

# Grundtvigs betydning for den danske folkeskole

*Er nogle af hans tanker trængt ind her?*

Af E. THESTRUP PEDERSEN

## *I. Problemet*

Besvarelsen af det spørgsmål, der ligger i emnet, er ikke let. Det kræver dybtgående indsigt i Grundtvigs skoletanker og tillige klarhed over de tendenser, der præger den danske folkeskole i dag. Grundtvigs ideer om skole, oplysning og opdragelse er visionære, dunkle og egenartede. En grubler og dybt skuende ånd var han, men praktisk pædagogik lå ikke for ham. Derfor kommer vi heller ikke til ende med at tolke ham.

Det var skolen for ungdommen, han var optaget af, ikke så meget børneundervisningen. Datidens børneskole var efter hans opfattelse simpelthen ødelæggende for barnet. »Dér visner Rosen i Gravluften kvalm«. <sup>1</sup> Dér indpodes »Kiælenskab, Dovenskab, Ubehjelpsomhed, Bogorme-Væsen og alle borgerlige Udyder«. Kun hjemmet, »dygtige og driftige Borgeres Huse«, kan han forestille sig som en god skole for børnene. <sup>2</sup>

Hertil kommer et andet forhold. Den, som vil konfrontere Grundtvigs pædagogiske grundsyn med hovedtendenser i nutidens folkeskole, kan ikke nøjes med at bygge på skoleloven, specielt dens formålsparagraf. Han må undersøge, hvorledes loven tolkes i teori og praksis af pædagoger og lærere, der virker i folkeskolen. Det interessante spørgsmål drejer sig egentlig ikke om, hvorvidt *nogle* af Grundtvigs tanker er trængt ind i folkeskolen, men om hvorvidt Grundtvigs *pædagogiske grundsyn* er medvirkende som drivkraft i nutidens danske folkeskole.

Grundtvig var en kampnatur. Også hvad skolen angår, var han kategorisk i sit opgør og sin polemik. Også her gælder det kampen for livet mod døden. Skal vi spørge i Grundtvigs ånd, tvinges vi til at formulere os således: er nutidens folkeskole »en skole for livet«, eller er den en »skole for døden«? En sådan måde at spørge på virker

ubehagelig på os, der just i skolespørgsmål systematisk trænes op til i »tolerance« at se tingene fra alle mulige sider. Det eksistentielle valg undviges. Børnene skal under disse forudsætninger erhverve sig grundlag for selv at tage stilling.

Endnu et forhold, der kan gøre besvarelsen usikker, er den omstændighed, at to forfattere kan anvende ensartede ord og begreber om samme problematik og dog lægge forskellige tanker og forestillinger ind i dem. Man skal ikke lade sig narre af terminologien, men nøje undersøge den meningssammenhæng, hvori de anvendte udtryk forekommer. Grundtvig lånte frit af sin tids ideer, hvad der passede ham, han udlagde dem efter sit eget hovede og indføjede dem som byggesten i sin egen livsforståelse.

Vel lærte han af den nye tids pædagogik, som den blev gjort gældende af Rousseau, Pestalozzi og Fichte. Han vendte sig mod datidens åndløse terperi og udenadslæren. Han var enig i tanken om en børnevenlig pædagogik, der lader alt følge »i naturens orden«. Undervisningen skulle tilpasses børnenes fatteevne, og voksenalderen skulle ikke presses ned over barnet. Grundtvig havde som Oplysningstidens pædagoger en stærk tiltro til, at mennesket og folket har iboende muligheder for at vækkes og udvikles ved sand oplysning. Der må kunne skabes en skole, som kan vække og oplive, levendegøre og bære frugt i det enkelte menneskes og folkets liv. For så vidt delte Grundtvig Oplysningens pædagogiske lyssyn. Han havde en tro på, at der i alt fald i Norden ville komme en gylden tid med den skole for livet, som tegnede sig for hans blik, men som måske først ville blive virkelighed efter hans død.<sup>3</sup>

Dog ville det være en fejltagelse at mene, at man gennem disse historiske paralleller erkendte det egentlige og væsentlige i Grundtvigs skolesyn. Hal Koch slår fast i sin bog om »Grundtvig« (s. 144): »I sit Væsen er Grundtvigs Skolesyn noget helt andet end et Ekko af Tidens mange frugtbare Ideer«. Tilsvarende konstaterer K. E. Bugge i sin disputats »Skolen for livet« en ambivalens i Grundtvigs forhold til det 18. århundredes pædagogik. Han konkluderer: Grundtvig »bryder med den for nyhumanistisk og romantisk pædagogik konstitutive harmonitanke« ... han kunne ikke herefter »gøre personlighedens selvudfoldelse i idealistisk perspektiv til de pædagogiske bestræbelsers højeste mål« (s. 348). Dette er væsentligt og må gøre os vagtsomme.

Selv om man kan pege på sætninger og tendenser, der er karakteristiske for vor tids offentlige skole, og som tilsyneladende minder om visse ord og begreber hos Grundtvig, er det ikke derfor givet, at der er tale om indflydelse fra Grundtvig eller videreførelse af hans skolesyn.

## *II. En tese*

I det følgende vil jeg forsøge at begrunde den tese, at Grundtvigs skolesyn ikke i nævneværdig grad har påvirket den danske folkeskole undtagen på ét afgørende punkt: Grundtvig har med styrke argumenteret og kæmpet for åndelig frihed også i menneskelige og folkelige spørgsmål. Dette har indtil i dag sat sig spor i dansk tankegang og pædagogisk tradition også langt uden for den sammenhæng, hvor Grundtvig direkte påvirker. Grundtvigs frihedside har virket dybt ind på skolelovgivningen her i landet med ophævelse af skoletvangen og med loven om mulighed for oprettelse af friskoler. Den danske folkeskole er ikke som mange andre vesteuropæiske skoler bundet til centralt udarbejdede læseplaner. Lærerne har metodefrihed, og der kaldes på samarbejde med forældrene, et krav der er fastslået i den nye skolelov.

Man har peget på andre forhold, der skulle være bevis på Grundtvigs indflydelse i folkeskolen som f. eks.: vægtlæggen på den mundtlige fortælling og på nyttige kundskaber samt polemik mod en undervisning, der ikke er i pagt med barnets naturlige udvikling.

Men dette går ikke ud over, hvad der blev gjort gældende og praktiseret i samtiden.<sup>4</sup>

Det afgørende for Grundtvig var spørgsmålet om det bærende grundlag for undervisningen og opdragelsen, først og fremmest som det kommer til udtryk i opfattelsen af menneskets natur og bestemmelse. Hvilken indflydelse har Grundtvigs menneskesyn på folkeskolens overordnede formål? Er der i dette fundamentale problem slægtskab mellem Grundtvigs intentioner og nutidens folkeskole?

På forhånd skulle man vente, at dette var tilfældet. Den mand, som i dette århundrede øvede størst indflydelse på dansk skolelovgivning, var Grundtvigianeren, den radikale politiker Jørgen Jørgensen. Som undervisningsminister gennemførte han skolelovene af 1937 og 1958, og han formulerede personligt folkeskolelovens formål i 1937, der blev vedtaget uændret i 1958: »Folkeskolens formål er at fremme og

udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber«. <sup>5</sup> Formuleringen er kort og markant, retledende og dog rummelig. Med god grund kan man mene, at hvis Jørgen Jørgensen skulle frugtbar gøre sin Grundtvigske og Koldske herkomst og overbevisning i et sprog, der kunne anvendes i en statsinstitution som folkeskolen og ikke opleves som alt for sælsomt i nutidens pædagogiske sammenhæng, kunne han næppe have gjort det bedre end med sin lykkeligt formede tredelte sætning.

Der er f. eks. en tydelig parallellitet mellem Christen Kolds opfattelse af undervisningens opgave og Jørgen Jørgensens formålsbestemmelse. Hos begge finder vi, som påvist af Carl Aage Larsen, undervisningens tre virkningskategorier. Til Kolds kundskaber, defineret som viden og færdigheder, svarer Jørgen Jørgensens »nyttige kundskaber«. Til Kolds »dannelse«, defineret som øvet og dygtig evne til selv at forskafe sig kundskaber og færdigheder, svarer Jørgen Jørgensens »udvikle evner og anlæg«. Til Kolds »beåndelse«, defineret som åben sans, levende interesse, opfyldt af visse grundideer, svarer Jørgen Jørgensens »... styrke deres karakter«. <sup>6</sup>

Spørgsmålet er nu, hvordan Jørgen Jørgensens formålsbeskrivelse blev fortolket i teori og praksis af toneangivende pædagoger. Formuleringen måtte være rummelig, hvis den ikke skulle føles som spændetrøje for frie sind, en mulig indflydelse fra Grundtvig. Men denne rummelighed kunne åbne for indlæsning af helt andre ideer end de oprindelige. Hvordan gik det i tidens løb med udlægningen af formålsparagraffen? Et grelt eksempel på den pædagogiske usikkerhed i fundamentale spørgsmål er den udlægning af formålet, der blev fremsat i »Undervisningsvejledning for folkeskolen« (Den blå betænkning), sålydende: »Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker«. (s. 29). Til sammenligning bemærke man undervisningsminister Jørgen Jørgensens kommentar til formålsparagraffen i den noksom omtalte Bekendtgørelse af 1941, atter fremsat i et ministerielt cirkulære i 1960. Så får man et bevis på, hvordan man kan indlæse forskellige pædagogiske syn i de samme overordnede formler. Og her drejer det sig endda om to fortolkninger udgået fra samme ministerium! Man skal være en særdeles liberal

Grundtvigianer og da vist nærmest indgå en »falsk alliance«, dersom man ville tolke den almenhumanistiske formulering i »Den blå betænkning« som forenelig med Grundtvigs skolesyn.

Den senere udvikling har tydeliggjort, at sætninger, hvori man med en vis velvilje kunne indlægge Grundtvigske pædagogiske tanker, nu tolkes ud fra psykologiske og pædagogiske ideer, der er totalt fremmede for den historiske Grundtvig. Det er amerikaneren Dewey og ikke Grundtvig, der har præget de teorier om undervisning og opdragelse, der er i vælten i dag, også i vort land. Et klart bevis blandt mange mulige på, hvor ringe en indflydelse Grundtvig, Danmarks største pædagogiske tænker, har haft på nutidens pædagogiske filosofi og den didaktiske debat får man ved at slå op i registret bag i den af Trond Alvik redigerede »Undervisningslære I« på 533 sider (2. udg. 1974). Her findes hverken Grundtvig eller Kold nævnt med ét ord. Derimod vrirler det med navne og begreber fra USA. Det er ideer herfra, der præger debatten om psykologi og pædagogik. I dette omfattende værk af førende didaktikere skal man lede længe efter livssynsdebat. Kun lidt skrives der om menneskesyn og om opdragelsens grundlag, derimod en masse om undervisningsteknik. Her dyrkes systemer til metodisk planlægning indtil de mindste detaljer. Man beskriver undervisningen som en stadig fortsat proces, men spørgsmålet om værdigrundlaget vover man sig knap nok ind i. Man behandler i ét væk målsætning, målbeskrivelser og målspecifikationer – samtidig med, at skolen i virkeligheden netop angående *målet* befinder sig i en kronisk krise.<sup>7</sup> Grundtvig og Kold vidste, hvad de ville med skolen, men »målsætninger« og planlægning brød de sig ikke om, så lidt som om eksamen og »evaluering«.<sup>8</sup>

Efterhånden var jordbunden gødet for opstilling af et nyt formål for folkeskolen i pagt med nutidens psykologi og pædagogik. Dette skete, da man i 1975 i den nye skolelov endegyldigt brød med Jørgen Jørgensens formålsbeskrivelse og omformulerede folkeskolens opgave i nutidens ånd.

### *III. Grundtvig og den nye folkeskolelov*

Er der en vis samstemmighed mellem den nye formålsparagraf for folkeskolen og Grundtvigs opfattelse af den sande livsoplysning? – Det nye formål fik denne ordlyd: »Folkeskolens opgave er i sam-

arbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsformer og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

*Stk. 2.* Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen. (I første forslag med denne tilføjelse: og udvikle sig i tillid til sig selv og til fællesskabets muligheder).

*Stk. 3.* Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati« (i første forslag: demokrati, åndsfrihed og tolerance).

I modsætning til den formålsparagraf, der gjaldt fra 1937 til 1976, er enhver hentydning til kristendommen og kristendomsundervisningen forsvundet. For så vidt er den nye formålsparagraf udtryk for et skred i dansk skolelovgivning. For første gang i danske skoleloves historie har folkeskolen nu fået et klart sækulariseret formål. Politikerne har draget konsekvensen af, at vi i dag lever i, hvad man kalder, et sækulariseret og pluralistisk samfund.

Men har Grundtvig ikke foregrebet denne udvikling? Grundtvig hævdede skolens autonomi over for kirke og stat. Af kristelige og af pædagogiske grunde bekæmpede han kirkens indflydelse på skolen. Han mente, at en skole, der skal være fælles for alle landets borgere, og hvori kristne og ikke-kristne må arbejde sammen, ikke kan bygge på den kristne tro, og den skal heller ikke have et selvstændigt fag, der hedder religionsundervisning, hvis opgave skulle bestå i at forkynde troens sandhed for børnene. Troen er ikke en skolesag.

Grundtvig gik i skolespørgsmål ind for et samarbejde mellem kristne og »naturalister«. Sammen kunne de to parter skabe »skolen for livet«, dvs. en oplivende og oplysende skole for det timelige, jordiske liv, bygget på den opfattelse, at mennesket er et væsen af ånd, og at åndens redskab er det levende, mundtlige ord. Må man så ikke heraf slutte, at den sækulariserende tendens i den nye skolelov er mere i slægt med Grundtvigs intentioner end Jørgen Jørgensens halv-Koldske formulering?

Besvarelsen beror naturligvis på tydningen af de to »tekster«, der her sammenlignes: Grundtvigs skolesyn og den nye folkeskolelov. For

Grundtvig er det afgørende, at der må være et fælles grundlag, hvad *menneskesynet* angår, hvis der skal være samarbejde mellem kristne og ikke-kristne. Uden et fælles menneskesyn vil man ikke i skolen kunne forenes om et mål, der har et realt indhold. Skolen vil blive splittet, og den kan ikke være en skole *for livet*.

Nu mente Grundtvig, at der fandtes nogle folk, som vel ikke delte hans kristne *tro*, men som han dog kunne holde skole sammen med, fordi han havde fælles *anskuelse* med dem, den såkaldte »mosaisk-christelige Anskuelse«.<sup>9</sup> Grundtvig kaldte disse folk »naturalisterne«. Kristne og »naturalister« er forenede i den for undervisningens og skolens mål grundlæggende tanke, at mennesket er et væsen af ånd. Han udtrykker denne enighed om den »Universal-Historiske Viden-skab«s mål således: »Er vi derfor saa forfængelige, at vi vil gjøre vore Børn og hele Efter-Slægten til et Steen-Tryk af os i Legems-Størrelse, da gjør vi os selv en stor Skam, og gjør, saavidt det staaer til os, Efter-Slægten ulykkelig, fordi Mennesket er ingen Abekat, bestemt til først at efterabe de andre Dyr, og siden sig selv til Verdens Ende, men han er en mageløs, underfuld Skabning, i hvem Guddommelige Kræfter skal kundgiøre, udvikle og klare sig giennem tusinde Slægter, som et Guddommeligt Experiment, der viser, hvordan Aand og Støv kan gien-nemtrænge hinanden, og forklares i en fælles guddommelig Bevidsthed. Saaledes maa Mennesket opfattes, naar der skal blive en aandig Vi-denskabelighed paa Jorden . . .«.<sup>10</sup>

Grundtvig kunne ikke holde skole sammen med dem, der repræ-senterede skolen for døden, »dødbideriet«, »drengvidenskabelighe-den«, den rene fornuftsdyrkelse, der havde lukket af for selve livet. Denne skole var for ham tom og åndløs. Dens menneskeopfattelse var forkortet i sit perspektiv. Det er omstridt, hvem Grundtvig sigter til med det ejendommelige billede, han tegner af »naturalisterne«. De fleste mener, at han tænkte på romantikerne, der vidste noget om, at mennesket er af ånd.<sup>11</sup> I dag har begrebet »naturalisme« en anden be-tydning. Vore dages naturalister tolker mennesket udelukkende på grundlag af sanseerfaringen. Mennesket er kun et stykke natur, et produkt af naturen, og det ender som naturen. Mennesket er en hø-jere dyreart, vel i grad, men ikke i art forskellig fra dyret. Tanken om mennesket som et guddommeligt eksperiment er milevidt borte, »abekatte«-pædagogikken derimod ikke.

Spørgsmålet her gælder, om der findes mindelser om den type »na-



turalister«, Grundtvig forestiller sig, i den citerede formålsparagraf. Terminologien er tydeligt nok forskellig. Det væsentlige for Grundtvig, tanken om menneskelivets »forklaring«, leder man forgæves efter. Han tænkte i modsætninger: mellem liv og død, ægte og falsk oplysning, folkelig dannelse og videnskabelig lærdom. I disse modsætninger søgte han at anskueliggøre sine pædagogiske tanker. Men en sådan tænken i modsætninger ligger ikke for nutidens pædagogiske intention.

Derimod er det ikke svært at finde et slægtskab mellem omtalte formålsparagraf og Rousseaus udviklingsoptimisme, der bygger på et naturbegreb, Grundtvig tog afstand fra. I en tale fra 1839 sagde Grundtvig bl. a.: »Man kan nemlig, som De let indser, være aldeles enig om, at alt Unaturligt er ødelæggende, og kun den Kunst værd at dyrke og prise, som kommer Naturen til Hjælp, og dog være meget uenig baade om hvad der falder Mennesket naturligt og paa hvad Maade Menneske-Naturen bedst udvikles og forædles, og uden her at indlade mig paa, hvad Rousseau selv tænkte derom, vil jeg kun bemærke, at hvad der paa hans Kappe udgaves for den rene Menneske-Natur, var saa dyrisk, og hvad Man kaldte en human Opdragelse et saa flaut Kiæleri, at det umuelig kan faae nogen Roes af mig«. <sup>12</sup> Forlæng denne sætning til nutiden, hvad har vi så? Det *skulle* vel ikke være den nye formålsparagraf?

Hertil kommer nu et andet forhold. Grundtvig adskilte det kristelige og det menneskelige. Denne sondring hjalp ham til at afvise enhver romantiserende frelsespædagogik og al sammenblanding af evangelium og pædagogik, kirke og skole, tro og anskuelse, kristendommen som frelsesbudskab og som kulturfaktor. Skolen kunne for Grundtvig aldrig blive en reservekirke eller en frelsesanstalt. Han vidste, hvad sand menneskelig oplysning kan betyde for menneskelivets udvikling, forklaring og forædling, men han indså samtidig, hvad den *ikke* kunne bevirke: menneskelivets fuldendelse efter dets bestemmelse i Guds evige plan.

Endvidere må det fastslås, at Grundtvig ikke forkastede en hvilken som helst forbindelse mellem det menneskelige og det kristelige. Det menneskelige og folkelige var for ham forudsætning for det kristelige. »Skolen og den menneskelige Oplysning er ikke sig selv nok. Den er aaben opefter. Her ligger en afgørende forskel mellem Naturalismens og Grundtvigs Skole. Det første Sted peger alle Traade i Grunden indefter, mod Menneskets egen Sjæl og dens Kræfter. Hvor Grundt-



vig holder Skole, peger de udefter og opad mod Kristus som Frelser og Forløser«. <sup>13</sup> Kaj Thanings hovedtese er den, at Grundtvig adskiller det menneskelige og det kristelige, men denne tese behøver en kraftig korrektur. Det er rigtigt, at Grundtvigs nye oplysning er begrænset til det dennesidige og timelige; den overlader transcendensen til religionen, men den opsøger det guddommeliges spor i tiden uden at forklare og opløse dem analytisk. Det er tværtimod den nye oplysnings opgave at vise hen til det guddommelige i det nærværende, der er givet med åndens eksistens. <sup>14</sup>

Den konsekvent gennemførte sækularisme, der fremtræder som menneskets emancipation fra Skaberen i selvherlighed, hovmod og trods, bekæmpede Grundtvig med næb og klør. Han så dens ansigt træde frem allerede hos de »selvtænkere«, der pralede af fordomsfri filosofi, og som i almindelighed kun ytrede sig i *nægtelser*, »saasom: Nægtelse af en overnaturlig Aabenbarings Nødvendighed, Virkelighed og Mulighed, Nægtelse af Himmel og Helvede, og tit af Gud, Nægtelse af Vexelvirkning mellem Aand og Legeme, af Menneskets Fald og af Historiens Vidnesbyrd«. Over for dette spørger Grundtvig: »er denne Frihed for Fordomme ikke den grueligste Tomhed«. <sup>15</sup>

Folkeskolens nye formålsparagraf er trods dens ordrigdom omtrent lige så tvetydig som den hidtil gældende. Den kan tydes både i mere nutidsbestemt naturalistisk og i humanidealistisk retning. Begge afviste Grundtvig, og det er svært at se, hvor der i den findes en åbning mod den nye livsoplysning, Grundtvig tog til orde for.

Findes der et sæt af værdinormer, som kan være fælles grundlag for folkeskolen i nutiden? Et eller andet *må* jo binde et folk sammen, hvis det skal have en *folkeskole*. Svaret gives i formålsparagraffens stk. 3, der slutter med ordene: »Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati«. Man kan måske karakterisere nutidens situation således: den pluralistiske kultursituation medfører, at vi er fælles om problemer, men ikke om deres løsning. Et indholdsfyldt menneskesyn har vi ikke tilfælles. Derfor må bestemmelsen af folkeskolens opgave blive rent formal. Folkeskolen må danne ramme om et slagsmål om grundlaget for børnenes opdragelse.

Men kan en skole bygge på værdipluralisme, og kan man være fælles om »pluralisme«? Dette nye begreb i debatten er selv pluralistisk, flertydigt. Det bruges i mindst fem forskellige betydninger. Bl. a. kan pluralisme dække den opfattelse, at alle værdistandpunkter er af

subjektiv art. Men hvis man ved »pluralisme« tænker på »værdisubjektivisme«, så opløser dette standpunkt sig af sig selv. Hvis ingen værdinorm kan gøre krav på offentlig gyldighed, så må dette også gælde værdisubjektivismen.<sup>16</sup>

Ordet »Tolerance«, der oprindelig blev foreslået som en fællesværdi for folkeskolen, gled ud igen, men de to bibeholdte begreber er måske lige så indholdstomme og i alt fald lige så tvetydige som »tolerance«. Martin A. Hansen skriver, at det har uhyre meget at sige, »at Generationen og dermed Skolen har et Menneskesyn, der holder ogsaa i nye Storme« (s. 85), men han tilføjer, at han ikke kan »forstå, hvad det er, man mener, naar man taler om at opdrage og udvikle det demokratiske Menneske. Jeg kan forstaa, at man taler om at opdrage til kristne eller socialistiske eller liberalistiske Mennesker. Demokrati er efter min Mening en uhyre betydningsfuld Samfundsform, hvori der kan være mange Slags Menneskesyn. At lære at tage Hensyn til hinanden, at have Respekt for andres Meninger, det er altsammen noget, der hører vor etiske Tradition til, og som følger af sig selv, om det er en god Skole. Det er gode Former, men det er ikke et Indhold, som nærer Sjælen« (s. 87).

Hvad ordet »tolerance« angår, er vi ikke i tvivl om, hvad den unge Grundtvig (og man skal ikke dele ham op i alt for mange stykker efter årstal i hans liv) mente om dette Oplysningstidens store, etiske ideal. I 1814 holdt Grundtvig en flammende landemodetale. Den er rystende og værd at lytte til endnu i dag.<sup>17</sup> Han stempler ordet »tolerance« som et »kamæleonagtigt« begreb, der tager farve efter omgivelserne, skifter betydning efter omstændighederne. Den slags ord tilsniger sig bifald ved deres tvetydighed og snor sig som ålen ud af angriberens hånd! »Tolerance« kan betyde en kærlighed, der tåler fornærmelse og gerne tilgiver, men i tidens sprog gøres tolerance til det stik modsatte, nemlig ligegyldighed over for de afgørende livsspørgsmål. »Hvad er da Tolerance i Nutidens Sprog? Er det ikke en Neutralitet i den aandelige Verden, er det ikke en Ligegyldighed for Meninger, som angaae Menneskets høieste Anliggender, en Ligegyldighed, der forbyder at hade og afskye og fordømme hvilken som helst Mening, det måtte være«.<sup>18</sup>

Det skulle vel ikke være en tolerance af den type, Grundtvig brændemærker, der i dag knæsættes i folkeskolen, selv om ordet forsvandt fra formålsparagraffen. Man har sine bange anelser, når man i Be-

mærkningerne til loven lytter til formaninger til lærerne om, at de skal være årvågne, når det gælder holdningspåvirkning af eleverne. Læreren må, hedder det »sætte sig som sit mål at opveje eventuelle passager af ensidigt påvirkende karakter med information om og eksistens af alternative holdninger. Derimod kan læreren trygt påvirke elevens holdning i retning af åbenhed over for forskellige opfattelser og herunder opstille åndsfrihed og tolerance som idealer«.

Her er noget at debattere i de kommende år, og Grundtvigdisciple rådes til ikke at holde sig tilbage, enten de nu vælger at blive stående i folkeskolen eller at gå over i friskolen. Hvad er det for en lærertype, skolen kommer til at favorisere i åndsfrihedens og demokratiets navn? Er vi alle umærkeligt ved at tilpasse os denne rolle? Folkeskolen er fortsat en kampplads, og vi kan unægtelig, hvis vi nedlægger våbnene i det pædagogiske opgør og holder op med at slås på denne front, spørge: Hvi er Grundtvigs pædagogiske syn forsvundet fra den danske folkeskole, eller hvorfor holdt det aldrig sit indtog dér?

#### *IV. Grundtvig og skolens fagkreds*

Til sidst nogle få ord om Grundtvigs tanker om skolens fag. I Højskolen i Soer skulle der ansættes: 1. En mester i modersmålet, som det lever i folkemunde. 2. En lærer i fædrelandets historie. 3. En forsanger, der kendte og elskede folkesangen. 4. En lærer i geografi. 5. En lovkyndig, der skulle give ungdommen en sand og levende forestilling om fædrelandets statsforfatning og lovgivning forud og nu.<sup>19</sup> – Her er ingen fagtrængsel. Nogle vil måske nok savne *religionsundervisningen*. Men som før nævnt gik Grundtvig ind for at fjerne religionsundervisningen fra skolen. I 1836 skrev han en ualmindelig skarp artikel om emnet: »Er Troen virkelig en Skole-Sag?«. <sup>20</sup> Heri forkastede han den skolemæssigt drevne kristendomsundervisning som skadelig og dødbringende for troen, og han havde ingen tiltro til, at undervisningen kunne rettes op ved en ny læreruddannelse eller ved nye metoder. Kun en levende lærer kan give en levende kristendomsundervisning, og de fleste lærere deler ikke kristne forældres tro. Derfor må kristne forældre bede sig fritaget for religionsundervisning i skolen. For så vidt kunne man sige, at der i alt fald er én bestemmelse i vor nye folkeskolelov, som Grundtvig ville være lykkelig for: forældrenes ret til at anmode om at få deres børn fritaget for skolens undervisning

i kristendomskundskab ledsaget af en erklæring om, at de selv vil sørge for barnets religionsundervisning.

Der skal ikke her tages stilling til Grundtvigs bedømmelse af datidens religionsundervisning i skolerne. Utvivlsomt ønskede han, at bibelske fortællinger skulle indgå i undervisningen i modersmålet og i faget historie. Bibelen var for ham en uundværlig kulturhistorisk kilde til oplysning om mennesket som en guddommelig skabning. Gennem billede, myte, sagn og eventyr skal menneske- og folkelivet gøres anskueligt for eleverne og stimulere deres fantasi. Der skal lægges afgørende vægt på den mundtlige fortælling som modvægt mod gold udenadslæren og den døde bogkundskab. Grundtvig var en fjende af den autoritative indlæring af uforståede begreber, som eleverne ingen erfaringsbasis har for at tilegne sig eller anvende. Den Grundtvigske fortælletradition har betydet meget i folkeskolens dagligdag i dette århundrede, men er i vore tider, hvor forlagene og kopimaskinerne udspyr tonsvis af papir, og hvor eleverne skal opøves i kildestudier, gruppearbejde og problemløsning, stærkt på retur.

*Historie* måtte ifl. Grundtvig ved siden af undervisning i dansk og sang blive skolens vigtigste fag. Historien er for ham ikke »fotograferet og analyseret kaos«, men menneskeslægtens fælles erfaringskilde. Den er menneskelivets åbenbarelse; her stilles vi over for den menneskelige virkelighed i dens højhed og dens dybe fald.<sup>21</sup> For Grundtvig var det simpelthen »dyrisk« – som det 18. århundrede gjorde det – at betragte livet historieløst, alene set under det nærværendes synsvinkel.<sup>22</sup>

Sammenligner vi hermed den reducerede plads, faget historie har fået tildelt i nutidens folkeskole på bekostning af »Samtidsorientering«, så bliver forskellen mellem vor tids prioritering af skolens opgaver og Grundtvigs særlig grel.

Endelig må det nævnes, at *den folkelige sangs* tilbagetræden i folkeskolen for en Grundtvig'sk betragtning må bedømmes som et symptom på en dyb krise i skolens forhold til den historiske arv, til modersmålet og i det hele taget til åndelige værdier. Hvad er årsagen til, at hverken elever eller lærere i almindelighed kan finde sig selv i den nedarvede folkelige sang? Dette må give anledning til eftertanke. For det er vel tvivlsomt, om man i fællesskab kan bygge på åndsfrihed og demokrati. Men helt sikkert er det, at man meget hurtigt bliver færdig med at synges om dem.

## NOTER

1. »Aabent Brev til mine Børn«. Heri kan man finde et kort og sammentrængt udtryk for Grundtvigs pædagogiske syn. Se »Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast« II, 1968, ved K. E. Bugge, s. 167–71.
2. »Det danske Fiir-kløver«, samme sted s. 31.
3. Samme sted s. 170.
4. Se K. E. Bugge: »Skolen for livet«, 1965, s. 347f.
5. »Jørgen Jørgensens Erindringer«, 1970, s. 32.
6. Carl Aage Larsen: »Kolds pædagogiske teori« i B. B. Lillelund og Harald Sørensen (udg.): »Pædagogisk orientering« 4, 1967, s. 55.  
 Forholdet: Grundtvig-Kold er en sag for sig. Det er muligt, at der af specialister kan påvises dybe forskelle mellem dem. Se Kaj Thaning: »Grundtvig og Kold« i »Højskolen til debat«, red. af Johs. Rosendahl, 1961, s. 78–98. Men forskellen mellem dem skrumper nok en del ind, når man tager den senere udvikling i folkeskolen i betragtning. Set i dette perspektiv har de to meget tilfælles.
7. Jvfr. Martin A. Hansens foredrag »Efterkrigstidens alvorlige Opdragelsesproblemer« i bogen »Martin A. Hansen og Skolen«, udgivet af Hans Røpke og Ole Wivel s. 78–90. Disse sider har intet sat til i aktualitet.
8. Kold advarer mod »at forlange Regnskab af Barnet for, hvad han har modtaget af Undervisningen enten straks eller kort efter. En klog Mand ytrede, at det var, lige som vilde en Moder, at Barnet skulle kaste de modtagne legemlige Næringsmidler op, for at vise hende, hvor meget eller hvad det havde spist ...« (»Om Børneskolen« s. 53f. i »Pædagogisk Orientering« 5, 1967).
9. Hovedkilden til belysning af dette emne er »Nordens Mythologi« 1832, især indledningen. Se Holger Begtrup: »N. F. S. Grundtvigs udvalgte Skrifter« V, s. 394–419. I uddrag gengivet i K. E. Bugge: »Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast« I, s. 223–48. Den grundigste behandling af teksten og de forudgående udkast dertil har Kaj Thaning givet i sin disputats: »Menneske først – Grundtvigs opgør med sig selv« I, 1963, s. 107–293.
10. Begtrup V, s. 408.
11. Thaning fremsætter den ejendommelige opfattelse, at Grundtvig dels tænkte på sig selv, dels på H. N. Clausen (I, s. 262ff.).
12. Citeret efter K. E. Bugge: »Skolen for Livet« s. 330. Jfr. at Grundtvig i »Nordens Mythologi« distancerer sig fra dem, der begejstredes for »Rousseaus og Basedows Griller«, Begtrup V, s. 407. Rousseaus og Grundtvigs pædagogiske tanker er uforenelige, dette er særlig skarpt set af Martin A. Hansen i omtalte artikel, note 7.
13. Hal Koch: »Grundtvig« s. 151.
14. Jvfr. hertil Erich Wenigers afhandling »Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung« i »Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis«, 3. Aufl. 1964, s. 172–214, især s. 190. Weniger synes mig trods tysker at have dyb forståelse af Grundtvigs pædagogiske tanker.
15. Danne-Virke II, Begtrup III, s. 402 f.

16. Dette er påvist af Ivar Asheim i en kort, men instruktiv artikel i »Dansk pædagogisk tidsskrift« febr. 1977.
17. »Grundtvigs Værker i Udvalg« ved Georg Christensen og Hal Koch, bd. 2, s. 93-107.
18. Anf. afhandling s. 95.
19. Se Kai Hørby: »Grundtvigs højskoletanke og Sorø Akademis reform 1842-1849« i »Årbog for dansk Skolehistorie« 1967, s. 67f.
20. »Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast« ved K. E. Bugge, bd. I, s. 268-272.
21. »Kun i Historien finder vi Mennesket saa fuldstændigt, som han hidindtil er aabenbaret; kun i Historien aabenbarer Mennesket sin Virkelighed og sande Skikkelse, som der ei lader sig dølge for Efterslægtens Øine«, Danne-Virke I, Begtrup III, s. 334.
22. Erica Simon: »Hovedtræk i Grundtvigs kulturfilosofi eller historiesyn«. Særtryk af Højskolebladet 1977, s. 10.