

Fra dannelsesdiskussionen i 1830ernes og 1840ernes skoledebat

Af GUNHILD NISSEN

I 1830erne og 1840erne førtes herhjemme en livlig debat om latinskolens indhold, ikke mindst om »realfagenes« stilling. I denne debat var dannelse et tilbagevendende, men særdeles mangetydigt begreb. Kandidatstipendiat *Gunhild Nissen* forsøger at bidrage til en nøjere bestemmelse af dets indhold gennem en analyse af formaldannelsesbegrebet, som det fremtræder hos et lille udvalg af debattens hovedpersoner

Hvad er sigtet med den højere skole, og hvordan fremmer man bedst det mål, man sætter den? – Sådan lød spørgsmålene i 1830 og -40ernes Danmark. Det røre, der var omkring skolevæsenet, og som fik udtryk i en livlig offentlig debat, havde ligesom det røre, der var i tiden på det politiske område, sine forudsætninger i samfundsudviklingen og politiske strømninger udefra. Men debatten om det højere skolevæsen havde desuden væsentlige forudsætninger i den aktuelle tilstand i Danmarks højere skolevæsen og i den foregående tids pædagogiske tanker i udlandet.

I den hjemlige debat kommer *formaldannelsesbegrebet* til at spille en central rolle. Det er min opfattelse, at indsigt i tidens formaldannelsesbegreber er en hjælp til at trænge ind i de talrige nuancer i dannelsesideal, som er det primære i debatten. Med denne motivering vil jeg i det følgende forsøge en analyse af formaldannelsesbegrebet, som det fremtræder hos et lille udvalg af debattens hovedpersoner. Denne analyse skal ikke anses for udtømmende og vil heller ikke blive ført frem til en konklusion om tidens dannelsesideal i dets nuancer. En sådan fremstilling håber jeg at kunne nærme mig efter udvidede studier. Men forhåbentlig kan denne analyse give visse fingerpeg om, hvilke brydninger der skjuler sig bag en tilsyneladende ret stor enighed om, hvad dannelse er, brydninger, der betinger diskussionen om den lærde skoles fagkreds.

Pædagogiske hovedstrømninger som forudsætning for debatten

For at orientere i det tankegods, der lå til grund for den pædagogiske debat herhjemme, kræves en redegørelse for nogle hovedtræk i de to be-

tydeligste pædagogiske strømninger i Tyskland i det 18. århundredes sidste halvdel: nyhumanismen og filantropismen.¹

Nyhumanismen går tilbage til omkring 1750. Dens grundlag er en dyrkelse af den klassiske kultur som et højdepunkt af den menneskelige ånds udfoldelse. – I tyske universitetskredse² startedes bestræbelser på at puste liv i Tysklands skole- og universitetsvæsen for at komme bort fra den åndløse indterpning af latin med grammatikstudier og retoriske øvelser som hovedbeskæftigelse. Målet for nyhumanisterne var en tilegnelse af den klassiske ånd på en sådan måde, at ens personlige holdning og udfoldelse var i pagt med de store gamles. Midlet hertil var først og fremmest den klassiske litteratur, og kravet til skolen gik derfor ud på en opgivelse af den herskende gennemtygning af grammatikalske og andre sproglige enkeltproblemer til fordel for et sigte mod læsefærdighed og derefter læsning af litteraturen for dens indholds skyld. Samtidig med at man altså skulle omlægge undervisningen i latin, skulle man sætte græsk i første række på grund af den græske kulturs originalitet i forhold til den latinske. Modersmålsundervisning skulle være et vigtigt fag, fordi den klassiske ånd skulle omplantes til ny frugtbar vækst i ens egen tid. Endvidere anså nogle nyhumanister det for nødvendigt at beskæftige sig med matematik og naturfag – vel at mærke med den begrundelse, at grækerne havde dyrket disse fag. – Et hovedindslag i deres pædagogiske tankegang var i øvrigt, at jo højere det åndelige niveau i undervisningsstoffet var, og jo vanskeligere tilgængeligt det var, desto større ville udbyttet blive for elevens åndelige holdning og for hans intellektuelle udvikling.

Inden for denne bevægelse, med det samme udgangspunkt, vokser en *konservativ retning*³ frem. – Ved en udbygning af den sprogfilosofi (se nedenfor), som var almindeligt accepteret af nyhumanisterne, og ved brug af *formaldannelsesargumenter* lykkedes det denne retning at forsvare og anbefale en fastholdelse af en meget snæver fagkreds og det væsentligste i den hidtidige undervisningsform.

Sprogfilosofien var den, at et folks hele kultur er nedlagt i dets sprog, sådan at man ved at tilegne sig sproget bliver gennemsyret af dette folks ånd. Da endvidere begrebsdannelse og sprogdannelse er to sider af samme sag, bliver analyse af sproget ensbetydende med undervisning i logik. Litteraturlæsning bliver ad denne vej gjort sekundær i forhold til selve sprogstudierne, og da mange anså latin for det mest velegnede sprog, hvor det gjaldt den logiske forøvelse (en stram syntaks og et

fast begrebsindhold i gloserne), er man allerede her tilbage ved den traditionelle statariske latinlæsning, gennemtygning punkt for punkt af de enkelte gloser og sætningsled.

Formaldannelsesbegrebet stod for de fleste i nær forbindelse med den såkaldte fakultasteori. Denne går ud på, at den menneskelige psyke består af et aggregat af åndsevner, »sjælekræfter«, der uafhængigt af hinanden kan trænes og styrkes. Gennem studiet af en enkelt disciplin, f. eks. latinsk sprog, vil det således være muligt at optræne den logiske evne, viljekraften, hukommelseskraften, dømmekraften etc. – Kombineret med den omtalte sprogfilosofi fører denne teori frem til, at man gennem et enkelt fag (latin) kan opnå en universel uddannelse – en åndelig holdning af klassisk storhed, og en formel udvikling af samtlige »sjælekræfter« til brug på hvilket som helst stof, hvilken som helst situation. Hermed var kravene om udvidelse af fagkredsen med et betydeligt indslag af modersmålsundervisning og evt. realfag (matematik og naturfag) tilbagevist, og en udvidelse af græskundervisningen var der næppe plads for. Latinen kunne beholde sit højsæde.

Filantropisme og Oplysningstid. Under denne fællesnævner kan rummes den anden pædagogiske hovedlinje i anden halvdel af det 18. århundrede. Mens nyhumanismen er inspireret af den klassiske kulturs storhed, er man i denne lejr inspireret af den nyere kulturs storhed og stadige fremskridt. Filantropismen er i pagt med oplysningstidens selvtilid og fremskridtstro, med blikket rettet mod den omgivende verden vil man danne mennesker til varetagelse af de opgaver, der venter dem, menneskeligt, socialt, videnskabeligt. Man skal danne gode, moralske mennesker, oplyste samfundsborgere, veluddannede erhvervsdrivende og mennesker, der kan overvinde naturen ud fra deres kendskab til den, videreføre videnskabens resultater og bane vejen for fortsatte fremskridt.

For den højere skoles fagkreds betyder dette et krav om udvidelse med realfag: matematik, naturfag, moderne sprog. Ved den pædagogiske løsning af opgaven – hvor filantropisterne tager udgangspunkt i Rousseau – skal man gå ud fra barnet, som det er, stadig gå fra det nærmere til det fjernere, fra det lettere til det sværere, fra det konkrete (anskuede) til det abstrakte.

I grundindstilling var filantropisterne og deres åndsfæller således meget forskellige fra nyhumanisterne. Med hensyn til den praktiske

indretning af skolevæsenet var modsætningen størst, hvor nyhumanisterne gik i formalistisk retning og filantropisterne – som det kunne være tilfældet – gik i utilitaristisk retning, dvs. lod det umiddelbart nyttige være det afgørende. Modsætningerne gik da dels på kravene til fagkreds (realfag eller ej), dels på kravene til pædagogisk metode.

Nyhumanismen og filantropismen var de to bevægelser, der afgav råstoffet til den pædagogiske debat omkring 1800 og de følgende årtier – også i Danmark. Andre strømninger kommer i nogen grad til at gøre sig gældende efterhånden, men de fasttømrede mønstre for argumentation – som man dels holder sig til, dels angriber – hentes endnu i 1830'ernes og -40'ernes Danmark fra det 18. århundredes grundlæggende pædagogiske bevægelser.

Debattens forudsætninger i det danske skolevæsens tilstand⁴

På tidspunktet for debatten hvilede Danmarks højere skolevæsen på forordningen af 1809 om de lærde skoler⁵. Det var i overensstemmelse med denne forordnings formålsparagraf, at de lærde skoler næsten udelukkende havde karakter af en forberedelsesskole for universitetet. En passus i forordningen om »ikke-studerendes« adgang fik så godt som ingen betydning⁶.

Under indflydelse af den pædagogiske debat i udlandet var læseplanen ved 1809-forordningen blevet styrket med hensyn til græsk og dansk og en smule moderne sprog og matematik. Forordningen åbnede mulighed for undervisning i yderligere en række fag, [»naar og hvor det kan ske«], herunder naturkundskab, men denne undervisning blev kun i meget få tilfælde etableret⁷. Sprogundervisningen, især undervisningen i de gamle sprog, var stadig ikke blot rygraden i skolens undervisning, men altdominerende i undervisningsplanen: Dels havde græsk og især latin et meget stort antal skematimer og tilsvarende pensum, dels var flere af de andre fag hovedsagelig henvist til de nederste klassetrin. Yderligere var de klassiske fag hovedinteressen for det store flertal af lærerne, en naturlig følge af deres uddannelse. Læreruddannelsen blev ikke gjort gunstigere for den lærde skoles nye fag hverken samtidigt med eller i perioden efter 1809.

De fornyende elementer, der under filantropistisk og især nyhumanistisk inspiration var søgt indført i den lærde skole gennem 1809-

forordningen, var o. 1830 ikke slået igennem. Traditionen var blevet periodens sejrherre, og samme tradition opfattedes nu af et bredt udsnit af den dannede offentlighed som åndelig dødvægt.

Indledende om debattens hovedsigte

Da debatten satte ind omkring 1830, viste det sig, at selv om man behandlede en vid kreds af problemer vedrørende en reform af det højere skolevæsen, kom tyngdepunktet til at ligge på målsætningen og vejene til dens opfyldelse.

At den højere skole kun sigtede mod universitetet, kunne føles ude af trit med tiden, hvor en højere borgerstand i stigende grad gjorde sig gældende i samfundet. Uanset at denne stand ikke havde eller søgte universitetsuddannelse, placerede den sig på et plan i samfundet, hvor man i almindelighed måtte forvente eller kræve et vist dannelsesniveau. For den højere borgerstands talsmænd – som ofte fandtes uden for dens egne rækker – var det desuden et irritament, at den lærde stand havde den samfundsmæssige prestige, som tilfældet var. Man spurgte fra denne side, hvad virkelig dannelse der kunne være i at have tilbragt en betragtelig del af sine unge år med at studere latinsk grammatik. Fra den lærde stands side bliver man således stillet overfor at skulle forsvare sin dannelse, og denne situation er en medvirkende årsag til debattens grundlæggende opgør om den lærde skoles dannelsesværdi.

Men den lærde stand, og herunder den lærde skoles lærere, tog ikke blot ordet for at forsvare sig mod angreb udefra. Det var dem selv, der indledte debatten og krævede revision af skolens grundlag. Mange fandt sigtet mod universitetet for snævert. Andre ønskede sigtet mod universitetet opretholdt, men mente, at også dette indebar en bibringelse af almindelig dannelse, som den herskende undervisning ikke kunne leve op til. Et af de væsentlige momenter her var naturvidenskabens efterhånden stærke placering inden for åndslivet⁸.

Uanset om borgerstandens behov for højere dannelse skulle tilgodeses inden for den lærde skoles rammer, eller om der skulle oprettes særlige realskoler til dette formål, blev således den lærde skoles undervisning stillet til debat *ud fra spørgsmålet om dens dannelsesværdi*. I indlæg efter indlæg stilles spørgsmålene: hvilken fagkreds er den

rette for en skole, der skal bibringe dannelse, og hvilke synspunkter må anlægges på undervisningen i de enkelte fag, hvis de skal have værdi i dannelsesprocessen.

Fire analyser omkring formaldannelsesbegrebet

Humanisme på formaldannelsens grund. – J. P. Mynster

I 1832 skrev J. P. Mynster⁹ i en artikel i Dansk Ugeskrift¹⁰ følgende passager om studiet af de gamle sprog: Dette studium »...befordrer... paa mange Maader Sjæleevnernes Udvikling...«, er »gymnastiske Øvelser for Sjælen, ...der stedse i Erfaringen har viist deres gavnlige Virkning.« De gamle sprogs formmønstre har store fortrin fremfor de nyere sprogs. »Betragtninger af Oldtidens store Mænd« med deres »Kraft, Fasthed og Værdighed« og deres fejltrin, som har næsten uundgåelige følger i det offentlige liv, »...maa kunne bidrage til at give Sindet en højere Retning og at danne, hvad Englænderne kalde a public character.« Uanset om eleven har anlæg for filologi, »...vil han dog ligesuldt høste Nytte af det grundige Studium«, thi det »kommer fornemmeligen an paa Grundigheden.«

Mynster repræsenterer med disse anskuelser de fleste aspekter af det traditionelle formaldannelsesbegreb. Som han udtrykker sig, kunne man have udtrykt sig flere årtier tidligere blandt den konservative nyhumanismes talsmænd.

Når han anvender et udtryk som »gymnastiske øvelser for sjælen«, antyder det en analogi mellem sjælens dele og legemets muskler. Ligesom man kan optræne de enkelte muskler ved visse bevægelser, kan man optræne de enkelte »sjæleevner« ved visse former for tankevirksomhed. I sjælen ligger som råstof en række kræfter eller evner, som det gælder at udvikle hver for sig¹¹. Mynsters tanker er her helt i overensstemmelse med den såkaldte fakultasteori.

Ud over åndsgymnastikken i almindelighed og den deraf følgende større intellektuelle kapacitet, har indpodningen af sproglige formmønstre stor betydning, ser vi hos Mynster. Dette skal ikke sigte mod udarbejdelsen af sproglige arbejder på de pågældende sprog¹², men angår først og fremmest den æstetiske dannelse. Dels vil formmønstrene kunne smitte af på elevens egne sproglige udformninger på modersmålet, men (delvis blot underforstået i Mynsters tekst) betydeligst er virkningen i

almindelighed: sansen for klare, logiske former i litteraturen, og for klare former i almindelighed i kunsten. Således var det f. eks. overflødigt at se på den klassiske billedkunst for at få kærlighed til dens dyder. Det fik man indirekte gennem oldtidens sprogformer. Og havde man sans for den klassiske kunsts storhed, var man i almindelighed æstetisk dannet, ville kunne skille smukt fra grimt i almindelighed.

Men den klassiske sprogundervisnings herlighed er ikke udtømt hermed. Man læser nemlig i den klassiske litteratur om oldtidens store mænd, og derved får man en fornem etisk holdning, også med sans for sine forpligtelser over for samfundet. Det er således gennem denne undervisning muligt ikke bare at sørge for moralens højnelse i almindelighed, men også at overflødiggøre visse krav i tiden om undervisning med særligt henblik på aktiv deltagelse i statslivet.

Når Mynster endelig hævder, at udbyttet af studierne først og fremmest afhænger af grundigheden, hentyder han til den videnskabelige arbejdsmetode og -disciplin. Det drejer sig her ikke om at blive en god filolog eller ej, men om at blive en god videnskabsmand; om en holdning til det, der til enhver tid er genstand for ens studium. Men Mynster gør sig skyld i en forveksling mellem dette, at grundig indtrængen i et emne er forudsætning for en pålidelig opfattelse af emnet, og det, at man i sig selv skulle blive grundig af grundigt at have tilegnet sig noget¹³. Tankegangen fungerer som et forsvar for de udpræget statariske læsevaner i den lærde skole.

Gennem formaldannelsesteorier og med holdepunkt i den klassiske kulturs uforlignelige kvaliteter lykkes det altså Mynster at få det klassiske sprogstudium til at yde, hvad der var almindeligt anerkendt som dannelsens kendetegn: udvikling af de intellektuelle evner, en høj etik, som skulle gøre sig gældende både på det personlige og på det samfundsborgerlige plan, æstetisk sans og en videnskabelig holdning til hvilket som helst fagområde.

For Mynster er dette ikke fortvivlede krumspring for at forsvare det herskende dannelsessystem. Ham forekommer det formodentlig at være hans egen erfaring om vejen til dannelse. Det, der var »god latin«, da han selv var ung, forekommer ham at måtte være det rigtige for unge mennesker nu som før, – kan det synes. Denne almindelige konservative tankegang har principielt ikke noget at gøre med hans formaldannelsesbegreb. Men måske er det ikke tilfældigt, at de findes hos en og samme person.

Denne nyhumanistiske formaldannelsesteori måtte vel på en måde både tiltale en konservativ natur og i sin praktiske udformning fremme en konservativ tankegang. Den var en barriere for nyt kundskabsstof i skolen, og dermed for mange tanker, der kunne føre til en anden og videre synsvinkel. Den skulle vænne eleverne til abstrakte ræsonnementer over stof, som de ingen personlige forudsætninger havde for at forstå. Derved kunne den blive en barriere for den selvstændige stillingtagen ud fra egen viden og erfaring, som er en forudsætning for nybrud i tanke og handling. – Hermed være ikke sagt, at en tilslutning til formaldannelses-teorien ikke kunne ske i oprigtig tro på, at den på en gang sikrede en ønskværdig påvirkning fra den klassiske kultur og en vidtgående intellektuel udvikling.

Det er nødvendigt at fastslå, at der hos debattens konservative bidragydere findes mange nuancer i opfattelsen af formaldannelsesbegrebet, men at den grundindstilling, Mynster viser, var fællesgods. Hvor vanskeligt det faldt at gennembryde den, vises bedst ved at se på, hvordan et par af tidens såkaldte realister formulerede sig. Realister, dvs. dem, der ud fra det ene eller andet synspunkt ønskede realfagene repræsenteret i skolens fagkreds som et mærkbart indslag i undervisningen.

»Realist« og humanist. – Johs. Chr. Lütken

Lütken¹⁴ var lærer ved Sorø akademis skole siden dens genetablering i 1822, siden 1826 lektor i filosofi. Denne skole var tænkt som et sted, hvor realfagene skulle præge undervisningen i modsætning til, hvad der var tilfældet ved de lærde skoler. Det er således ikke mærkeligt, at man netop i en mand, der havde søgt ansættelse i Sorø, kunne finde en »realist«.

De udprægede tilhængere af formaldannelsesteorien mente, at det alsidige ved dannelsen fremkom ved en alsidig optræning af »sjælekræfterne« – hukommelse, logisk evne, vilje, dømmekraft, evnen til at finde forskelle og ligheder etc. – som kunne ske gennem et enkelt vel-egnet fag. – Lütkens udgangspunkt er et helt andet. Forudsætningen for alsidighed i dannelsen, skriver Lütken¹⁵, er alsidighed i fagkreds. Uden at besidde viden kan man ikke tænke, uden at besidde alsidig viden kan man ikke kombinere og skønne rigtigt om problemer, der angår en videre erkendelseskreds. Denne tankegang fjerner os fra den formaldan-

nelsesteori, som f. eks. Mynster står for, og tanken om »veltrænede sjælekræfter« uden organisk forbindelse med et positivt tankestof synes uforeneligt med Lützens grundindstilling.

Men ser man på detaljerne i Lützens udredning, viser der sig alligevel en tilknytning til den opfattelse af formaldannelsesprocessen, som var gængs blandt de konservative nyhumanister. Lütken opstiller tre elementer i dannelsesprocessen: »det humaniserende«, »det potentielle« og »Oplysning«. Det »humaniserende« angår den etiske og æstetiske dannelse¹⁶. På disse felter gør han sig tanker, der ikke strider imod hans hovedsyn, f. eks. at fagene tegning og musik skal udvikle sansen for malerier og musik, og at man ikke får sans for musik uden gennem musik. – Når han går ind på de to andre elementer, ser det anderledes ud.

De intellektuelle evner består af noget »potentielt« (åndskraft) og noget »aktuelt«, selve kundskabsstoffet. *Det potentielle* er dels de medfødte evner og dels »det som vi kalde Reflexionsevne d. v. s. Øvelse og Færdighed i at gjøre sine Forestillinger til Gjenstand for nye Forestillinger, *anstille Betragtninger*« [understregningen Lützens]. Anvendelse af et udtryk som »øvelse og færdighed i at ... anstille betragtninger« minder straks meget om den formaldannelsestanke, at åndsvirksomhed er en træningssag, snarere end et spørgsmål om indsigt. Det viser sig da også, at Lütken i sin udredning af kundskabsstoffets placering i dannelsesprocessen ikke holder sig fri af forannævnte gængse tankegang:

Kundskabsstoffet i almindelighed er erkendelsens *materiale*. Men visse dele af kundskabsstoffet er i sig selv »kraftforhøjende« (potentier), nemlig visse elementære kundskaber (– må nok forstås som f. eks. læse- og regnekunsten –) og visse synteser af viden, som kræves »for at være orienteret i Verden og see klart i Livets og Videnskabernes Anliggender«. Denne »kraftforhøjende« del af kundskabsstoffet, dette indslag i åndskraften, som udgøres af kundskaber, kalder han »Oplysning« (Obs.! Her bryder Lütken sin egen tredeling ang. dannelsesprocessen [se ovenfor]). – Resultatet bliver, at han opererer med et »potentielt«, en åndskraft, som består af dels medfødte evner, dels »øvelse og færdighed« i åndsvirksomhed og dels »oplysning«. De to sidste af disse elementer optræder som *sideordnede*, står ikke i organisk forbindelse med hinanden. Konsekvensen må være, at øvelse og færdighed i åndsvirksomhed ikke er et udtryk for brydninger mellem konkrete sjælelige indtryk, f. eks. kundskaber, ikke er et udtryk for at visse erkendelser opnås på

grundlag af andre. Øvelse og færdighed er et abstrakt, mekanisk indslag i åndsvirksomheden. Lütken falder på dette punkt i formaldannelsens grøft. – Det viser sig, at Lütkens hovedsyn, at alsidig viden var forudsætningen for alsidig tankevirksomhed, ikke føres konsekvent igennem ved hans udlægning af dannelsesprocessens væsen.

Lütken benævner det dannelsessystem, han selv går ind for, som »det formative dannelsessystem«, og tilsvarende vil han bruge ordet »formal« dannelse om resultatet af denne dannelsesproces. Det fremgår heraf, at vi nu har set betegnelsen formal dannelse i to temmelig forskellige betydninger: Dels et dannelsessystem, der bygger på den psykologiske opfattelse, at »sjæleevner« kan optrænes, og at optræningen kan ske gennem et enkelt fag, mens optræningens resultat vil være gyldigt på alle kundskabsområder og i alle menneskelige – også erhvervsmæssige – situationer. – Dels kan formal dannelse som hos Lütken betyde en almindelse, der indebærer en personlighedsudvikling i vid forstand, baseret bl. a. på alsidig kundskab. I Lütkens sprogbrug er formaldannelse altså modstykket til den særligt faglige og erhvervsmæssige uddannelse.

Lütken bruger formentlig i nogen grad ordene »formativ« og »formal« for at præcisere, at han er humanist. (Det kunne være nødvendigt, da tilhængerne af den vidtgående formaldannelsesteori blandt nyhumanisterne gerne ville tage patent på denne benævnelse). Selv om han arbejder for realfagene i den lærde skole, sigter han mod den personlige udvikling. »Formativt dannelsessystem« betyder altså egentlig »personlighedsdannende dannelsessystem«.

Naturfag i Skolen. – J. F. Schouw

Som fortaler for naturhistorisk undervisning i den lærde skole træder professor J. F. Schouw¹⁷ ind i debatten. I den første af sine artikler¹⁸ bruger han sine modstanderes formalistiske tankegang som våben, idet han hævder, at naturhistorie udvikler evnen til at »see, kiende og skiælne« [s. 142] og alene på det grundlag fortjente optagelse i fagkredsen. I samme artikel hævder han imidlertid, at det ikke nytter at undervise i naturhistorie ved universitetet, når det elementære grundlag ikke er til stede fra skolen.

Heroverfor kunne hans modstandere hævde, at det elementære grundlag var givet gennem de klassiske studiers formaldannende virkning. Og

det er netop det, professor Bloch¹⁹ gør i en imødegåelse²⁰. Bloch hævder bl. a., at øvelsen i at iagttage sanselige genstande kun vil være af nytte i de allernederste klasser, da ellers de øvrige fag giver fuld mulighed for alle evners udvikling. – Med denne og andre tilbagevisninger af professor Schouw – alle ud fra konservativt nyhumanistiske tanker – tvinges Schouw frem til et forsøg på præcisering af sin opfattelse²¹.

Det er ham magtpåliggende at slå fast, at naturhistorie ikke er en primitiv sorterings- og navngivningssag, men et fag, der giver eleven »Lejlighed til at øve sig i at tænke, til at bruge sin Dømmekraft«, f. eks. ved udredninger af årsagssammenhænge. Ingen kan med rette sige, at faget ikke »sætter de højere aandelige Evner i Virksomhed«. Schouws forestilling om formaldannelse viser sig, som man ser, at være meget moderat udformet, nærmest at gå ud på, at nogle tankeprocesser har en vis parallel karakter (f. eks. dette at spørge om årsag og virkning) i forskellige fag, når man beskæftiger sig med dem på et vist niveau.

Man lægger mærke til, at det falder Schouw vanskeligt at argumentere på formaldannelsesbasis for dette nye fag. Det havde ikke nogen tradition bag sig i den højere undervisning, var ikke for samtidens dannede fra skoletiden omgærdet af *rèsonnements*-øvelser, som gav en fornemmelse af højere tankevirksomhed. – Argumentationen glider lettere for ham, da han går over til det i fagets *indhold*, der skal betinge dets dannelsesværdi:

Naturhistorien (og i almindelighed naturvidenskaberne) er en så vigtig del af vor viden og står i et sådant forhold til menneskeånd og -liv, at de ikke kan forbigås i et dannelseskursus. »Naturhistoriens mål... såvel som naturlærens« er *indsigt i naturloven*«. [Side 37; Schouws understregning].

Selv om Schouw altså ikke principielt tager afstand fra formaldannelses teorierne, glider han bort fra dem. For det første er det, han forstår ved formaldannelse, en – også i vore dage almindelig – antagelse om visse analoge træk i tankeprocesser inden for forskellige fagområder. Og for det andet lægges den egentlige vægt i hans argumentation hen på, at målet er »indsigt i naturloven« – en ny verden skal åbne sig, et nyt indhold skal gives livet. Spørgsmålet om intellektuel træning er absolut sekundært i hans bevidsthed.

Uden at det helt går op for Schouw selv, er hans nøgleord *indsigt* og *ikke træning*. Hvor det sker, er formaldannelse i traditionel nyhumanistisk forstand ikke mere central.

Humanisme ad nye veje. – J. N. Madvig

På samme tidspunkt som Schouw offentliggør sine synspunkter, fremkommer første del af en stor afhandling fra professor J. N. Madvig²². Han indfører her en – i den danske debat – helt ny teori om dannelsesprocessen, det første virkelig gennemarbejdede alternativ til formaldannelses-teoriene²³.

Madvigs nøgleord er forestillinger: Forestillinger er grundlaget for al tænkning. Jo flere forestillinger, man besidder, jo mere grundlag for tankevirksomhed, for dannelsen af nye forestillinger. Madvig bygger i stor udstrækning på Herbart²⁴, fra hvem han også har overtaget betegnelsen forestillinger, og hvis tilknytning til associationspsykologien han deler. Forestillingen er den begrebsdannelse, som foregår ved sjælens møde med en impuls udefra. Forestillinger er altså (egne erfaringer og) kundskabsstof, som eleven har tilegnet sig, forstået, eller de er et produkt eller en syntese af tidligere optagne forestillinger og nyttilkomne forestillinger. Selve kundskabsstoffet, undervisningens materialia, bliver således en hovedhjørnesten i dannelsesprocessen, og dannelsens art er først og fremmest bestemt af arten af kundskabsstof.

Men en vigtig forudsætning for, at dannelsesprocessen kan lykkes, er, at elevens interesse er til stede. Interessen er forudsætningen for, at kundskabsstoffet bliver til elevens forestillinger, og for, at han danner nye forestillinger undervejs. Interessen er dog ikke blot noget, der evt. er til stede på forhånd, den vil stimuleres til stadighed ved en tilrettelæggelse af undervisningen og et valg af kundskabsstof, der har relevans til eleven og hans aktuelle forestillingskreds.

Herudfra er det klart, at Madvigs formaldannelsesbegreb, om han har noget, må have et ganske andet indhold, end hvad vi hidtil har været præsenteret for. Et formaldannelsesbegreb opererer Madvig dog med, og det indeholder to elementer:

For det første er det en formaldannelsessag at sørge for, at elevens optagelse og dannelse af forestillinger er distinkt, sker »med Styrke og Klarhed« [s. 396]. Hans forestillinger skal svare så præcist som muligt til realiteter i kundskabsstoffet, til materialia, og stå stærkt og klart i hans bevidsthed, og når han bearbejder sine forestillinger, skal den ny forestilling, han danner, være stærk og klar og have et præcist grundlag – svare til de forestillinger, den er bygget på. Denne del af Madvigs formaldannelsesbegreb er altså bl. a. en logisk skoling, men hans ter-

minologi tillader ikke, at man indskrænker det til at betyde logisk skoling. Der kræves andet end »logisk sans« til at danne distinkte, stærke og klare forestillinger – *alle* sanser skal bruges åbent og præcist i det intellektuelle arbejdes tjeneste.

Er således evnen til distinkt at optage og bearbejde forestillinger den ene side af den formale dannelses indhold, går den anden del ud på flg.: Det er muligt at overføre en arbejdsmetode og visse grundbegreber, kategorier, fra et stofområde til et andet. *Dog kun for så vidt* det nye stofområde er nært beslægtet med det stofområde, på hvilket man har arbejdet. Madvig anser det således *ikke* for muligt at overføre den arbejdsmetode, man kan tilegne sig i forbindelse med matematik, på arbejdet med sprogstudier, eller omvendt. Problematikken i fagene må være af et vist ensartet grundlag. – Madvig kommer ikke med eksempler på, hvor vidt overførelsesmuligheden rækker, understreger kun dens begrænsede karakter.

Konsekvensen med hensyn til fagvalg for den undervisning, der skal føre til dannelse, bliver for Madvig, at fagene må vælges hver især ud fra deres *indholds* værdi for dannelsen. Han skriver kompromisløst: »Intet Fag er at optage som almindeligt Øvelsesmiddel eller, naar det af andre Grunde er optaget, som saadant at behandle paa en særegen Maade...«²⁵. Altså f. eks.: Latin kan ikke optages i fagkredsen som øvelsesmiddel, og optages det, fordi latin skal læres, da må faget ikke i undervisningen behandles som et øvelsesmiddel, men som latin. Han illustrerer dårskeen i andres formaldannelsesbegreb på følgende måde: »Gaves der en Mulighed til reen Forstandsøvelse i Undervisningen, vilde Disciplen alligevel ved Slutningen staae... uden Interesse og Beskeed, som en øvet Fodgænger uden Lyst til at gaae og uden Anelse om nogen Vej, paa hvilken han kom til noget Vigtigt...«²⁶.

Madvig fejrer hermed sine egne fag, de klassiske sprog, af bordet. Det, der hidtil har været anset for at betinge deres alt dominerende stilling i den lærde skoles fagkreds, deres særlige værdi for formaldannelsen, gælder ikke. Imidlertid frelser Madvig – med en lige så grundig argumentation – de klassiske sprogs dominans ud fra en historisk synsvinkel, dels almindelig kulturhistorisk, dels sproghistorisk: Så enestående centralt står den klassiske kultur i vor kulturs historiske forløb, at man må kende den indgående. Hertil er nogen læsning på originalsprogene påkrævet. Græsk og latin bliver de nødvendige redskabsfag for denne historiske indsigt, og da de er vanskelige at lære, bliver deres andel i

timetallet stor. Og Madvigs dannelsessyn er i den grad humanistisk, at han finder det rimeligt at indskrænke realfagenes plads til det, der kan blive tilbage, når de filologiske og historiske discipliner har fået deres meget store del. Det er menneskets åndelige verden, som den har åbenbaret sig gennem historien (herunder i sprogene), der har langt den overvejende betydning i en dannelsesproces. Matematik og naturvidenskaber kan dog ikke undværes – også herigennem må der hentes tilskud, hvis et humanistisk dannelsesideal²⁷ skal nås.

Formaldannelse er altså hos Madvig indskrænket til at være: Dels et konkret indslag i dannelsen af en slags præcisionsteknik for alle sanser, en åndelig arbejdsdisciplin ved tilegnelsen og bearbejdelsen af det foreliggende erfarings- og kundskabsmateriale. Dels en sum eller et ekstrakt af videnskabelig arbejdsmetode og kategoridannelse, som kan overføres fra et fagområde, man har indsigt i, og som ens metode og begreber er grundlagt på, til et nyt fagområde, som er beslægtet med det. Dette sidste dækkes bedst ved anvendelse af det moderne begreb »transfer«.

Konklusion

Formaldannelsesbegrebet som udformet af nyhumanisterne synes at indeholde tre elementer: en psykologisk teori, en pædagogisk metode og et dannelsesindhold.

På det *psykologiske* område ser vi to klart alternative teorier repræsenteret af Mynster og Madvig: *fakultasteorien*, hvor den enkelte åndsevne er grundelementet, og *forestillingsteorien* med tilknytning til associationslæren, hvor grundelementet – forestillingen – er den begrebsdannelse, der foregår ved sjælens møde med en impuls udefra. Det synes klart, at Lütken i vid udstrækning bygger på de samme grundtanker som forestillingsteorien, men at han ikke gennemfører dem konsekvent. Så havde han ikke kunnet tale om øvelse og færdighed i at anstille betragtninger. Schouw synes at røbe en tilsvarende uafklaret holdning til problemet ved udtrykket »øve sig i at tænke«. Dette står i en vis modsætning til hans helhedsargumentation, hvor netop hans eget fags egenart – de forestillinger, det kan bibringe fremfor andre fag – står i centrum.

Det fremgår ved analyse og fortolkning af anvendte sproglige ud-

tryk og for Madvigs vedkommende af hans direkte fremsatte teori, at fakultasteorien ikke vinder samme tilslutning hos Lütken, Schouw og Madvig som hos Mynster. Men kun Madvig forlader den helt til fordel for forestillings- og associationslæren. I denne forbindelse vil det være nærliggende at pege på, at Mynster har dannet sig sin opfattelse en menneskealder forud for 1830'erne. De tre øvrige er betydeligt yngre end Mynster.

Valget af *pædagogisk metode* – her forstået i vid betydning som grundtræk i en undervisning, der har dannelse som formål – må nødvendigvis stå i nær forbindelse med den psykologiske teori, man bekender sig til. Mynster er konsekvent, når han kræver ræsonnementsøvelser, vil træne i systematisering og analyse af et foreliggende stof, for dette vil ifølge hans psykologiske teori smidiggøre og styrke åndsevnerne til al slags tankevirksomhed. Og det er konsekvent at vælge et stof, som læreren har et så godt kendskab til, at der ingen løse ender forekommer i analyse og systematisering. Ja, f. eks. latinsk grammatik. I tilsvarende konsekvens af *sin* psykologiske teori går Madvig i sin metode ind for kundskabsbibringelse som det centrale i undervisningen. Alle bestræbelser i undervisningen skal gå ud på en stadig styrkelse af elevens forudsætninger for perception og bearbejdelse af nye indtryk. Kundskabsfylde samt – og her kommer det formelle træk – tilvænning til distinkt begrebsdannelse – skal være undervisningens væsen, og det må være i sagens natur at knytte til ved elevens forudsætninger og indkalkulere hans engagement. Der synes ingen tvivl om, at Lütken og Schouw lægger vægt på kundskabsbibringelsen og vil betragte øvelsen i tænkning i tilknytning hertil. De fremstiller ikke klart deres metode sådan, men det skyldes dels at de ikke klart gennemskuede problemet og dels måske deres – snarest ubevidste – ønske om, skønt realister, at stå sig i det gode selskab, blandt humanisterne. Det er en almindelig fristelse i en diskussion at anvende modstanderens argumentation i sit eget synspunkts tjeneste, men farligt fordi man risikerer i sidste instans at svinge sin egen sag.

De tre yngre debatdeltagere lægger altså også på det metodiske område afstand til Mynster. Hvor han sætter ræsonnementsøvelser sætter de andre hovedsagelig kundskabsbibringelse. Lütken dog med ræsonnementsøvelser sidestillet kundskabsbibringelsen, Schouw med ræsonnementer indbygget i kundskabsbibringelsen. Kun Madvig definerer snævert det formelle indslag (hos de andre = ræsonnementsøvelser) til at

være: en tilskyndelse og hjælp ved tilvænning til kundskabernes rette personlige tilegnelse.

Hvad endelig det *formale dannelsesindhold* angår, består det for Mynster i en personlig holdning og æstetisk sans opnået på grundlag af oldtidens begivenhedsmønstre og litterære formmønstre. Endvidere i en almindelig videnskabelig kapacitet som resultat af ræsonnementsøvelser og andre øvelser. Evnerne er i toptræning, sjælemusklerne kan knække en hvilken som helst nød.

Madvig er mere beskeden: Ens videnskabelige arbejdsmetode – herunder arbejde med kategoridannelse – tilegnet ved arbejde for indsigt i bestemte stofområder, vil være anvendelig også ved stof af en lidt anden, men dog beslægtet karakter. – Lütken er nok med sit »oplysnings«-begreb inde på det samme som Madvig angående fælles grundbegreber i forskellige stofområder, og derudover står hans »evne til at anstille betragtninger« som et formelt indhold i dannelsen. – Schouw placerer sig i denne sammenhæng, med sin overbevisning om parallelitet i højere åndsvirksomhed, nær Madvig.

Hos de tre yngre debatdeltagere kompletteres det begrænsede formelle indhold i dannelsen af et udvidet reelt eller materielt dannelsesindhold, sådan at forstå at den positive kundskabsbesiddelse er dannelsens væsentligste grundlag. Men Madvig når til sit standpunkt ud fra erkendelsesteoretiske betragtninger, og hans valg af fagkreds for den lærde skole opstilles som en konsekvens først af disse teorier og dernæst af hans historisk-humanistiske livssyn. Lütken og Schouw derimod synes at nå til deres standpunkt ud fra et ønske om en realistisk betonet fagkreds, som de derefter begrundet så godt som muligt gennem teoretiske overvejelser.

Det er uden for al tvivl, at alle fire debatindlæg står for et humanistisk dannelsesideal, for så vidt som det er personlighedsudvikling, der har førsteprioriteten. – Men der var mange måder at tænke sig målet nået på – og der er mange tråde at udrede omkring forudsætningerne for deres meningsdannelse.

Konsekvenser og perspektiver

For lovgivningen om den højere skole (1845 og 1850)²⁸, blev de tendenser, som har vist sig i debatten, ikke uden konsekvenser. Først og fremmest blev kundskabsmassen mere tyngende – ringe indskrænkning

i de klassiske fag samtidig med udvidelse for realfagenes vedkommende. (Allerede 1871 delte man gymnasiet i en sproglig og en matematisk-naturfaglig linje for at gøre arbejdsbyrden rimelig). Fagsammensætningen svarede udpræget (1845 og 1850) til Madvigs program – det kunne den dårligt undgå som det kompromis mellem »humanister« og »realister«, den var; et kompromis med humanistisk overtag. – Endelig er det meget slående, at formålsparagraffen først i 1850, hvor Madvig som kulturminister kunne formulere den efter sit eget hoved²⁹, er rensat for udtryk, der hentyder til de traditionelle formaldannelsesbegreber. – Men hvor meget af et formaldannelsesbegreb, der er indeholdt i det begreb om »almendannelse«, som den dag i dag holdes i hævd i den danske skole, kunne det nok være nødvendigt, at man gjorde sig bevidst.

NOTER

1. Se herom i øvrigt: K. Grue-Sørensen: *Opdragelsens historie* II og III.
2. Bevægelsen repræsenteres fra begyndelsen af Gesner (1691–1761), Ernesti og Heyne, som virkede dels i Leipzig, dels i Göttingen.
3. F. A. Wolf (1759–1824), elev af Heyne, er den betydeligste igangsætter i denne retning.
4. Se nærmere herom i J. Paludan: *Det højere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverige* (1885).
5. Se A. P. Weis og H. Hage: *De gældende Retsregler for det højere Skolevæsen i Danmark. II. Kronologisk Afdeling* (1891), s. 1–28.
6. Weis og Hage: s. 1 f. »...Lejlighed gives til, at de af Statens Ungdom, som, skjøndt ikke bestemte til Universitetsstudier, dog mere eller mindre behøve videnskabelig Uddannelse for deres tilkommende borgerlige Stilling og Forretninger, kunne der, uden Afbræk for Skolernes Hovedbestemmelse, tage Deel i de Grene af Undervisningen, som til dette Øjemed ere gavnlige...«
7. Bl. a. af den grund, at der ikke fandtes lærere med den uddannelse, det krævede.
8. Polyteknisk Lærestanstalt var oprettet 1829. H. C. Ørsted var leder.
9. I. P. Mynster (1775–1854); forskellig pædagogisk virksomhed under og efter sit teologiske universitetsstudium. Gejstlig karriere (fremragende prædikant), 1834 biskop for Sjælland. Fra 1817 medlem af Direktionen for Universitetet og de lærde Skoler.
10. Da. Ugeskr. bd. 2, 1832, s. 53–74: »Nogle Bemærkninger om det lærde Skolevæsen i Danmark«, signeret Kts = Jakob Peter Mynster. [Denne forklaring af Kts. er o. 1950 givet af bibliografen H. Ehrencron-Müller mundtligt til professor, dr. theol. Niels Thulstrup].

11. Mynster citerer (s. 57) direkte Tegnér for denne udlægning (endog »Sjælens Muskelkraft«) og fortsætter selv: »Disse Bemærkninger ere ikke nye, tværtimod er det dem, der stedse have ligget til Grund ved Forsvaret for det classiske Studiums Forrang..., idet man nemlig har betragtet dette Studium som det fortrinligste Middel...«
12. Mynster s. 60 f.: »...Formens hele Skønhed virker velgjørende paa Sindet...«, de nyere sprog er ikke tilnærmelsesvis så velegnede.
13. Sml. Madvigs note i Månedsskr. f. Litteratur, bd. 8, 1832, s. 402, hvor han siger, at på dette punkt gør mange sig skyld i en forveksling.
14. J. C. Lütken (1791–1856). Lektor i filosofi ved Sorø Akademi. Havde i sin studentertid været medlem af »Tylvten« i striden med Jens Baggesen. Både hans far og hans farfar (O. D. Lütken) var præster med stærke landøkonomiske og andre interesser i samfundsmæssige spørgsmål, et moment, som nok ikke er helt uvæsentligt for Lütkens mening om dannelsesværdier.
15. Chr. Lütken: »Om almindelig Dannelse og dens Midler«. Pjece i form af skoleprogram for Sorø 1830. – Denne afhandling giver som helhed et stærkt indtryk af en mand, der er meget dybt og personligt engageret i sit emne.
16. Lütken skelner dog mellem »opdragelse« og »dannelse« og mener, at nok er en vis mildning og tæmning af gemyttet en dannelsessag, men den egentlige etiske dannelse, viljespåvirkningen, er en opdragelsessag (s. 20).
17. J. F. Schouw, 1789–1852, botaniker (universitetsprofessor) og politiker. Faderen vinhandler. Gennem venner kom Schouw i kontakt med naturhistorieselskabet og fik lyst til at studere botanik. Student 1808, privatist. Fik først ad åre – ved at fremlægge selvstændige forskningsresultater – forbedrede forskningsvilkår. – Han blev en ihærdig forkæmper for folkelig oplysning og en betydelig liberal politiker [D.B.L.].
18. Dansk Ugeskrift, bd. 2, okt. 1832, s. 141–152. »Om naturhistorisk Underviisning i de lærde Skoler«, af Redaktøren [= Schouw].
19. S. N. J. Bloch (1772–1862), rektor v. Roskilde Katedralskole. Faderen biskop. Filologisk emb. eks. 1793. Bloch var på mange måder moderne i sin praktiske pædagogik (indførte gym. og svømmn., var mod legemlige straffe), men holdt stærkt på den klassiske dannelse og latinundervisningen [D.B.L.].
20. Da. Ugeskr., bd. 3, 1833, s. 133–166. »Bemærkninger angaaende Forslaget om naturhistorisk Underviisning i de lærde Skoler«.
21. Da. Ugsskr., bd. 4, 1834, s. 33–49. »Yderligere Bemærkninger angaaende naturhistorisk...«
22. J. N. Madvig (1804–1886), klassisk filolog, universitetsprofessor. Faderen landbruger på Bornholm, tidligt død. Skolegang på Fredr.borg Statsskole. Madvig viste tidligt en usædvanlig intellektuel begavelse. Blev professor i filologi som 26-årig. Som videnskabsmand (og lærer) blev han berømt og berømmet, som politiker (bl. a. kultusminister 1848–51) kendt, men stærkt kritiseret. [Poul Bagge i: J. N. Madvig, Et Mindeskrift. I. 1955].
23. Maanedsskrift for Litteratur, bd. 8 og 9, 1832 og -33. Afhandlingen tager udgangspunkt i en anmeldelse af 5 skrifter om den lærde skole fra: Peder

Hjort (lektor på Sorø Akademi; han var den, der indledte hele debatten) 1829; Lütken (ovennævnte afhandling), 1830; J. Suhr (rektor i Vordingborg), 1831; Chr. H. Kalkar (adjunkt i Odense), 1831; H. F. J. Estrup (direktør for Sorø akademi), 1832. Afhandlingen er skrevet i en periode, hvor Madvig personligt var inde i en depression, der kom til udtryk som anfægtelser over for åndsvidenskabeligt arbejdes værdi i det hele taget. [Se J. N. Madvig. Et Mindeskrift I, s. 13–25 (v. P. Bagge) og i øvrigt s. 191 ff (v. P. Krarup)].

24. Joh. Fr. Herbart (1776–1841), tysk professor i filosofi og pædagogik, ofte nævnt som grundlæggeren af den videnskabelige pædagogik: *Forestilling* er sjælens reaktion på en påvirkning udefra. »Sjælelivet . . . et stadigt voksende mylder af forestillinger, der gensidig kan fortrænge hinanden, forbinde sig med hinanden eller smelte sammen. . . . efter de såkaldte associationslove.« [K. Grue-Sørensen: Opdragelsens historie 3, s. 90].
25. Maanedsskr. f. Litt., bd. 8, s. 404.
26. Maanedsskr. f. Litt., bd. 8, s. 403.
27. Det, dannelsesprocessen skal gå ud på, er iflg. Madvig (M. f. Litt., bd. 8, s. 387): » . . . udruste ham med Evne til selvstændig, rigtig Handling i videste Omfang ved at forøge hans Besiddelse af rigtige Forestillinger i Almindelighed og hans Evne til Dannelsen af dem og at give hans Liv den største Fylde ved at aabne det for den alsidigste Modtagelse af Indtryk og Tilskyndelser til ordnet aandelig Virksomhed.«
28. Provisorisk lov for 3 lærde skoler i 1845 efterfulgt – 1850 – af de endelige bestemmelser for de lærde skoler.
29. Det findes godtgjort gennem arkivstudier [Rigsark., Kultusmin., *Forestillinger 1850*] at Madvig kun på et par enkelte punkter (klassestruktur og eksamens placering) indhentede betænkninger. I øvrigt synes han at have foretaget sine ændringer helt enerådende.