursstig. Þær sem hér koma fram eru til bráðabirgða því litið er á alla námsskrána sem vinnuskjal. Við setjum hér fram leiðbeiningar um grundvallarkunnáttu og árangur í reikningskunnáttu og læsi á lægri skólastigi, aldrinum 7-14 ára. Valið á þessum tveimur námsgreinum, og útilokun allra annarra, grundvallast einfaldlega á því að auðveldast er að bera þær saman við aðrar kennsluáðferðir. Það er að sjálfsögðu mögulegt að setja fram svipaðar viðmiðunarreglur fyrir lágmarkskunnáttu í hreyfingu, tónlist, handiðnum, náttúruvísindum og jafnvel félagslegri færni. Allir kennarar hafa væntingar til nemenda sinna þegar þeir kenna þeim. Vandamálið er hvernig skilgreina skal og meta kunnáttu sem erfiðara er að athuga.

Verkefni fyrir framtíðina

Rannsóknir á námsskrám eru viðvarandi áskorun. Ör fjölgun Waldorf-skóla í löndum sem tilheyrðu fyrrum Sovét-blokkinni í Austur-Evrópu, og í Asíu og Afríku beinir athyglinni að máli sem hefur verið til staðar frá því fyrstu skólarnir voru stofnaðir í Evrópu á eftir “móðurskólanum” í Stuttgart. Hvernig er námsskrá flutt frá einum stað til annars? Hversu trúr sem nýi skólinn er hefðinni hljóta að koma fram breytingar af þeirri einföldu ástæðu að það er annað fólk sem framkvæmir hlutina, á öðrum stað.

Hjá fyrstu tveimur kynslóðunum í Waldorf-hreyfingunni og í upphaflegu útþenslunni til annarra Evrópulanda, og til Suður- og Norður-Ameríku, var yfirleitt um að ræða staðbundin tilbrigði við tiltölulega hefbundin form. Það styrkti þessa tilhneigingu þegar Waldorf-kennarar flýðu til þessara

staða undan stjórn nasista fyrir og í heimsstyrjöldinni síðari. Margir þeirra fluttu með sér til sinna nýju heimkynna ástríðufullar minningar og ríkulega reynslu af Waldorf. Framlag þeirra til þróunar Waldorf-menntunar í Suður-Afríku, Brasilíu, Bandaríkjunum og Bretlandi hefur verið mikið. Þótt framlag þeirra hafi verið frábært hafði það einnig nokkuð heftandi áhrif.

Allt fram á síðasta áratug voru skólar hinum megin á hnettinum sem leituðust við að veita Waldorf-menntun sem stofnendur þeirra höfðu flutt með sér frá Mið-Evrópu. Evrópskt, jafnvel germanskt námsefni eins og norræn goðafræði, Goethe og Schiller, var áfram kennt í stað bókmennta sem spróttar voru úr þjóðtungu og menningu viðkomandi lands. Brautryðjendum hættir til að hafa eitthvað af trúboðanum í sér. Án sannfæringarinnar tækist þeim aldrei það ómögulega verkefni að stofna Waldorf-skóla á ólíklegustu stöðum. Kaldhæðnin við þetta allt er að mörgu leyti sú að móðurskólinn í Stuttgart og öll sú kynslóð Waldorf-skóla sem endurreist var í Þýskalandi eftir heimsstyrjöldina síðari hafa sennilega þróast lengra en skólarnir á útjöðrunum (séð frá sjónarhóli Mið-Evrópu). Það sem talið var upphaflega hefðin eða starfsaðferðin hafði fyrir löngu verið leyst af hólmi í föðurlandinu.

Það hafa að sjálfsögðu komið fram gagnviðbrögð, eins og vænta mátti í hreyfingu skapandi einstaklingshyggjumanna eins og þá sem starfa svo oft við Waldorf-menntun. Í sumum löndum, sérstaklega í Ástralíu, hafa verið stofnaðir Waldorf-skólar sem hafa á róttækan hátt snúið baki við allri evrópsku hefðinni og byggt námsskrá sína á goðsögum og þjóðsögum áströlsku frumbyggjanna og á vinnuhrynjandi sem endurspeglar hið sérstaka loftslag og landslag þessa heimshluta. Í skólum þar sem kristilegar hátíðir leika svo stórt hlutverk í lífi íbúanna, hvernig er þá hægt að fagna frelsandi endurnýjunareðli vorsins í tengslum við páskana, þegar náttúran er að gera eitthvað allt annað, svo ekki sé minnst á að syngja “Nú er frost á Fróni” í hitabrækju á ströndinni? Að sjálfsögðu er hin innri hlið á þessu vandamáli miklu fínlegri.

Annað mál sem tengist vexti nýrra Waldorf-skóla í löndum þar sem engin hefð er fyrir þeim eru auknar kröfur ríkisins um að nýja menntastefnan sanni sig. Þetta þýðir að semja þarf námsskrá og leggja fram sannanir fyrir árangri hennar. Í löndum þar sem aðeins fáir skólar hafa átt ótrygga tilveru, með lítið bolmagn og oft á tíðum fáa menntaða starfsmenn er skiljanlegt að tilhneiging sé til að biðja um hjálp frá útlöndum. Andspænis efagjörnu menntamálaráðuneyti neyðast þessir ungu skólar til að flytja inn, ef svo má segja, námsskrá sem hefur verið þróuð annars staðar, inn í ólíkt samfélag með allt aðrar forsendur hvað varðar menntun og svo framvegis. Það sem vantar er í rauninni tími til að þróa námsskrána út frá menningu heimamanna.

Þessi og önnur vandamál beina einfaldlega athyglinni að vissum grundvallarspurningum sem Waldorf-menntastefnan þarf að taka fyrir í innra endurnýjunarferli sínu. Benda má á eftirfarandi spurningar sem að vissu leyti eru þegar til athugunar en þær þarf að setja í víðara samhengi innan

skólstarfs og kennaraþjálfunar.

1. Heimildasöfnun um góða framkvæmd Waldorf-stefnunnar í mismunandi löndum. Svipaða vinnu þarf að inna af hendi í öðrum löndum hjá einni eða fleiri kynslóðum skóla. Þetta væri hjálplegt á margan hátt, ekki síst til að sýna hvaða efni námsskráa henti yfirleitt hvaða aldri. Eru til dæmis svæðisbundin frávik í vitsmunapróska? Er hægt að kynna “þreföldu regluna” (ef, þá, þess vegna) fyrir börnum á sama aldri um allan heim? Hægt er að finna margar frjósamar spurningar af þessu tagi.

2. Önnur hlið á þessu verkefni væri að safna og kanna innihald frásagna, sagna, dæmisagna, þjóðsagna og goðsagna sem eru gjarnan sagðar börnum á vissum aldurs skeiðum í mismunandi löndum, aðrar en þær sem mælt er með í evrópsku námsskránni. Samanburður myndi leiða í ljós hvað þær ættu sameiginlegt. Ef börn ganga í gegnum svipuð stig sálfræðilegs þroska um allan heim og hafa gagn af vissum sagnamínum á vissum aldri mætti búast við að finna svipuð atriði í goðsögnum frá mismunandi menningarsamfélögum. Hver væri suðurafrísk samsvörun við norrænar goðsagnir fyrir tíu ára aldur? Það getur vel verið að vissir þættir í norrænni goðafræði séu alþjóðlegir og að þá megi segja hvar sem er. Það getur verið að aðeins frásagnir um guðina búi yfir þessum kostum en að sögur af hetjum hafi meiri þýðingu fyrir staðbundna þjóðarsál. Enn er hægt að setja fram margar svipaðar spurningar á mismunandi stöðu í námsskránni.

3. Hárfin hlið á þessari spurningu er samband menningarlegs hugarfars sem byggist á evrópskum áhrifum, viðhorf og hugsunamynstur í óevrópsku samhengi og raunverulegs menningararfs innfæddra. Hvít, svört og lituð börn í Suður-Afríku verða augljóslega að fást við báða menningarþættina. Þau lifa í heimi þar sem ríkjandi menningarmynstur er vestrænt og amerískt-evrópskt en þar sem umhverfið er afrískt. Hvert barn tilheyrir þjóð, tungumálalátopi og menningarumhverfi. Hvert þeirra verður að finna sína leið í nútímaheiminum. Samt sefur sérhvert þeirra undir afrískum himni og gengur á afrískri jörð. Að finna jafnvægið á milli þeirrar menningar sem rís upp af anda staðarins og þeirrar menningar sem hlýst af anda tímans er krefjandi verkefni fyrir hvern Waldorf-skóla, sama hvar hann er.

4. Einnig þarf að rannsaka á hvaða hátt kennsluáferðir og mismunandi starfsemi innan námsskrárinnar virka raunverulega á þroska barnanna. Það er ljóst að Steiner var það kappsmál, eins og kom fram í samræðum hans við kennara fyrsta Waldorf-skólans, að skilningur ríkti á þessum áhrifum og að unnið yrði úr þeim á meðvitaðan hátt. Þetta er svið sem þarfnast miklu meiri

rannsóknna.

5. Einnig er þörf á rannsóknum á tækni og aðferðum við athugun einstakra barna og sérstaklega á aðferðum sem geta tekið þroskamöguleika barnsins með í reikninginn.

6. Við þurfum einnig að finna betri aðferðir til að færa allar þessar rannsóknarspurningar inn í athugun á skólunum á þann hátt að þær bæti áframhaldandi menntunarþróun svo að sú innsýn sem fæst í kennslustofunni geti flætt aftur út í kennsluna á fljótan og áhrifaríkan hátt.

Þessar og margar aðrar spurningar mynda ferli menntunarlegrar endurnýjunar og það er Waldorf-stefnunni eðlislægt að það eru ekki einungis sérfræðihópar, aðskildir frá raunverulegu skólastarfi, sem fást við þær. Hver skóli verður að vera sín eigin rannsóknarstofnun. Það getur verið að sérfræðihópar, til dæmis innan uppeldisfræðideildar School of Spiritual Science eða innan Waldorf-samtaka, geti hjálpað til við að samræma og gefa út niðurstöður slíkrar vinnu en undirstöðuvinnan verður að fara fram í skólunum sjálfum.

Martyn Rawson

Forest Row, september 1999.

(þýðing Gísli Ragnarsson 2005)

Heimildir

Kaflarnir: Þroskastigin og tenging þeirra við námsskrána, Frumgerð mannlegs þroska, Að þekkja einstaklinginn, Mannspeki sem grunnur að waldorf kennslufræði og Einstaklingsmyndun eru teknir úr “ *The Educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*” eftir Martin Rawson. (Steiner School Fellowship Publications. 2000.) með góðfúslegu leyfi höfundar. Kaflana þýddi Gísli Ragnarsson.

Dagny Ringheim og Kent Härström. *Læreplan for steinerskolene 2007*. Steinerskolene i Norge.2007. (link)[\[1\]](#)

[1]