

Skolehistorisk litteratur

K. GRUE-SØRENSEN: Almen pædagogik. En håndbog i pædagogiske grundbegreber. 454 s. kr. 120,75. Gjellerup 1974.

Det er på mange måder et imponerende værk, den mangeårige universitetsprofessor i pædagogik, K. Grue-Sørensen, har udgivet. Selv om han stadig er spillevende og ofte hæver sin røst i den pædagogiske debat, kan man nok med en vis ret opfatte »Almen pædagogik« som hans åndelige testamente.

Kendt er Grue-Sørensen fremfor alt for sin kyndige, velskrevne og klare indførelse i »Opdragelsens historie« 1–3 (8. opl. 1973/75). Det er forståeligt, at han har ønsket at give en mere *systematisk* fremstilling, som jo åbner større mulighed for en mere direkte og personlig stillingtagen til pædagogiske grundproblemer. Men den opgave at forfatte en »Almen pædagogik« måtte på forhånd virke helt overvældende, både på grund af sit omfang og ved den udfordring til bestandig at tage stilling til vanskelige og højst omstridte spørgsmål, som den faktisk rummer.

Grue-Sørensen har løst dette problem ved at gå en mellemvej, som han i indledningen kalder »den tematiske« – med den tilføjelse, at det så drejer sig om »en form, hvor man giver afkald på en logisk ordnet præsentation af pædagogikkens hele område og fremstiller en række pædagogiske temaer enkeltvis«. De valgte temaer er behandlet i alfabetisk orden som i et leksikon, dog mere udførligt. Værket får derved karakter af en opslagsbog, som man ikke læser i ét stræk (hvad anmelderen dog har forsøgt!), men benytter som håndbog, udmærket bragt på sporet også af emneregistret bag i bogen. Den rummer 56 større og mindre artikler og afhandlinger. For at give et indtryk af indholdet nævner jeg nogle af de efter mit skøn mest væsentlige artikler: adfærd, arv, miljø og opdragelse, autoritet, dannelse, didaktik og metodik, evaluering, karakteropdragelse, komparativ pædagogik, moralsk opdragelse, politisk opdragelse, pædagogik, pædagogisk antropologi, pædagogisk psykologi, pædagogisk sociologi, seksuel oplysning og opdragelse, skole.

Da pædagogik nu om dage i vid udstrækning bygger på psykologi, og da undervisning og uddannelse har erobret en meget stor plads inden for det pædagogiske felt, behandles – som man ser – også en stor del emner inden for psykologi og didaktik. Der er skrevet tykke bøger om de allerfleste af de emner, Grue-Sørensen behandler. Pædagogiske studier er blevet stadig mere specialiserede, dog langtfra altid til fordel for debatten om opdragelsesspørgsmål, som ethvert menneske skulle have ret til at snakke med om. Det er svært, for ikke at sige umuligt, at spænde over hele feltet. Det må derfor siges at være en bedrift, når Grue-Sørensen har kunnet gennemføre den opgave, han har stillet sig. Kun mange års intensive studier gør en sådan indsats mulig. Dertil kommer, at man ikke kan påstå, at forfatteren af denne bog har læst ti bøger og nu føjet en ellefte til af slagsen. Naturligvis er der, med nødvendighed, lange beskrivelser af pædagogiske ideer fra oldtiden over middelalderen til den nyere tid frem til det 20. århundrede. Men fremstillingen er Grue-Sørensens egen.

Man glæder sig over det klare sprog, de mange omhyggelige begrebsanalyser og definitioner samt adskillige velafvejede vurderinger. Anskuelige eksempler letter læsningen og forståelsen. Ensidighed kan man bestemt ikke bebrejde Grue-Sørensen, tværtimod bestræber han sig for at se emner og problemer fra alle mulige sider.

Med sin store fortrolighed med grundtanker fra opdragelsens historie besidder Grue-Sørensen en fortræffelig basis for at punktere mange fraser og slagord, der udslynges i den pædagogiske debat af undervisningsteknologer (gerne garneret med så mange fremmedord som muligt), ofte ud fra den forestilling, at vi i vore dage befinder os på toppunktet i verdens historie af pædagogisk indsigt. Grue-Sørensen ved, at der faktisk findes overordentlig få – om overhovedet nogen – væsentlige nyopdagelser på pædagogikkens område siden Sokrates, Augustin, Comenius, Rousseau og Herbart. Følgende udtalelse af Einstein (anført s. 144) kan Grue-Sørensen med rette gøre til sin: »De, der kun læser aviser eller i bedste fald bøger af samtidige forfattere, står for mig som stærkt nærsynede, der lader hånt om briller. De bliver fuldstændigt afhængige af samtidens fordomme og moder, fordi de aldrig har hørt eller set noget andet« og videre: »Intet er mere nødvendigt (end den historiske orientering) for at overvinde snobberiet for modernismen«. – Undertegnede er fuldstændig enig med Grue-Sørensen i, at den udbredte forgæbelser i nugældende ideer uden kendskab til pæ-

dagoggikkens historie (som formentlig intet har at sige vor avancerede tid og dens mennesker) er medansvarlig for, at alt for mange fraser og slagord flyger os om ørerne, også når det gælder pædagogiske problemer.

Der er noget »tidløst« over Grue-Sørensens »Almen pædagogik«. Dette er en styrke, men også en svaghed. For vel er det rigtigt, at de samme tanker stadig går igen i pædagogikkens historie lige op til vor tid, men de omformuleres af hver slægt; det må nødvendigvis ske, hvis de ikke skal føles døde og udslukte. Det er de samme grundproblemer, der går igen, og dog er de aldrig helt de samme. Fremfor alt stiller sækulariseringen og pluralismen, bl. a. fremkaldt af naturvidenskaben og teknikken, os over for problemer, der ikke førhen har været oplevet på samme intense måde, som det sker i vor tid. Dette stiller opdragelsen over for vældige spørgsmål, som kun kan finde svar, hvis de gennemarbejdes i forbindelse med en intens oplevelse af hele vor tids livsproblematik. Kun ved diskussion af ideerne, som de opleves og formuleres i vore dage, får behandlingen virkelig slagkraft.

Nu forholder det sig sådan, at det allermeste af den pædagogiske litteratur, der har betydning for Grue-Sørensen (bortset fra omtalen af amerikansk psykologi), stammer fra tiden før første verdenskrig. Ganske pusigt optræder i et af hans eksempler en mand, der får 48 kr. for 4 timers arbejde. Vi skal noget tilbage i tiden for, at dette tal skal være realistisk, i alt fald som timeløn for akademikere! Når Grue-Sørensen omtaler åndsvidenskabelig pædagogik, er Dilthey (1833–1911) hans hjemmelsmand, men ikke f. eks. W. Flitner. Debatten i vor tid mellem »Pædagogik« (humanistisk orienteret) og »Erziehungswissenschaft« (empirisk og sociologisk orienteret) omtales ikke med ét ord. Spændingen mellem disse er Grue-Sørensen virkelig ikke ukendt med; den mærkes sådan set gennem hele bogen, men der tages ikke stilling til den videnskabsteoretiske debat, som den kommer til udtryk i nutidig tysk debat, f. eks. i W. Brezinkas »Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft« (1971). Jeg savner inspiration fra navne som Martin Buber, Bollnow, Langeveld, H. Roth o. a. Eksistensfilosofiens bidrag til den pædagogiske debat er i alt fald mange teologer stærkt optaget af. Eller det undrer én, at man i 1974 kan udgive en bog, der også rummer en større afhandling om didaktik, uden at omtale Klafkis teori. Det er endvidere en kendt sag, at man på Danmarks Lærerhøjskole har arbejdet meget både med almen didaktik og fagdidaktik –

efter min erfaring på en særdeles igangsættende måde. Er det for meget forlangt af en universitetspædagog at være opmærksom på dette arbejde? Hvad enten han nu er enig eller ej? Mange vil savne diskussion af marxistisk pædagogik, specielt under Frankfurterskolens indflydelse. Hverken navne eller ideer derfra synes Grue-Sørensen at være bekendt med. Begreber som »emancipation«, »fremmedgørelse« og »ideologikritik« er ikke debatteret i »Almen pædagogik« 1974.

Dette er desværre symptomatisk. Mange, som ville søge hjælp i en sådan bog med hensyn til klargørelse og standpunkttagen i nutidens debat, vil ofte gå forgæves. Hertil kommer noget andet, men beslægtet dermed: Grue-Sørensens holdning til de pædagogiske grundproblemer er udpræget medierende. Med rette gør han op med en pædagogik, der bilder sig ind at kunne løse alle pædagogiske problemer ved hjælp af behavioristisk psykologi (se den udmærkede artikel om arfærd s. 9–17 og andre steder i bogen). Han går ind for, at der er brug for både en empirisk og en hermeneutisk orienteret pædagogik (s. 279). Det påpeges klart og dygtigt, at der er en fundamental forskel på en pædagogisk og en sociologisk betragtningssmåde af opdragelsen (s. 307). Men når man så spørger, hvad der kommer ud af behandlingen af de pædagogiske grundbegreber hos Grue-Sørensen, om der tilbage står et skarpt profileret standpunkt, der udfordrer til stillingtagen, skuffes man. Det fuser for meget ud. Artiklen om »religiøs opdragelse« (som en teolog nu ikke giver meget for) ender nærmest med et skuldertræk. Man hopper ikke i stolen af bare spænding ved at læse »Almen pædagogik«. Nu er det naturligvis for meget forlangt, at nogen i dag skulle komme i nærheden af Pestalozzi, om hvem det s. 29 hedder, at en pædagog i sin tid sendte lærere til ham, for at de skulle »varme sig ved den hellige ild, som gløder i denne mands bryst«. »Hellig ild« vil i vore dage lugte alt for meget af »indoktrinering«, men et par gnister kunne nu godt springe fra essen af og til. Enkelte gnister springer fra »Almen pædagogik«, se f. eks. den fortræffelige karakteristik af studenteroprør s. 226.

Spørgsmålet er naturligvis, om det er muligt at skrive en bog om pædagogik, der på én gang er »almen« og »spændende«. Videre: er det i det hele taget gør ligt i 70'erne at skrive en »Almen pædagogik«? Herbart gjorde det i 1806 (»Allgemeine Pädagogik«), men er situationen i vor tid ikke i den grad forvirret og splittet, at et sådant projekt vil falde til jorden? Er opgaven ikke simpelthen grænseløs for en enkelt

mand og især: må vi ikke nøjes med at tage stilling til ganske bestemte aktuelle tendenser, holdninger, slagord, fordomme, fraser? Nu ville det være synd at sige, at Grue-Sørensen har forsømt den opgave. Han har været på mærkerne, og man har ofte glædet sig, når han har taget moderne frelbspædagogik ved vingebenet, uimponeret af den store alvor, de mange måleapparater og de fine fremmedord. Når dette sker, lytter man. Men hvis man får alenlange beskrivelser med overvejelser frem og tilbage, med et bestandigt på den ene side og på den anden side, så trættes man. Jeg må tilstå, at jeg af og til har fundet læsningen af »Almen pædagogik« lidt kedsommelig.

Forklaringen på den manglende litteraturliste (s. 443) er ikke indlysende. Sidetal findes ikke i bogens henvisninger til den benyttede litteratur. Derved overlades for meget arbejde til den læser, der vil gå videre med et studium af et bestemt problem hos en navngiven forfatter. Hvad hjælper en henvisning til Jacotot (s. 211) uden angivelse af værk eller side? Fortræffeligt er det citat fra Platons »Staten«, der anføres s. 225, men hvorfor skal jeg selv bruge tid på at oplede stedet i den sammenhæng, hvor det forekommer?

Vi trænger til et forrygende opgør på den pædagogiske front på humanistisk basis. Har vi fået det med »Almen pædagogik«? Jeg spørger blot.

E. Thestrup Pedersen

ERLING LARS DALE: Pedagogikk og samfundsforandring. Chr. Ejlers' forlag. København, 1972, 208 s. Kr. 37,50.

ERLING LARS DALE: Skolereformene og næringslivet. Gyldendal Norsk Forlag, 1974, 180 s. N. kr. 29,50.

Erling Lars Dale er norsk, og det vækker forventninger, fordi der i Norge i 1960-erne har været ført en særdeles væsentlig pædagogisk-filosofisk diskussion. Dale indfrier forventningerne, men i tillæg også andre, vi som danske ofte har over for en norsk nordmand – lad os kalde dem velvillige fordomme. Dales forfatterskab bæres frem af en ubændig, stædig frihedstrang. Han har et godt sigte, et hurtigt aftræk, og han rammer forbavsende ofte plet – og han møder måske bl. a. derfor modstand hos den etablerede pædagogik. Det sidste kan måske ikke begrundes sagligt, men hans første bog »Pedagogikk og sam-

funnsforandring« blev afvist som afhandling for magistergraden i pædagogik ved Pedagogisk Forskningsinstitut i Oslo i februar 1972. Afvisningen blev naturligvis ikke begrundet i, at nogle følte sig ramt, men i manglende originalitet og videnskabelighed. Dette skal ikke diskuteres her, blot skal det med glæde konstateres, at nordmanden ikke lod sig kue: I løbet af et år var afhandlingen udkommet som bog i Norge, Danmark og Sverige. Dale er jøssing, han bruger sit sidste krudt i sin frihedskamp, publicerer gerne sine sidste overvejelser og forskningsresultater. Derved blotter Dale sig, men han vender sin åbenhed til styrke, idet han stadig viser villighed til at revidere tidligere skrifter, når fornyet argumentation tvinger ham til det. Det går som en rød tråd gennem hans forfatterskab, at videnskabssamfundet holdes sammen af *argumentationstvang* og *korrektionspligt*.

Hvad har nu det med dansk skolehistorie at gøre? Ja, så meget vel, at Dale i dag er kendt af alle danske pædagogiklærere, af mange lærerstuderende og en stor del andre pædagoger. I begyndelsen af 70-erne diskuterede man Dale på danske seminarier. Det er muligt, at Alvik med sin undervisningslære i første omgang har påvirket os mest, og da i teknologisk retning, men Dale har hjulpet os til at finde vore ben igen – og plante dem lidt mere solidt i dansk skolejord. Dette træk kunne alene begrunde en skolehistorisk interesse, men der er mere endnu: Den første bog hedder »Pedagogikk og samfunnsforandring«, der ligger i titlen et historisk perspektiv. Pædagogikkens historie har jo ofte været skrevet løsrevet fra den historiske sammenhæng, skolen indgik i. Man har isoleret begrebet pædagogik og fulgt det gennem et par årtusinder. På en sær måde var det interessant nok, men var det egentligt historisk meningsfuldt? Sammenhængende? Man kunne måske bedre forstå pædagogikken og skolen i historisk perspektiv, dersom man nøje undersøgte sammenhængen mellem de kræfter, der betinger samfundsforandringen, og skolen. Dette er bl. a. Dales projekt, og han når frem til en foreløbig – hos Dale er alt videnskabeligt arbejde foreløbigt – afklaring af sin sidste bog »Skolereformene og næringslivet«. Dales forfatterskab er derfor et skolehistorisk anliggende.

Hvad har nu givet Dales første bog gennemslagskraft i Skandinavien? I første omgang vel dette, at han forstår at formidle, hvad filosoferne allerede har sagt i en mere teoretisk og principiel diskussion. Hans formidlingsevne er ikke sproglig fremragende, han skriver både knud-

ret og snørklet, men hans formidlingsevne består snarere i det, der for det andet giver bogen gennemslagskraft: Dale forstår at knytte den teoretiske diskussion sammen med den samfundsmæssige praksis, de politiske og pædagogiske handlinger i samfundet.

Der er mange filosoffer, der med stærk argumentation har beskrevet, hvorledes det ene menneske kan udøve magt overfor det andet. Hvorledes man med teknik (retorik, motivation, løgn og bedrag) kan få indflydelse på andre mennesker. Den etablerede pædagogik i Skandinavien er i overvejende grad teknik. Pædagogikken beskæftiger sig ikke med, hvad der har gyldighed i livet, hvad der er sandt og godt, men med hvorledes man finder midler til at nå mål, som skolens mandatmagter har sat. Det politiske område er ikke en skolesag, den etablerede pædagogik har i god positivistisk tradition postuleret sig værdifri. Det er bl. a. Dales fortjeneste, at pædagogikken i de seneste år er begyndt at blive selvkritisk – hvad er det dybest set, vi tillader os, når vi underviser og opdrager?

Der er forskellige elementer i den pædagogiske diskussion i Norge, som Dale frugtbar gør for praksis. *Hans Skjervheim* har i et essay, »Eit grunnproblem i den pædagogiske filosofien« (Det liberale dilemma og andre essays, 1968) inddraget bl. a. to forhold i diskussionen. For det første Sokrates' knusende argumentation med retorikken og den magtudøvelse, som er karakteristisk for al etableret pædagogik, i dialogen Gorgias. Ja, Skjervheim har ikke unddraget sig den fornøjelse at vise hen til det forhold, at retorikeren er en nar, for så vidt som han ikke gennemskuer sin egen magtudøvelse: Han formidler meninger, men kender ikke sandheden, han har mistet distinktionen mellem *doxa* og *episteme*, og han ved det ikke selv. Han overtaler sig selv. Det andet forhold Skjervheim inddrager er den tyske, åndsvidenskabelige pædagog Theodor Litts kritik af den naturvidenskabelige pædagogiske tænkning for at være instrumentel. Pædagogen kan ikke gå til den naturvidenskabelige *teori* og hente en brugsanvisning for sin *praksis*. I den pædagogiske praksis er involveret menneskelige værdier, som ikke finder plads i naturvidenskabelig tænkning. Denne kan derfor ikke være tilstrækkelig for pædagogisk teori og praksis. Teori og praksis står i et dialektisk forhold til hinanden. Det dialektiske forhold er et indre forhold. Til forståelse af dette har *Dag Østerberg* (Forståelsesformer, 1966) indført distinktionen mellem *indvendigheds-* og *udvendighedstænkning* i debatten. Det indre forhold mellem teori og praksis

etableres ved, at pædagogen er værdiorienteret i sine handlinger. *Jon Hellenes* indfører i debatten distinktionen mellem *uddannelse* og *opdragelse* i essayet »Ein utdana mann og eit dana menneske (Skjerveheim og Tuft: Pedagogikk og samfunn, 1969). Endelig inddrages i diskussionen det eksistensfilosofiske problem, om det pædagogiske møde mellem lærer og elev kan beskrives som et *subjekt-objekt* forhold, hvor læreren har eleven som genstand, og lærerens hensigt med eleven er skjult for denne, eller om mødet må beskrives som et *subjekt-subjekt* forhold, som er et forhold, der formidles gennem samtalen om en fælles sag. Fra den kritiske teori inddrager Dale Habermas' begreb *erkendelsesinteresse*. Den naturvidenskabelige teoris erkendelsesinteresse er *beherskelse* af naturen, og mennesket anses for tilgængelig for beherskelse. Den kritiske erkendelsesinteresse er frigørende.

Hele denne debat samler Dale i sin opfattelse af, hvad pædagogik er: »Pedagogikk er en dialektisk dannelse, der undervisning og opdragelse utgjør en enhet. Teoriformidlingen står i et innvendig, ikke et ytre, forhold til praksis, såvel for pedagogen som eleven. I denne bevægelse står pedagogen og eleven subjektivt til hverandre og objektivt til deres felles sak«. (Pedagogikk og samfunnsforandring, s. 11). En sådan pædagogik har imidlertid ikke store chancer i et samfund, hvis politisk-økonomiske system på alle områder fremmer ingeniør- og produktivitetstænkning. Dales politiske program bliver kort formuleret: Politik må ikke blive et levebrød, og ejendomsretten til produktionsmidlerne må ikke være enkeltpersoners. Denne antibureaukratiske socialisme dukker stadig op i forfatterskabet. I småskrifterne »Innføring i dialektisk pedagogikk« og »Pedagogisk kritik« (Forlaget Novus, Oslo, 1972 og 1974) videreudvikler Dale sine synspunkter i den for ham typiske forening af teoretiske studier og deltagelse i aktuel skoledebat. Men først i »Skolereformerne og næringslivet« har vi et afrundet pædagogisk-sociologisk studie, hvori Dale får godt greb om en marxistisk forståelse af samfundsmæssige sammenhænge.

Denne sidste bog er dokumentation og kritik af det stadig mere intime samarbejde mellem skolefolk og erhvervsliv i Norge. Dokumentationen bygger på en uoverskuelig stor mængde citater af udtalelser fra erhvervsfolk, politikere og skolefolk. Hvor meget denne dokumentarisme egentlig er værd som sociologisk metode kan diskuteres, men den viser i hvert fald med al ønskelig tydelighed, hvad man diskuterer, og hvorledes »udviklingen« bestemmer disse menneskers synspunkter. Det

synes således at være en kendsgerning, at ledende personer i norsk erhvervsliv er styret af een »realistisk« målsætning: Øget økonomisk vækst og profit. Med den målsætning er industriens folk opmærksom på, at de naturlige råstoffer ikke er tilstrækkelige, det er nødvendigt at skabe nye ressourcer, kvalificeret arbejdskraft, know-how. Det er det nye i den historiske situation: Det er de nye produktionsformer i industrien, der er baggrund for industriens interesse i skolereformene. Der er naturligvis ikke tale om, at erhvervslivet dikterer skolelovene, men der er tale om tendenser i udviklingen. Dale stiller spørgsmålet: Er det således, at uddannelsen ikke alene *ikke* bestemmes af skolen selv, men heller *ikke* af stortinget? Skolefolk planlægger og politikere foreskriver, men er det kapitalismen som politisk-økonomisk system, der objektivt set er bestemmende for betingelserne for politiske initiativer og pædagogisk planlægning?

Afklarende for dette spørgsmål er, at der inden for undervisningsplanlægningen er tendenser til industrialisering. Dels integreres teknisk udstyr i undervisningen og dels udarbejdes undervisningsmaterialer som teknologiske programmer, som er selvinstruerende og selvkontrollerende for eleverne. Autoriteten er ikke længere en vidende lærer, som man eventuelt kan tvivle på, autoriteten er et anonymt program, som står uden for diskussionen. Læreren er ikke længere formidler, men administrator og arrangør af programmer. Nå-ja, så skal læreren sørge for den trivsel, der slører alle frugtbare konflikter. Det er stadig ikke Dales påstand, at kapitalen har »bestemt«, at sådan skal det være i skolen. Dale fremhæver bare med uimodsigelig styrke, at skolen står funktionelt tilpasset det industrielle erhvervsliv. De økonomiske kræfter i samfundet betinger, at skolen tilpasser eleverne til erhvervslivet, og at de mennesker, der lever i skolen, umyndiggøres. Undervisningslære er blevet teknologi, og undervisning et teknologisk projekt, hvor det gælder om at udvikle materiale-metode systemer til erstatning for det centrale i al pædagogik: Samtalen. Læreruddannelsen lægger ligeledes vægt på at uddanne lærere som teknologer, der administrerer og organiserer materiale-metode systemer og i tillæg kan anvende psykologisk viden i motivations- og stimulationsøjemed. Læreren opfattes ikke som en »etisk/politisk deltager innenfor de forskellige motsetningsforhold i samfundet.«

Er der således et sammenfald mellem erhvervslivets og skolens udvikling, bliver det en indlysende opgave i faget pædagogik, at undersøge

de særlige magtforhold, der er fremherskende i det politisk-økonomiske system. Dette fører Dale over i en marxistisk analyse af samfundet og en påvisning af, at arbejderbevægelsen også arbejder på kapitalens præmisser: Økonomisk vækst og profit. Der er ikke noget skummelt i dette, det er ikke klasseforræderi, det er bare betingelserne.

Overfor disse sammenhænge i samfundet kan skolen som socialiseringsinstitution være tilslørende-socialiserende eller kritisk-reflekterende-socialiserende.

Er Dale marxist? Det er et af disse fuldstændig ligegyldige spørgsmål, som ikke lader sig besvare på andet end et helt vulgært plan. Han er inspireret og har forstået marxismen, men han er ikke faldet i knæ for ortodoksien. I en ikke offentliggjort studie vender Dale sig mod det fænomen, som kan iagttages hos nogle marxistiske pædagoger. På grundlag af Marx' beskrivelse af produktionsprocessen beskrives det pædagogiske arbejde ved kategorier som målspecifisering, planlægning og kontrol. Her melder Dale fra. Dale er humanist – og som mange andre bekymret over den mesalliance mellem teknokrater og marxister, der i begyndelsen af 70-erne har været et almindeligt fænomen ikke mindst i danske universitetskredse.

Holger Henriksen.

Folkehøjskolens sangbog, udgivet af
Foreningen for folkehøjskoler i Danmark, 16. udgave,
Foreningens forlag, Odense 1974. 700 sider. 38 kr.

Endnu i den nyeste udgave af højskolesangbogen, redigeret af et udvalg bestående af sognepræst, mag. art. *Karl Bak*, højskolelærer, cand. mag. *Jytte Engberg* og højskoleforstander *Bent Pedersen*, er det gamle *Grundtvig*, der har de fleste numre. Antallet af hans salmer og sange er ganske vist mere end halveret, men sparetiderne har bevirket, at også det samlede antal sange i sangbogen er omtrent halveret, så Grundtvigs digte udgør nu en femtedel af bogens numre mod før lidt over en fjerdedel. De udeladte salmer kan man vel finde i *Den danske Salmebog*, men af de andre digte er de bedste i behold. Grundtvig danner stadig grundstammen i højskolesangbogen.

Det er for resten Grundtvig, der har givet den bedste begrundelse for højskolesangbogen, gyldig selv i en tid, hvor fællessang ikke står højt i kurs som tidligere. I et program for den folkelige højskole, han

ønskede oprettet i Sorø, skrev han i februar 1843: »Skønt man lige så lidt må lægge an på at danne hele ungdommen til kunstsangere som til lærde, så er dog folkesangen, naturlig benyttet, fra Arilds tid det frugtbareste dannelsesmiddel og må spille en hovedrolle, hvor ungdommen skal være og lære med lyst . . .«

Det var da også Grundtvigs nærmeste disciple i højskoleverdenen, der lagde grunden til den højskolesangbog, der nu er kommet i sekstende udgave og endnu flere ekstraoplag. Omkring 1870 besluttede de nye forstandere for de tre skoler, der sluttede sig stærkest til hans syn og tanker, at de forhåndenværende tilfældige vise- og sangbøger skulle afløses af tre emmedelte bøger. *Ludvig Schrøder* på Askov og hans begavede sanglærer *Heinrich Nutzhorn* udgav i Grundtvigs dødsår 1872 en samling »Historiske Sange«. Året efter udgav *Jens Nørregård* og *Christopher Bågø* på Testrup »Nordiske fædrelandssange og folkesange«. Og i 1874 udsendte *Ernst Trier* på Vallekilde »Sange for den kristelige folke-skole«. Ikke mindst den sidste samling var blevet til efter indgående samtaler med Grundtvig selv.

Sanghistorikeren *Karl Clausen* har i sin bog »Dansk folkesang gennem 150 år« (1958) skrevet, at disse tre sangbøger kan betragtes som ét sangværk, hvis historiske mission det var at samle og ordne en menneskealders bestræbelser for den folkelige sangs fremme. Men det var unægteligt besværligt i længden at slæbe rundt med tre sangbøger. Og da »Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler« var stiftet i 1891, blev det besluttet at forene de tre sangbøger i én. Den fik navnet »Folkehøjskolens Sangbog« og udkom første gang 1894, redigeret af Bågø, Nutzhorn og Vestbirkforstanderen *Grønvald Nielsen*, forsynet med noter, der oplyste om digtenes tilblivelsesår og første trykkested. I tredive år måtte denne sangbog konkurrere med *Jens Beks* og *N. Johan Laursens* »Sangbog for den danske Folkehøjskole«, men har senere været ene om markedet.

Helt op til femtende udgave, der kom i 1964, har højskolesangbogen i sin inddeling af sangene været mærket af sin trekløveragtige oprindelse. Sangbogen blev indledt med salmer og bibelhistoriske sange. De tegnede en tredjedel af femtende udgaves 821 numre. De historiske sange udgjorde en mere beskedent part, men nåede dog op på over 140 numre, og sange om »hjem og skole«, »folke- og menneskeliv«, »modersmålet« og de nordiske lande androg 175 numre; tilsammen dannede grundelementerne fra de gamle sangbøger stadig hovedindholdet af

højskolesangbogen. I sin bog »Folkehøjskolen« fra 1966 skrev *Thomas Rørdam*: »Gennem sin sangbog står folkehøjskolen i stor gæld til ældre tiders og navnlig det 19. århundredes digtere. Deres livssyn bliver dagligt indsunget i højskoleungdommen. Det er ikke mindst røster fra romantikkens og senromantikens epoke, ofte med farve af 1864, der præger højskolen.« I samme forbindelse anførte Rørdam, at det kun var godt 2 procent af sangbogens sange og salmer, der var skrevet i de nulevende elevens egen levetid!

Det vil dog være forkert at påstå, at sangbogen ikke har undergået forandring siden Nutzhorns og Bågøs dage. Den største forandring fandt vel sted i 1922, da komponistfirkløveret *Thomas Laub*, *Carl Nielsen*, *Thorvald Aagard* og *Oluf Ring* udgav en ny melodibog til afløsning af Nutzhorns fra 1904. Denne melodibog, der udrensede de romantiske melodier fra forrige århundrede, kom til at indvarsle en fornyelse af folkesangen i de kredse, der brugte højskolesangbogen. Først i 1964 blev selve sangbogen forsynet med melodistemmer foran hver sang – paradoksalt nok just på et tidspunkt, hvor interessen for at synge teksterne gik tilbage.

Men også indholdet blev forandret ganske radikalt i 1920'erne. I 1926, da sangbogens ellefte udgave blev tilrettelagt af *Harald Balslev*, *Ejnar Munk* og *Ejnar Skovrup*, var tidsånden præget af Genèveprotokollen, hvormed folkeforbundet søgte at afværge fremtidige krige, og af Stauning-regeringens afrustningsforslag. Den nye udgave udelod 58 sange og optog 114 nye, fredelig natur- og hjemstavnslyrik. *Jeppé Aakjær*, *Johan Skjoldborg*, *Thøger Larsen* og *Ludvig Holstein* – »halvfemsernes lyrikere« – holdt omsider deres indtog i højskolesangbogen. Det virkede som en fornyelse og ophidsede ingen. Men der rejste sig en storm af forbitrelse over udelukkelsen af nationalistiske sange, især sange om Sønderjyllands trængselstid som *Lembckes* »Blev nu til spot dine tusindårs minder« og *Rosings* »Der er håb i vort bryst«. Sagtmodigt svarede Balslev angriberne: »Det er jo nu engang sådan, at synet på krigen og dens poesi for de fleste mennesker herhjemme er umådeligt forskelligt fra tidligere tiders. Der synges ikke og *kan* ikke synges mere på den måde om gamle eller nyere krigeriske mellemværender som før.« Men modstanden var så stærk, at foreningen blev tvunget til at udgive et tillæg, hvor de udeladte sange blev genoptrykt til gratis udlevering!

Der gik dog ikke lang tid, før tillægget gik i glemme, og sangbogens

næste udgave, der kom i 1933, tilrettelagt af *Lars Bækholm*, *Marius Kristensen* og *Uffe Grosen*, optog ikke de udskudte sange. Den unge Uffe Grosen, der i sin grundlovstale på Frøbjerg Bavnehøj 1929 havde bekendt kulør som tilhænger af Gandhis ikke-volds program, fik stor indflydelse på de følgende udgaver til og med 1964.

Den trettende udgave, som kom i 1939, var til gengæld præget af det, der var sket siden 1933. Ny national selvbesindelse medførte, at en række nye og ældre nyopdagede fædrelandssange blev optaget. Også salmeafsnittet blev stærkt forøget. Krigen og besættelsen virkede med til, at denne udgave blev udsendt i flere eksemplarer end alle dens forgængere tilsammen; den vandt i 315.000 eksemplarer indpas overalt, i hjem, i skoler og forsamlingshuse. Da fjortende udgave kom i 1951, blev den udvidet med en række sange, der handlede om arbejderbevægelsen eller besættelsestiden.

I alle udgaver til og med den femtende udgave er sangstoffet blevet forøget, men da sekstende udgave skulle forberedes, fik det nye sangbogsudvalg besked om, at vel skulle »traditionen fra tidligere udgaver fortsættes«, men der måtte – vel på grund af stigende fremstillingsomkostninger og svækkede afsætningsmuligheder – foretages en kraftig nedskæring, »så at utidssvarende og mindre lodige sange udgår«. Og dog skulle der gives plads for optagelse af nye, danske og fremmedsprogede sange »ud fra et kriterium om kvalitet og brugsrelevans«.

Hvor femtende udgave havde over 1000 sider og 821 numre, måtte sekstende nøjes med 700 sider og 497 numre. I inddelingen er sporene fra de tidligere sangbøger udvisket. Der er nu kun fire hovedgrupper: Salmer, Danske sange, Danske viser og – Sange og viser fra andre lande. Allerede titlerne antyder, at viserne omsider er kommet til deres ret i højskolesangbogen, men det har kostet dyrt. Det er gået hårdt ud over sange, der endnu har »brugsrelevans«. F. eks. er Carl Ploug, Hostrup og Richardt, der i forrige udgave var repræsenteret med tilsammen 54 sange, skåret ned til 7, og Carsten Hauch er helt forsvundet, skønt »Naturens ædle dyrker« vel var højskolesangbogens eneste tribut til naturvidenskaben. Med disse forfattere er også alle nordiske sange fra studenterskandinaviens dage fjernet.

Et af de hårdest ramte områder er »de historiske sange«, hvor der kun er en blindtarm på 43 sange tilbage, knap en tredjedel af forrige udgaves antal. De første af dem handler om sagn og myter, de tre sidste om »overskudslagre af majs og hvede« og andre af tidens proble-

mer fra Inger Christensens »Det«. Herved antydes en aktuell linie, men der har ligesom ikke været plads til at forlænge den. Hovedmassen af de »historiske« sange dvæler stadig ved fortidens krige. Og procenttallet af sange fra vor egen tid er i hele sangbogen næppe steget væsentligt i forhold til forrige udgave.

Den nye udgave af højskolesangbogen har givet anledning til voldsomme angreb, blandt andet fra Tidehverv-side, hvor man på forhånd skulle vente forståelse for en radikal udrensning. Man har jo indtryk af, at redaktionsudvalget har benyttet lejligheden, som det uundgåelige krav om nedskæring gav, til at foretage en tiltrængt udrensning af forrige århundredes efterladenskaber. Det har ikke været udvalget ukært at fjerne slagterne, og det har opnået, at det ædle metal i vor gamle sangskat stråler renere end før. Men medens »fredsoprøret« i 1926 og »selvbesindelsen« i 1939 bar præg af datidens røre, virker det nye stof, der er optaget, flimrende og uklart. Den alfabetiske indholdsfortegnelse, der i 15. udgave begyndte med »Abraham sad i Mamrelund«, starter nu med »About a maid I'll sing a song«. Men på sangbogens bind og første blad ses stadig Niels Skovgaards tegning med tekst fra Ingemanns Holger Danske-sang: »Det var de danske skjalde, der sang«.

Roar Skovmand

Uddannelsesreform – i international belysning.

Undervisningsministeriets rådgiver i internationale uddannelsesspørgsmål. Kroghs skolehåndbog 1974, 102 s. Kr. 48.

Undervisningsministeriets rådgiver i internationale uddannelsesspørgsmål, *K. Helveg Petersen*, har i en lille vel tilrettelagt publikation »Uddannelsesreform – i international belysning«, samlet en række oplysninger om udvalgte landes læseplaner, skolestrukturer, skoleforsøg m. v., der kan give den danske skoledebat et bredere grundlag. Den tidligere undervisningsminister har ikke bare ønsket at udarbejde en materialesamling. Han bruger oplysningerne til i et afslutningskapitel at gå ind i den danske skoledebat for at fremlægge sine personlige synspunkter på udformningen af fremtidens danske folkeskole.

Fremstillingen består af uddrag fra forskellige pædagogiske publikationer (udarbejdet af det komparative uddannelsesselskab i Europa, af Europarådet, OECD, UNESCO), endvidere af en summarisk beskri-

velse af 10 landes uddannelsessystemer samt af forfatterens konkluderende bemærkninger.

Det første afsnit behandler udviklingstendenserne i europæiske læseplaner og behandler 11 landes læseplaner på det »sekundære trin« i uddannelsessystemet. Der siges ingenting om, hvorfor netop de 11 lande er udvalgt. Iblandt de udvalgte lande er EF-landene, hvilket er af særlig interesse for dansk skoledebat, da en tilnærmelse af uddannelsessystemerne inden for dette område må være en konsekvens på længere sigt af det økonomiske samarbejde.

Rapporten viser, at udviklingen inden for læseplanerne i de forskellige lande er gået i samme retning de sidste 20 år – i en styrkelse af uddannelser, der ikke sigter mod akademisk uddannelse. Det har bl. a. betydet en udvidelse af den obligatoriske skolegang, udvidede muligheder for unge der ikke ønsker højere uddannelse, udvidelse af enhedsskoleprincippet i den undervisningspligtige alder, øget vægt på differentiering i overensstemmelse med elevernes individuelle evner og interesser samt i en bredere koordinering af læseplanerne inden for uddannelserne på det sekundære trin. Udviklingen er også gået i retning af en modernisering af uddannelsesprogrammerne og deres gennemførelse i praksis. Dette har medført, at man har taget skridt til revision af den emnekreds, der undervises i, og af indholdet i selve undervisningen (især inden for matematik, naturvidenskab, socialvidenskab og moderne sprog). Det har også medført en modernisering af den praktiske undervisning med større vægt på elevernes aktive medvirken i gruppearbejder, individuelle studier m. v. og i en styrkelse af den faglige og tekniske uddannelse. Så langt de fælles træk, som viser, at det moderne samfund med dets økonomiske, tekniske og videnskabelige udvikling stiller nye og forholdsvis ensartede krav til uddannelserne uanset samfundsform.

Rapporten giver imidlertid også indtryk af de store forskelle, der endnu eksisterer på uddannelsesområdet i Europa. Over for disse mange forskelle stilles læseren med en enkelt undtagelse (Holland s. 59) helt uden forklaring. Det gælder både afsnittet om læseplaner og oversigten over de 10 landes uddannelsessystemer. Det har da heller ikke været forfatterens hensigt at forklare forskellene i uddannelsessystemerne ud fra de forskellige samfund, som har skabt dem, men at pege på nye udviklingslinier, der kan give ideer og inspiration til en dansk udvikling. Spørgsmålet er imidlertid, om man kan bruge ideerne fra andre

landes uddannelsessystem og uddannelsesforsøg, førend man til fulde forstår, hvordan ideerne er opstået i de eksisterende samfund ud fra samfundenes uddannelsesmål. En uddannelseshistorisk dimension ville have givet bogen større værdi – men selvfølgelig også et andet omfang – og forfatteren tager i forordet forbehold med hensyn til bredde og dybde i fremstillingen.

Nu vækkes uvægerlig læserens nysgerrighed over for mange af bogens interessante oplysninger. Hvorfor har Sverige som det eneste land ved siden af de socialistiske gennemført en gymnasial enhedsskole, hvor gymnasiet, fagskolerne og den erhvervsorienterede undervisning er samlet under én skoleform – gymnasieskolen? (s. 12, 69 ff.). Oplysningen bliver ikke mindre interessant, når bogen samtidig noterer, at man i Sverige mere end i andre lande har et nært samarbejde med arbejdsgivere og arbejdsmarkedseksperter – og elever, når læseplaner skal udarbejdes (s. 19). Hvorfor udskiller man i de fleste EF-lande stadig eleverne til parallelle skoleformer efter f. eks. 4 års skolegang (i de vesttyske delstater) efter 5 års skolegang (i Frankrig) og efter 6 års skolegang (i England, Belgien og Holland samt i Vestberlin)? Endelig hvorfor går 100 % af alle belgiske børn mellem 5–6 år i børnehave og 94 % af alle børn mellem 3–5 år? Også argumentationen omkring de enkelte fags værdi og placering i skoleforløbet har været præget af store forskelle i tiden efter krigen – og alligevel er alle de i bogen fremførte argumenter velkendte fra den hjemlige pædagogiske debat efter oplysningstiden. Bogen er fyldt med spændende oplysninger, ikke bare om de forskellige landes skolestruktur og læseplaners indhold, men også om de motiver, der i de forskellige lande styrer læseplansarbejdet, om de interessegrupper der øver indflydelse på dette arbejde, om forskellige former for differentiering inden for uddannelsen, om skoleforsøg m. v.

Det havde været ønskeligt, om de lande, som er dækket af det første afsnit om læseplaner, også var taget med i den efterfølgende oversigt over uddannelsessystemerne. Der siges f. eks. i det første afsnit, at Italien sammen med Sverige er de eneste lande uden for de socialistiske, der har gennemført enhedsskoleprincippet fuldt ud i den undervisningspligtige alder (s. 10). Det ville derfor have været interessant, hvis man havde kunnet se nærmere på italiensk uddannelsessystem i den efterfølgende oversigt.

Forfatteren lægger i afslutningskapitlet stor vægt på skolens for-

mål, men i oversigten mangler der en mere omfattende omtale af de enkelte landes formålsformulering for skolen. Ikke alle lande har en sådan formålsformulering, som vi kender den fra vor egen folkeskole. Det østtyske skolesystem har dog en, uden at dette fremgår af oversigten. I bogen *To Samfunn – to skoler*, 1973, citerer *Regi Enerstvedt* (s. 67) den østtyske skolelovs første afsnit § 1: »Det enhetlige socialistiske uddanningssystemets mål er en høj dannelse av hele folket, dannelsen og oppdragelsen av allsidig og harmonisk utviklede socialistiske personligheter som bevisst former det sosiale liv, forandrer naturen og fører et rikt, lykkelig, menneskeverdig liv«. I den nye femårsplan finder Enerstvedt den sidste formålsformulering: »Målet for det enhetlige socialistiske uddannelsessystemet består i dannelsen av allsidig utviklede socialistiske personligheter. Særlig oppmerksomhet må rettes mot høyningen av arbeiderungdommens dannelsesnivå. Den unge generasjon må oppdras til ansvarlige og bevisste socialistiske statsborgere med høy vitenskapelig utdanning, kultur og socialistisk moral. De må standhaftig forsvare sosialismens ideer« (s. 78). Her møder vi et skolesystem, der ikke bare skal give konkrete kundskaber og færdigheder, men også udvikle en socialistisk personlighed. Først når man kender dette princip, bliver den østtyske læseplan sat ind i sit rette perspektiv, på samme måde som K. Helveg Petersen sætter den fremtidige danske folkeskole i forhold til skolens overordnede formål.

I afslutningskapitlet »Mulige ændringer i det danske uddannelsesvæsen« benytter K. Helveg Petersen bogens oplysninger i sin egen vurdering af forholdet teori/praksis i folkeskolen.

Han lægger Heinesens formålsformulering til grund for sin vurdering, men peger på at skolens opgaver må fastlægges i en bredere formålsbeskrivelse ud fra pædagogiske, humanistiske og sociale hovedsynspunkter. Mest interessant er hans synspunkter på det humanistiske aspekt – d. v. s. den enkelte elevs mulighed for at opnå den bedst mulige udvikling af sine forudsætninger og evner. Her er det ikke de bedst begavede elevers udvikling, K. Helveg Petersen koncentrerer sig om, men om de svagest funderede elever. Det er deres indpasning i samfundslivet, han mener, at skolen ikke må svigte. Derfor slår han til lyd for et helt andet samspil mellem teori og praksis i skolen, end den nuværende skole rummer: »Skolen må være et miljø, der er opbygget af mange forskellige oplevelser, således at der er den bedst mulige støtte for en i egentligste forstand alsidig undervisning. Disse

synspunkter har en særlig betydning for svagt stillede elever. Erfaringer viser, at de f. eks. gennem værkstedsarbejde kan opnå en motive- ring for skolearbejdet som helhed, med den følgevirkning at deres mu- ligheder for at arbejde med og løse problemer forstærkes. Netop på den baggrund må det undgås, at disse fag (de praktiske) svækkes – der må netop sættes ekstra stærkt ind for at sikre alt det, der kan motivere de svagere elever«.

K. Helveg Petersens væsentlige synspunkter kræver en helt an- den kontakt med samfundet, end den skolen har i dag. »Eleverne må ud i institutionerne, på virksomhederne – kontorer, fabrikker – de må ud i naturen o. s. v. for at leve sig ind i, hvad der foregår, og person- ligt vinde kendskab til livet i samfundet«. Samfundsorienteringen skal således ikke bare sigte mod produktionslivet, men mod hele samfunds- livet og være en forbrugerorientering og en orientering om forurenin- gens- og ressourceproblematikken. Det er tydeligt, at Helveg Petersen har hentet inspiration til mange af disse tanker fra de socialistiske lan- des uddannelsessystemer. Da bogen viser, at Sverige ved siden af de socialistiske lande har den største kombination af praktisk og teoretisk uddannelse, ville det have været interessant at få forfatterens vurdering af det svenske alternativ.

Med sin fremstilling »Uddannelse – i international belysning« har K. Helveg Petersen vist, hvor spændende og nødvendigt det er at kunne sammenligne uddannelsessystemerne i forskellige lande. Her har skole- debatten fået en håndbog med kontante oplysninger, der kan sætte den danske uddannelsesdebat ind i et større perspektiv. En fremstilling som denne er en igangsætter. Den indeholder så mange spændende aspekter, at ingen lægger bogen fra sig uden at have fået noget at tænke på og undres over vedrørende ligheder og forskelle i de europæi- ske uddannelsessystemer. Nysgerrighed er den bedste inspiration at give læseren. Man kunne ønske, at K. Helveg Petersen ville gå videre og inddrage andre sider af uddannelsessystemerne til behandling. Bedst ville det være at give en ikke så bred, men mere dybtgående vurde- ring af udviklingen inden for en del af enkelte landes uddannelsessy- stemer – hvorfor ikke med udgangspunkt i forfatterens synspunkter vedrørende kombinationen teori/praksis i uddannelsen? Helveg Peter- sen er med sit indgående kendskab til dansk og udenlandsk skolevæsen i stand til at gøre det.

Ingrid Markussen

JOHS. LEHMANN, P. H. FROSELL, H. W. PRAETORIUS: Die St. Petri Schulen in Kopenhagen 1575–1975. 278 s., ill., København 1975. (Indb. kr. 45, fås ved henvendelse til skolen, Larslejstræde 5, 1451 København K.

Den 31. marts 1975 kunne St. Petri Skole fejre sit 400 års jubilæum. Det har den gjort bl. a. ved udsendelsen af et festskrift, der i tekst og billeder fortæller om skolens/skolernes vilkår og udvikling, siden kong Frederik II i god reformatorisk ånd tillod den tyske menighed i København at høre Guds ord på modersmålet.

Værket er tredelt, Først skriver tidligere studieassessor ved St. Petri Skole *Johannes Lehmann* »Die Geschichte der St. Petri Schulen von 1575–1900« på godt 100 sider. Derefter følger på dansk et kortere kapitel om »Skolernes bygninger og byen«, skrevet af ingeniør *Preben Frosell*. Sidste hovedafsnit, der er på 130 sider, behandler »Die Geschichte der St. Petri Schulen im 20. Jahrhundert«; det er skrevet af skolens nuværende leder, dr. *Hans W. Praetorius*, der har haft tilknytning til skolen siden 1935.

»Die Schule ist ihrer Verfassung nach eine deutsch-dänische Gemeinschafts- und Begegnungsschule«, står der i bogens slutning. Det er en præcis karakteristik af skolen i dag; den er en københavnsk realskole, hvor der benyttes både tysk og dansk sprog, hvor nogle elever kommer fra danske, andre fra tyske hjem, hvor der er såvel dansk- som tysk-uddannede lærerkræfter. Bogen viser, at karakteristikken også har haft gyldighed for nogle perioder i fortiden; ikke for dem alle, – nogle skoleledere kendte ikke meget til dansk kultur. Skolens historie afspejler religiøse, nationale og pædagogiske brydninger mellem dansk og tysk, men naturligvis også meget andet; økonomiske konjunkturer, brandkatastrofer, særegne personligheder på godt og ondt satte også spor. Der har været markante svingninger i tilgangen af nye elever.

Det er en vellykket bog. Roligt og så vidt muligt dokumenterende skildrer de tre forfattere skolens udvikling. Læseren møder en interessant blanding af praktiske og principielle problemer. Det bygningshistoriske afsnit rummer megen oplysning om Københavns historie. Man fængsles af lærerskikkelser undervejs, f. eks. af Jens Andreas Bramsen, der ledede St. Petri pigeskole fra år 1800 til sin død 1832. Han var født i København; faderen, der stammede fra Holsten, tilhørte St. Petri menighed, og hjemmesproget var tysk. Bramsen havde fået

sin læreruddannelse på det nye Blågård seminarium, hvorfra han var dimitteret i 1795; i nogle år derefter underviste han på Christiani opdragelsesinstitut på Vesterbro. Som leder af St. Petri pigeskole har han øjensynlig kunnet udfolde sin pædagogiske initiativrigdom. Det var oplysningstid, og Bramsen fik oprettet et bibliotek for børnene og deres forældre. Det var også den følsomme tidsalder, og på Bramsens initiativ dannedes der ved skolen et »Ermunterungsgesellschaft«, der skulle glæde de fattige elever med legater til tøj og bøger. De milde gaver uddeltes hvert år ved en »Fest der Menschenliebe«. Efter Bramsens død bortfaldt festen, men endnu vidner J. A. Bramsens legat om den idérige lærer.

Den alvorligste krise i skolens historie har været den tyske besættelse af Danmark 1940–45 samt de umiddelbart følgende år, hvor skolens eksistens hang i en meget tynd tråd. Allerede kort efter Hitlers magtovertagelse blev der gjort forsøg på at gøre skolen til en national-socialistisk opdragelsesanstalt, og presset på den blev naturligvis ikke mindre efter 1940, da der var store planer om udflytning til et skolepalads med tysk kulturhus (på Emdrupborg). For skolekommissionen og skolens patron, kgl. kammerherre G. Bardenfleth, var planerne ikke fristende; de ønskede, at skolen fortsat skulle være knyttet til St. Petri tyske menighed. Denne holdning blev bestemmende for skolens videre skæbne – i 1949 kunne undervisningsminister Hartvig Frisch erklære, at skolen under krigen havde været loyal mod Danmark.

Bogen er skrevet på ledelsesplanet, og her er da også de store beslutninger blevet truffet. Man kunne have ønsket, at denne linie var ført helt igennem, så at vi til slut havde fået en fortegnelse over, hvem det er, der har siddet i skolekommissionen gennem tiderne. Nogle af dem nævnes undervejs; det har været beslutsomme folk, der har anvendt megen tid på dette arbejde.

Hvem var eleverne? En fuldstændig elevfortegnelse lader sig ikke rekonstruere, dertil er for mange protokoller gået tabt, men en opstilling over rekrutteringen fra henholdsvis tysk- og dansksprogede hjem i dette århundrede ville ikke være uden interesse. Hvor mange af eleverne fik deres videreuddannelse i Danmark? Et personregister savnes.

Tekst og billeder giver indtryk af, at det i dag er en skole, der giver en spændende undervisning. Fra 1968 har den udgivet årsberetninger, der bl. a. rummer vurderende artikler (»Deutsch, ein Fach in der Krise«, »Zur Problematik der Zweisprachigkeit in den ersten Schul-

jahren«). De er ligesom festskriftet vidnesbyrd om, at St. Petri Skole i nutiden er eine Begegnungsschule, hvor man indgående kender til både tysk og dansk kultur.

For dansk skolehistorie er det værdifuldt, at der nu er skrevet en nøgtern bog om vilkårene for et dansk-tysk kultur møde i St. Petri-skolerne gennem tiderne.

Vagn Skovgaard-Petersen.

Emdrup Skole 25 år.

Jubilæumsskrift udgivet af skolen, tilrettelagt af *Arne Henriksen*, 1974. 36 sider. Udleveres af skolen.

Forsøgsskolen på Emdrupborg har på mange måder spillet en usædvanlig rolle inden for den danske skoles verden. Den blev oprettet efter en næsten 20-årig konflikt mellem initiativtagerne og Skoledirektionen; de pædagogiske overvejelser, der lå til grund for initiativet – både forsøgsplanerne fra 30-erne og Emdrupplanen – er blandt de mest originale projekter, der overhovedet er formuleret herhjemme; og denne skoles pædagogiske praksis i 50-erne satte sig spor i Den blå Betænkning. Der drives stadig utraditionel undervisning, og den er stadig et sådant stridens æble inden for Københavns Skolevæsen, at der må ligge mere principielle modsætninger til grund derfor.

Denne skole blev i 1973 25 år, og denne dag blev markeret ved at skolen i 1974 udsendte et lille og tilsyneladende uanseligt årsskrift. Dette skrift er imidlertid meget fyldigere, end det ved første øjeblik giver indtryk af. Der redegøres for skolens historie, for forsøgsarbejde i 50-erne og for den nuværende undervisning og dens resultater af tidligere og nuværende lærere. Læseren får meget at vide. Bl. a. er den optimisme, lærerne var i besiddelse af, ved skolens start glimrende beskrevet. *Inger Moe* (nu skoleinspektør ved Hyltebjerg Skole i København) skriver om denne: »Vi var uovervindelige, og intet skulle standse os –, hverken modvilje fra omgivelserne, skepsis fra forældre, gamle traditionsbundne vaner hos os selv eller børnene, – eller de pompøse, men meget uegnede rammer . . .« (s. 10). Men i nogle tilfælde er beskrivelserne utilstrækkelige, som når *Egedal Poulsen* (nu rektor for Statens pædagogiske Forsøgscenter) skriver om intentionerne bag forsøgsarbejdet i 50-erne uden at sætte det i forhold til Emdrupplanens indhold (s. 6). Et andet sted skriver *Thorkild Holm* (nu viceskoleledi-

rektør i København), at dette forsøgsarbejde var »det idémæssige og praktiske grundlag for den åbning i den danske skole, som 58-loven var begyndelsen til« Er dette ikke for store ord? Burde ikke forsøgene i Horsens og på Frederiksberg og Bernadotteskolens hele virksomhed medtages i denne sammenhæng?

Beskrivelsen af det nuværende forsøgsarbejde samler sig om fagene pædagogisk drama, musik, orienteringsfagene og historie. Disse redegørelser giver enkeltvis en hel del information om undervisningen; men det ville for det første have været ønskeligt at få at vide, om forsøgsarbejdet koncentrerer sig om disse fag, eller om de er tilfældigt udvalgte, og dernæst burde der nok i større grad være brugt »samme læst«, når denne undervisning beskrives. Medens redegørelsen for historieundervisningen f. eks. er en ikke særlig letlæst og lang oversigt over debatten om fagets indhold og det derfor tilgrundliggende videnskabssyn og skolens forsøgsundervisning i forhold dertil, er redegørelsen for musikundervisningen en meget vittig og velskrevet betragtning over elevernes stadig dalende vilje til engagement og arbejdsevne. Læreren *Greger's Gamborgs* konklusion er, at børnenes indlæring af stoffet har fået en konkurrent i det hyggelige milieu, hvad han ikke vil sige noget dårligt om. »Man skal blot finde balancen«. Dette er væsentlige refleksioner, der belyser et meget udbredt problem; men det ville også have været ønskeligt at få mere at vide om, hvad der særlig præger musikundervisningen på forsøgsskolen.

Mest væsentlig er redegørelsen for den undersøgelse, der er foretaget af 8.–10. klassetrins skoleforløb, der igen er blevet sammenholdt med skoleforløbet hos andre københavnske elever på disse klassetrin. I undersøgelsen anvendtes Socialforskningsinstituttets socialgrupper, og undersøgelsen viste, at med den struktur forsøgsskolen har, – enhedsskole tilvalgsmodel – der ligger meget tæt op ad den struktur folkeskolen vil få under den nye skolelov, blev valget af videregående skoleforløb for en stor elevgruppes vedkommende stadig et socialt valg. I denne skoleform havde man kunnet tilgodese elever fra socialgruppe IV (selvstændige med små virksomheder, funktionærer med rutinepræget arbejde, faglærte arbejdere), medens det havde været umuligt at give elever fra socialgruppe V (ikke faglærte arbejdere) »... et stimulerende skoleforløb«. Og, slutter artiklen, »det er vor erfaring fra det daglige skolearbejde, at det muligvis kan ændres ved forbedrede førskole- og indlæringsbestræbelser«. I denne undersøgelse arbejdedes der

med få børn, kun 85, og konklusionen må derfor tages med forbehold. Men den er tankevækkende. Skolen har med denne undersøgelse levet op til sin gamle bestræbelse på »at vise vej«. Den har stillet et spørgsmål og antydnet et svar, der først kan blive yderligere underbygget af Socialforskningsinstituttet, når den nye skolelov har fungeret i nogle år.

Ellen Nørgaard