

Om undervisningens frihed

En studie i Martin Hammerichs skoletanker.

AF VAGN SKOVGAARD-PETERSEN

Siden midten af forrige århundrede har tilføjelsen »den frie« stedse haft en tiltalende klang i danske øren, – hvad enten det så gjaldt kunstudstilling, købmand eller lærerskole. Når det drejer sig om undervisning, ledes tanken uvilkårligt hen på de børne- og ungdomsskoler, der kan føre stamtavlen tilbage til Grundtvig og Kold; enkelte vil nok også sende en flygtig tanke til C. N. Starcke og til de reformpædagogiske alternativskoler, hvor en »fri opdragelse« var mærkesagen. Friheden skulle markere uafhængighed af myndighedernes diktat, af eksamens- tvang, af autoritær disciplin; den skulle løse op for bundne muligheder, klemte følelser og oversete værdier.

Kun hos de meget få vil tanken gå til eksamensskolerne, mellem- og realskolen, gymnasiet. En fri eksamensskole, – det turde næsten være en *contradictio in adjecto*, en selvmodsigelse!

Ikke desto mindre blev spørgsmålet om undervisningens vilkår, opgaver og muligheder lejlighedsvis trukket skarpt frem netop i eksamensskolerne. Just fordi friheden her ofte var truet af eksamenstryk og fagtrængsel, måtte de skolefolk, der ville se ud over fagets grænser, stille spørgsmålet om, hvordan de kunne sikre undervisningen lys og luft. Det førte altid til pædagogiske overvejelser, undertiden til reformer.

Emnet var pinligt aktuelt omkring 1860. Madvigs undervisningsplan fra 1850 havde ganske vist givet skolerne en ny selvstændighed, men de havde stort set ikke opdaget det. Samme plan havde nemlig også forøget arbejdspresset for både lærere og elever, så at selve undervisningen var i klemme.

Mange skolefolk reagerede på dette pres med forslag til lettelser. Når denne artikel samler sig om bestyreren for Borgerdydskolen på Christianshavn, så skyldes det, at hans reaktion var af principiel natur og udtryk for et helhedssyn, der var med til at forme eksamensskolen.

Martin Hammerich, 1811–1881, blev i 1828 student fra Borgerdydskolen på Christianshavn og tog fem år senere teologisk embedseksa-

Også et skoleprogram, som f. eks. dette fra 1848, kunne benyttes i arbejdet for »Nordens aandelige Heelstat«.

men. I 1836 opnåede han magistergraden. I 25 år, fra 1842 til 1867, bestyrede han Borgerdydskolen på Christianshavn. Efter sin afgang fra skolen slog han sig ned på godset Iselingen ved Vordingborg, som han havde arvet fra sin svigerfar.

Hammerich tog aktivt del i det nationalliberale kulturliv, men politisk gjorde han sig lidet gældende; en kort tid var han stænderdeputeret i Roskilde, og han var medlem af den grundlovgivende rigsforsamling. Til hans omgangskreds hørte bl. a. C. C. Hall (skolekammerat og svoger), D. G. Monrad, Carl Ploug, Constantin Hansen, Carl Bloch og Christian Richardt, – sidstnævnte blev hans svigersøn.

Kendt var han i samtiden for sit forfatterskab og sit skandinaviske arbejde for »Nordens aandelige Heelstat«. Efter disputatsen (1836) om Ragnarokmyten og dens betydning i den oldnordiske religion, den første disputats, der – på dispensation – var skrevet på dansk, men dog mundtligt forsvaret på latin, fulgte oversættelsen af »Sakuntala«, 1845 (H. var docent i sanskrit 1841–1844), en udgave af Kingos Åndelige Sjungekor (s.m. G. Rode), litteraturhistoriske bøger om Holberg, om Ewald, et skrift om Thorvaldsen og hans kunst. H. var medstifter af Skandinavisk Selskab 1843 og af Nordisk Litteratursamfund 1847; i 1854 var han med til at oprette »Nordisk Universitets-Tidsskrift«, hvortil han selv var fast bidragyder i de følgende år. Et udtryk for denne interesse var også skolebøgerne »Svenske Læsestykker« (1859) og »Danske og norske Læsestykker« (1866), sidstnævnte også beregnet på svenske skoler.

Den pædagogiske interesse var ikke mindre end den litterære og den skandinaviske. I Borgerdydskolens årlige skoleprogrammer lod Hammerich trykke en række mindre afhandlinger om pædagogiske spørgsmål; de er – sammen med andre af hans mindre indlæg – samlet i fem bind »Smaaskrifter om Cultur og Underviisning«, som udkom fra 1866; sidste bind kom i 1882, efter hans død. Større fremstillinger på det pædagogiske felt er afhandlingen »Om det mundtlige Foredrag – hvorfor og hvorledes det bør udvikles i vort Underviisningsvæsen« (1841) og »Fremstillingens Kunst i Retning af det Almenlæselige«, der forelå næsten trykkklart ved hans død i 1881 og udsendtes samme år.

Litteraturhistorisk, skandinavisk og pædagogisk forfatter. Men først og fremmest var han skolemand.¹

En »latent examen artium«.

Martin Hammerich skrev ikke dagbog, men årbog. Hvert år fra 1853 til 1865 satte han sig på sin fødselsdag den 4. december eller i dagene derefter og nedskrev, hvad der i årets løb var indtruffet af større begivenheder – i familielivet, i skolen og undervisningen, i hans egen litterære produktion og i det offentlige liv. Under året 1860 anførte han bl. a.:

»Det er ikke nogen rigtig hyggelig Tid for Skolerne: de høre næsten kun Utaak, Betæneligheder og menneskekjærlige Reformforslag, der, skjønt indbyrdes modstridende, vidne om, at den sidste Reform [1850] ikke efter sin Grundtanke har gjort Undervisningen friere, men netop mere skruet og ufri. Grunden ligger baade i Lovgivningens Detail og i Overbestyrelsens Aand. *Monrad*, Ministeren, synes især at lægge an på en preussisk Forretningsgang, hvor han kan føle Tøilerne i sin Haand; *Madvig*, Undervisningsinspektøren, saa human han er, er slet ikke liberal. For min personlige Indflydelse er det langtfrå heldigt, at altid mine Omgangsvener ere Cultusministre. I alt Fald savner man baade Opfordring og Bistand til en friere Udvikling i Overensstemmelse med Reformens Grundtanke. Medens Detailbestemmelserne om Lærefag og Characterberegning gaae ud paa et ligeligt udspilet *Polyhistori*, stræber det offentlige Tilsyn, i samme Retning, efter at holde Skolerne saavidt mulig eensartede: Feilen er ikke, at Afgangsprøven er gaaet over til Skolerne selv, men tvertimod, at vi endnu have en *latent Examen artium*, endog med skjærpede Fordringer i Bifagene, og Faren derved er, efter min Mening ikke Overbebyrdelse, som der i vore Dage ikke er Meget at frygte for, men Spredelse og gammelklog Videnskabelighed paa anden Haand. . .«²

Latent, dvs. skjult, levede altså også efter 1850 forestillingen om eksamen som en truende prøve for fremmede eksaminatorer ved det fjerne universitet.

De nævnte betæneligheder og reformforslag var rettet mod Madvigs undervisningsplan for de lærde skoler, udstedt af ministeriet for kirke- og undervisningsvæsenet ved bekendtgørelse af 13. maj 1850. Dens vigtigste bestemmelser var, at studentereksamen fremtidig normalt ikke længere skulle aflægges som en examen artium ved Universitetet, men henlægges som afgangsprøve til latinskolerne selv, på ministeriets vegne

under tilsyn af undervisningsinspektøren; endvidere at skolernes undervisning ikke alene skulle være en forberedelse til universitetsstudier, men også skulle give eleverne en sand og grundig almindelig dannelse, – gennem 7 klasser, af hvilke afgangsklassen var toårig. Når skolen var afsluttet, skulle den normalt 18-årige student være grundigt hjemme i oldtidens sprog og litteratur på græsk og latin, i menneskehedens historiske udvikling, i tysk og fransk, i »Størrelsernes Love og det ydre Naturliv«, især aritmetik og geometri, samt i modersmålet og dets litteratur; for første gang fik modersmålet en fremskudt plads i læseplanen, – her skulle også den første grammatikundervisning finde sted. Den hidtidige 2. eksamen ved universitetet, hvor der bl. a. var eksamineret i naturfag, ophævedes, – eller rettere indskrænkedes til en prøve i filosofi, det såkaldte filosofikum.

Næppe nogensinde har en undervisningsplan herhjemme fordret så meget af elevernes flid og begavelse i næsten alle fag. Eksamensresultatet fandt samlet udtryk i en hovedkarakter, – uden årskarakterer. »Encyclopædisk« og »polyhistorisk« var adjektiver, der svirrede i de følgende års skoledebat. Ministeriet nedsatte i 1857 en kommission, i hvilken der sad flere skolefolk, bl. a. Hammerich; den skulle begrænse fordringerne, så at de kunne »tilfredsstilles af Disciple med sædvanlig Begavelse uden Overanstrengelse, og at der uden for Skolen levnes Disciplene saameget Fritid til legemlig Styrkelse og aandelig Adspredelse, at de, naar de efter endt Skoletid forlade Skolelivet, ikke føle sig overvældede og komme til Universitetet med svækket Helbred eller med Ulyst til fortsat aandeligt Arbejde«.³

Kommissionens arbejde medførte kun små ændringer, og i de følgende år rasede derfor en pjecekrig med talrige forslag til lettelse af elevernes arbejdspress. I slutningen af 1860 indkom der til ministeriet en adresse fra 705 personer, der klagede over elevernes overbebyrdelse og anmodede om, at eksamensbeviser erstattedes af modenhedserklæringer uden karakterbetegnelse. I februar det følgende år indkom et motiveret andragende fra den pædagogiske docent ved Universitetet, Fr. Lange, »Om Ophævelse af de lærde Skolers Afgangseksamen«; heri stilledes forslag om afskaffelse af hovedkarakterer ved afgangsprøven og udstedelse af et modenhedsbevis fra skolen, uafhængigt af prøvens udfald. Men andre ønskede at vende tilbage til examen artium før 1850.

I ministeriet begyndte man at overveje, hvordan man effektivt kunne imødekomme kritikerne. Kultusminister D. G. Monrad var principielt

imod eksamenkommissioner. Han havde i Folketinget i oktober 1861 frarådet dem til afhøring af vordende folkeskolelærere – netop med henvisning til, at latinskolerne havde fået overladt afgangseksamen: kan man betro en mand at give undervisning, kan man også betro ham at examinere.⁴ Men han var begyndt at vakle i synspunktet. I en skrivelse af 9. okt. 1863 til samtlige rektorer foreslog han, at latinskolen afkortedes med et år, at en del af undervisningsstoffet overflyttedes til Universitetet, hvor man så atter kunne oprette 2. eksamen.⁵

I sin årbog kommenterede Hammerich udspillet: »Det var derfor en Lise, da Monrad – hans Stiil røber ham – under Mærket *ABC* fremsatte sin Plans Grundtræk og søgte at begrunde den (Berling, Tid. f. 1. –2. Decbr.), hvorefter Planen selv blev offentliggjort. Det første Arbejde i mit nye Aar blev da at imødegaa disse Grunde i et Indlæg »Om det nye Skoleforslag« (Berl. Tid. f. 15.–16. Decbr.); jeg lod tage nogle hundrede Aftryk, til mulig Omdeling i Rigsdagen. Imidlertid havde Thronskiftet, Frederik d. 7. des Bisættelse, Pressionen og den forestående Krig draget Tankerne langt bort fra disse Fredens Tvistemaal, og da Monrad (strax i det nye Aar) afgav Cultusministeriet, blev han og vi Planen qvit, indtil videre. . .«⁶ Den overvintrede dog i Ministeriet.

– Ved bekendtgørelse af 30. november 1864 bestemtes det bl. a., at lavalderen for optagelse og afgang kunne nedsættes med et år, og der gennemførtes enkelte lettelser og organisatoriske ændringer i afgangseksamen. Samtidig stilledes i udsigt, at spørgsmålet om afgangseksamens afholdelse ved skolerne skulle tages op til forhandling med Universitetet og skolerne. 6. maj 1865 forespurgte ministeriet derfor i en skrivelse til skolerne, hvorvidt afgangseksamen ved de offentlige og de private lærde skoler burde henlægges under den for adgangseksamen ved Universitetet, hidtil alene til privatisternes prøvelse, anordnede examenscommission af universitetslærere og skolemænd.⁷

Hammerichs svar af 21. august 1865⁸ blev et meget stærkt forsvar for bevarelse af studentereksamen ved skolerne. Spørgsmålet gjaldt »Hovedpunktet af den efter omhyggelig Overveelse 1850 vedtagne Ordning af Underviisningsvæsenet, som hjemler Skoler en selvstændigere Stilling ved, under sagkyndigt Overtilsyn, at lade dem selv fortolke og gennemføre Lovens Bestemmelser om Skolekundskaber og Almeendannelse og afslutte Underviisningen ved en dertil svarende Prøve« – med den tilføjelse at de skriftlige opgaver skulle være fælles for alle og

stilles af ministeriet. Det afgørende var, at det i 1850 var indlemmet i skolernes opgave at holde afgangsprøve med disciplene, thi heri lå »Hovedgarantien – ikke for Overensstemmelse mellem Skolerne indbyrdes, der i og for sig er lidet væsentlig og vanskelig lader sig forene med den bedst mulige Brug af de hvert Sted givne Underviisningskræfter, – men for en forsvarlig Underviisning og en forsvarlig Prøve i Overensstemmelse med Lovens Forskrifter om Underviisningen«.⁹

Den gældende skoleordning rummede en hel del muligheder, der endnu lå i svøb og ikke var blevet rigtigt erkendt:

1) »Ordnningen af 1850 stiller den højere Almendannelse som Skolens selvstændige Formaal, afsluttet og stemplet for Overgangen til den særlige Uddannelse, som derpaa skal bygges«. Men derigennem understregedes også, at skolen ikke blot er for den, der vil søge en videregående teoretisk uddannelse; den lærde skole afgrænses som »en Forskole ikke blot for Facultetsstuderende og vordende Embedsmænd, men for Enhver, der har Tid og Evne til gennem dens mangesidig dannede Forstudier at ruste sig til at indtage en med Embedsstanden jævnbyrdig Stilling i Samfundet: i sit borgerlige Erhverv, ved Landbrug, Handel, Fabrikdrift, saavel som i Staten, Communen og Selskabet. Endnu ere de gamle Forestillinger om »Dimission til Universitetet« langtfra overstaaede«.¹⁰ En henlæggelse af prøven til Universitetet ville anfægte skolens selvstændighed.

2) Skolen havde i 1850 erhvervet en reel undervisningsfrihed, hvorved undervisningen blev mere end manuduktion. Den nøjedes ikke længere med at indprente kundskaber, men kan derudover »udsaae Forestillinger, vække Sands og Deeltagelse og faae dem til at spire –«. Denne friere undervisning har imidlertid som forudsætning, at det er skolen selv, der afholder prøven. »En fælles Domstol af Fremmede til at prøve Udbyttet af Skolernes Underviisning i de forskjellige Lærefag, for at bedømme og sammenligne Disciplene og dermed ogsaa Skolerne indbyrdes, er en altfor stor Fristelse til at holde sig til, hvad der kan gøres færdigt til en Examen . . . Derved kommer man til de store Lærebøger, med Videnskabens Høst om ikke modnet, saa dog skoldmodnet og ligelig udtyndet i muligst Fuldstændighed. . .«.¹¹ Undervisningen ville miste kvalitet og særpræg ved en flytning af eksamen.

3) Endelig havde afgangseksamens placering ved skolen en social funktion: den »stiller Disciplene i det Tillids- og Tryghedsforhold til

deres Lærere, som først gør Lærestalten til en Skole«. ¹² Når tyngdepunktet lå udenfor skolens myndighed, ville selve opdragelsen, herunder elevernes indbyrdes opdragelse, let blive noget sekundært i skolens arbejde.

Grundtvigianernes kommissionstanker.

Hammerichs engagement i spørgsmålet om studentereksamens placering er utvivlsomt udtryk for skolemandens viden om en eksamens indvirkning på den forudgående undervisning og på skolelivet som helhed. Men det kan også have en mere taktisk begrundelse. Hammerich var som nævnt leder af Borgerdydskolen på Christianshavn, der var en privat skole. Det var en ikke fjern mulighed, at statsskolerne kunne få lov til fortsat at afholde afgangsprøve, medens privatskoleeleverne skulle stedes for en kommission. Det var en ordning, som var anbefalet af undervisningsinspektøren, J. N. Madvig, i betænkning til ministeriet af 15. okt. 1864¹³ og mere indgående i betænkning af 10. juni 1866;¹⁴ den ville svække privatskolernes position alvorligt.

Også fjernelsen af studentereksamen fra samtlige skoler, både de offentlige og de private, havde stærke fortalere. Den akademiske lærerforsamling på Universitetet udtalte sig for en sådan ordning.¹⁵ Ikke mindre betydningsfuldt var det, at den fremadstræbende grundtvigianske retning i dansk politik havde fattet kærlighed til kommissionstanken.

Grundtvig havde som bekendt selv et lidet hjerteligt forhold til eksamensvæsenet, det ødelagde den personlige og livlige undervisning. Grundtvigianernes holdning var i praksis ambivalent. I 1860'erne blev det en yndlingstanke hos nogle af dem, at en eksamen kunne accepteres, blot den foregik for en uvildig eksamenskommission, uafhængig af undervisningen, fælles for alle eksaminander. På det politiske plan var Sofus Høgsbro tankens ivrigste forkæmper, og i første omgang blev kræfterne sat ind på at gennemføre den for læreruddannelsens vedkommende. Efter en række tilløb i 1859, 1861 og 1864 lykkedes det at få reformen gennemført med seminarieloven af 25. juni 1867.

Motiveringen for kommissionstanken skal hos grundtvigianerne ikke søges i kravet om ensartethed i skolernes niveau, men i ønsket om en ligestilling mellem eksaminanderne, uanset om de havde tilegnet sig de

ønskede forudsætninger på statslige eller på private institutioner eller måske helt på egen hånd. Med Høgsbros ord fra debatten i Folketinget 21. januar 1865: »... det forekommer mig, at det kan være Staten aldeles ligegyldigt, paa hvad Maade Lærerne har faaet deres Dannelse, naar de kun har faaet den Dannelse, Staten kræver, for at de kunne udføre deres Hverv, og Vidnesbyrdet om, at de have faaet denne Dannelse, erhverver Staten sig gennem Eksamen. Altsaa kan Staten oprette Examenskommissioner og forlange af dem, der ville være Lærere, at de skulle underkaste sig Examen for disse«. Og han tilføjede, at det så ville vise sig, at statsseminarierne var helt overflødige.¹⁶

Den sidste profeti gik dog ikke i opfyldelse. 1867-ordningen medførte, at et stort antal lidet kvalificerede læreraspiranter lige hutlede sig gennem eksamen – uden at opnå den skoling og de eksamensresultater som statsseminaristerne. Ved den næste seminarielov, i 1894, henlagdes eksamen til seminarierne, såvel statens som de private. I sin vurdering af seminarieloven 1867 siger skolehistorikeren Joakim Larsen uden omsvøb: »Paa dette Omraade har den grundtvigske Retning og de, der slog Følge med den, langt fra gavnet Skolens Udvikling.¹⁷

Tilskyndet af sejren i 1867 vendte grundtvigianerne opmærksomheden mod latinskolen. I foråret 1870 stillede et folketingsudvalg forslag til beslutning bl. a. om, at studenterprøverne fremtidig skulle afholdes ved Universitetet.¹⁸ Ideen var atter hensynet til dem, der ikke ønskede at gå den slagne vej, – Høgsbro lagde i Folketinget den 19. okt. 1870 heller ikke skjul på sin mistro til latinskolerne: disse fik en større frihed, hvis de selv afholdt eksamen, men så var der til gengæld også langt større spillerum for misbrug.¹⁹

Denne gang lykkedes det ikke at realisere kommissionstanken. Kultusminister C. C. Hall talte i Hammerichs ånd, dog uden direkte henvisning, til forsvar for skolens frie undervisning; Halls skolelov 1871 fastslog i § 6, at afgangseksamen skulle afholdes ved selve skolen. I folketinget tolkede H. C. D. Müller fra Mellempartiet øjensynlig en bred stemning, da han i et polemisk svar til Høgsbro bl. a. sagde: »Det er mig overhovedet en overordentlig paafaldende Ting, at den Retning her i Landet, som man har kaldt den grundtvigianske, overalt, hvor den rejser nyt Undervisningsvæsen efter sin Aand, forfølger, hader og bandlyser Examensvæsenet, men elsker Examinerne, dyrker dem, fremmer dem, udvikler dem, saasnart det gjælder vore ældre Undervisnings-

institutioner; man skulde næsten troe, at der var en Bagtanke forbunden dermed, og at man virkelig havde Troen paa Examensvæsenets hele dræbende Magt og havde Lyst til at dræbe alle andre Institutioner med det end denne Retnings specielle Skoler«. ²⁰

En henlæggelse af studentereksamen til Universitetet har sidenhen – trods enkelte tilløb – ikke været aktuel. Det blev den almindelige opfattelse, at en eksamen inden for skolens rammer, gerne med fremmede censorer, kunne forenes med en fri og personlig undervisning, måske endog give denne nogle gavnlige impulser; men en fremmed eksamen ville af lærere og elever blive opfattet som en latent trusel med en lammende tilbagevirkning på skolens egentlige opgave, undervisningen. Det blev således Hammerichs synspunkt, der sejrede.

»Om den rette grundighed«

I det citerede årbogsnotat fra 1860 påpegede Hammerich, at faren i latinskolen ikke var overbebyrdelsen, men »Spredelse og gammelklog Videnskabelighed paa anden Haand«.

Det er et tema, der gentagne gange dukkede op i Hammerichs produktion. I artiklen »Om den rette Grundighed, i Anledning af den store Trængsel af Lærefag« (skoleprogram 1847) drøftede han, »efter hvilke Grundsætninger en Videnskab skal forkortes for at blive til et Skolefag«. ²¹ I en række artikler fra 1850erne (skoleprogrammer) forsøgte han at udstikke retningslinier specielt for undervisningen i modersmålet, i dansk litteratur, i mundtlig fremstilling, – stedse på vagt over for en utidig videnskabeliggørelse. I artiklen »Om vort Examensvæsen« fra 1856 (Nordisk Universitets-Tidsskrift) kunne han påpege en række eksamensværdier – personlig duelighed i stedet for nepotisme, det stykkevis indlærte, der tilegnes i helheder og sammenhæng osv. Men prisen var ofte, hævdede han, spredelse og gammelklog videnskabelighed på anden hånd: »Virkelig seer man ogsaa Polyhistoriet udvikle sig Haand i Haand med Examensvæsenet: i Skolen saavel som ved Høiskolernes Faculteter skyder det ene Bifag op efter det andet, hvert med sin Haandbog, sin Ledetraad i Tilværelsens Labyrinth, og disse mange Smaa videnskaber tager Luft og Lys fra de egentlige Hovedfag, som skulde udfolde en bestemt Side af Dannelsen«. ²² Nært forbundet med dette synspunkt var hans gentagne kritik af karaktersystemet, bl. a. rettet mod beregningen af en hovedkarakter, der byggede på ligestilling af

undervisningsfagene (ved bekendtgørelse af 31. maj 1866 blev kritikken delvis imødekommet gennem en øget karaktervægt på udvalgte fag).

Ad to veje søgte Hammerich at komme de nævnte skavanker til livs. Dels gennem et forsøg på at give principielle retningslinier for undervisningen. Dels ved at stille forslag om fagrækkens tvedeling. På begge områder var han med til at forme eksamensskolen.

I sin analyse af skolens undervisning skelner Hammerich – i artiklen »Om den rette Grundighed. . .« – mellem tre metoder i behandlingen af undervisningsstoffet. Den ene sammendrager videnskabens kendsgerninger i *korte uddrag*; disse er »Tilknytningspunkter for det meget Videnskabsstof, der i en dannet Tidsalder sværmer om i Luften og vil flyve forbi, hvor det ikke finder Noget at hænge sig til«;²³ i sig selv er denne metode lidet nærende, fordi den »mest kun forsyner os med Kundskabens Bælge og Skaller«, men grundridsene vil dog lidt efter lidt i livet få indhold og fylde. – Den anden metode meddeler »Betragtninger og Domme, i hvilke deels det Almengyldige, deels det Eiendommelige ved hine Kjendsgerninger er udtalt paa en begrebsmæssig, kan-skee tillige aandrig Maade«; det er en *ræsonnerende* (»åndig«) undervisning. Overalt hvor videnskabens domme og betragtninger har »en levende Anskuelse at støtte sig til«, er værdien umiskendelig. Men uden anskuelse og kundskaber bliver udbyttet af denne undervisning »et Forraad af tillærte Meninger, som maae gjemmes i Hukommelsen mellem Tal og Navne, og som kun vække Lede for den Gjenstand, hvis Hemmeligheder de udsladdre, hvis Gaader de fordærve for os ved tjenstvillig at nævne os Opløsningen, før vi kjende Gaaden, endsige selv have prøvet paa at gjætte den«.²⁴ – Den tredje metode er den, som Hammerich kaldte »den kjernefulde«, hvor der arbejdes med videnskabens materiale i udvalg, »Dele af Stoffet i dets Oprindelighed«, – genstande, beretninger, forfatterlæsning, udpeget af videnskaben som det stof, der bedst kan give en forestilling om det hele.

En frugtbar undervisning må, hævdede Hammerich, benytte alle tre fremgangsmåder for at løse skolens opgave. »Vi have seet dem i deres Eensidighed og fundet dem hver for sig baade uundværlige og utilstrækkelige«. Om dette forhold mellem dem gav Hammerich kun antydninger, men de rummer dog en understregning af »den kjernefulde«, en advarsel mod »det Afledede«. Han arbejdede selv videre med denne tredeling. Afklaret og personligt indgik den i hans sidste litterære værk »Fremstillingens Kunst i Retning af det Almeenlæselige«; bogens 2. del,

Den oplysende Fremstillings Kunst, indeholder bl. a. det klassiske essay »Historiens Kunst« om den historiske fortælling, og her optræder de tre nævnte metoder som fortællingens stilelementer.²⁵

For skolens selvstændige udvikling var det vigtigt, at praktisk undervisning fra midten af forrige århundrede lidt efter lidt vandt status som noget professionelt og selvstændigt: den kunne anskues som andet end eksamensforberedelse og mere end didaktisk abstraktion. Hertil bidrog ikke alene Hammerich, men også andre skolefolk, den tidligere nævnte docent Fr. Lange, undervisningsinspektør Madvig m. fl. Terperi og »høring« var fortsat noget karakteristisk, men idealet i eksamensskolen blev den bevidste blanding af induktivt og deduktivt arbejde på grundlag af et anskueligt materiale.

Der var behov for endnu et modtræk mod »spredelsen« og dyrkelsen af sekundære kundskaber i de mange skolefag. Hammerich var i den nævnte artikel om eksamensvæsenet i 1856 inde på den tanke »paa Skolens øverste Trin at faae en højere Realskole, med Mathematik og Naturvidenskaber som Hovedfag, udskilt og sat ved Siden af Latin-skolen, der ved grundig Læsning af Classikerne samler sig i Retning af den historiske, sproglige og litterære Dannelse«.²⁶ En sådan deling måtte være en naturlig følge af skolens ændrede opgave, – skolen skulle sigte bredt, ikke blot mod en rekruttering af den vordende embedsstand.

I svaret til ministeriet af 21. august 1865 om afgangsprøvens forbliven ved skolerne vendte Hammerich tilbage til ideen. Han beklagede her »den ringe Opmærksomhed, der er viist de leilighedsviis fremkomne Antydninger om paa Skolens høiere Trin at udfolde de humanistiske og de realistiske Forstudier i to sideløbende Linier, hver med sine Hovedfag og med en forskjellig, men lige vidt fremmet Aandsdannelse til Endemaal«.²⁷ Når opmærksomheden ikke havde været større, skyldtes det formentlig, hævdede han, at offentligheden endnu opfattede latin-skolen som blot en forgård til Universitetet.

Ideen er ikke Hammerichs. Den kendtes fra udlandet (Frankrig) og var af og til dukket op i den pædagogiske debat. I skoleprogrammet for Borgerdydskolen på Christianshavn tog Hammerichs efterfølger som bestyrer, J. Helms, tanken op i 1870 og anbefalede dens gennemførelse i artiklen »En Antydning i Anledning af Spørgsmaalet om den høiere Skoleundervisnings Reform«. Kultusminister C. C. Hall havde tvedelingen med i sit skolelovsforslag 1870 – efter at grundtvigianerne i det

tidligere omtalte udvalg havde foreslået en tredeling. Den mest markante nyhed i skolereformen 1871 blev gennemførelsen af tvedelings-tanken, hvorefter undervisningen i latinskolen to øverste klasser deltes i en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig retning.

Vi ved ikke, i hvilken grad Hammerich havde indflydelse på Halls beslutning om tvedelingens gennemførelse. Vi har et udsagn af den klassiske filolog, professor J. L. Ussing, der kan citeres, men næppe kontrolleres, – han skriver i sine erindringer: »Til sidst mente Kultusminister Hall, væsentlig påvirket af sin Ven M. Hammerich, at finde et Universalmiddel i en Deling af Undervisningen i Skolens to øverste Klasser. . .«.»²⁸ Det var ikke ment som kompliment fra Ussings side! Under alle omstændigheder skulle tvedelingen efter Hammerichs opfattelse sikre, at eleverne lærte at arbejde med »den rette grundighed«.

Frihed – for hvem?

»... kun ved fortsat mindelig Samvirken vil det lykkes deals at sløife, deals at udtynde det levende Hegn mellem Lærd og Læg, der saa længe har hindret Samfærselen tilligemed den frie Udsigt«.»²⁹ Synspunktet er karakteristisk for Hammerich. I sin produktion beskæftigede han sig ikke alene med latinskolen, men også med folkeskolen og især real-skolen. Fra 1866 var han medlem af Udvalget for Folkeoplysnings Fremme; i den interskandinaviske oplysning tog han jævnligt del, fra 1876 som styrelsesmedlem i Letterstedtske Forening.

De forslag og forsøg, der er omtalt i det foregående, skal ses i dette perspektiv. Det gælder omdannelsen af skolen til en højere dannelsesanstalt, der kunne være nyttig for enhver uanset erhvervsvalg. Det gælder arbejdet for en friere undervisning, dvs. en undervisning, hvor mulighederne for det personlige og grundige arbejde ikke stækkedes af en latent eksamenstrussel, af fordringer fra uprioriterede bifag og af ufordøjede meninger. Hammerich kunne tordne mod grundbetragtningen af skolen »som et Forraadskammer for tørrede Kundskaber og henkogte Meninger«³⁰ eller mod utidig anvendelse af kunstige fremmedord. Her nedbrød han levende hegn mellem læg og lærd.

Den frihed, Hammerich ønskede, var skolebestyrernes og lærernes frihed inden for rammerne af en upedantisk lovgivning. Kun de kunne tilrettelægge en gennemtænkt og helhedsbåret undervisning med vægten på »det kjernefulde« stof; kun de havde forudsætninger for at give fri-

heden et indhold og holde en eksamen i skak eller gøre den frugtbar for undervisningen. Det var en frihed, der byggede på privatskolens erfaringer fra tovtrækkeri med ministerium og inspektion. Friheden for eleverne og deres forældre indgik kun indirekte i denne sammenhæng – i valget af skole og i linievalget på de øverste klassetrin.

Man spejder uvilkårligt efter Grundtvig. Kampen mod »drengevidenskabeligheden« er jo den samme. Men faktisk optræder Grundtvig kun sjældent i Hammerichs skrifter, næsten aldrig når det gælder undervisningen i latinskolen. Forklaringen skal nok søges deri, at Grundtvig var en radikalere natur; han brød staven over latinskolens undervisning – den var udansk, gold og unaturlig. For Hammerich var den derimod rig på muligheder, – de kaldte på en indre og ydre reform.

Der var behov for en afklaring af de ideale fordringer, – det er i denne sammenhæng, man må se Hammerichs spørgsmål om den rette grundighed. Han gav selv nogle antydninger til et svar: I anskueligt og associationsnyt stof, der var videnskabeligt repræsentativt, en induktiv-deduktiv undervisningsmåde, der var lige langt fra kun en triviell overhøring og en intellektuel nøjsom »lære-at-lære«-dogmatik; en elev måtte have mulighed for at opleve glæden ved et grundigt og koncentreret arbejde. Undervisningen ville således få lys, luft og mening for alle elever, uanset hvilke livsbeskæftigelser de sigtede imod. Som den sejeste modstander så han »spredtheden« og den oppustede videnskabelighed, – der dog ingenlunde var specielt karakteristisk for drengealderen.

Den nationalliberale skolebestyrer ville ikke omstyrte skolen, men nok foranstalte »et oprør fra midten«, indefra. Tvedelingen var en slags resultat, men først med reformen 1903 fik den friere undervisning i Hammerichs forstand bedre muligheder. Ikke den frihed for den enkelte skole, som kunne gøre undervisningen til en helhed; men en frihed, der gav læreren – efterhånden også elever og forældre – nogle valgmuligheder.

NOTER:

1. Betegnelsen »skolemand«, der har hævd i Dansk biografisk Leksikon, synes træffende, når man ønsker at karakterisere en person, der formår at sammentænke hensynene til eleven, faget, skolen, helheden, – i hvilken skoleform han så end selv har sit virke. Pædagog – det føles for teoretisk, i de senere år har det også i stigende grad fået tilknytning til arbejdet med børn i førskolealderen.

2. Årbog 1860–61 i Det Aagaard-Hammerichske Privatarkiv i Rigsarkivet.
3. Meddelelser ang. Københavns Universitet ... og de lærde Skoler 1849–56 s. 58 ff.
4. Flt. 1861 sp. 542.
5. Meddelelser 1857–78, s. 139 ff.
6. Årbog 1864.
7. Meddelelser ang. de lærde Skoler ... 1857–78, s. 439.
8. Trykt i Meddelelser ... 1857–78, s. 450–459, samt i »Smaaskrifter ...« bd. III.
9. Smaaskrifter III, s. 146 og 149.
10. Ibid. s. 155.
11. Ibid. s. 157–58.
12. Ibid. s. 159.
13. Meddelelser ... 1857–78, s. 160.
14. Ibid. s. 462–473.
15. Ibid. s. 436–39.
16. Flt. 1864/65 sp. 1562.
17. Joakim Larsen: Bidrag til den danske Folkeskoles Historie 1818–1898, s. 325.
18. Rigsdagstidende 1869/70, tillæg A, sp. 2238–2244.
19. Flt. 1870/71 sp. 419 f.
20. Ibid. sp. 437.
21. Smaaskrifter III, s. 11.
22. Smaaskrifter V, s. 4 f.
23. Smaaskrifter III, s. 13.
24. Ibid. s. 16.
25. M. Hammerich: Fremstillingens Kunst, 1881, s. 106–144, spec. s. 120 f.
26. Smaaskrifter V, s. 9.
27. Smaaskrifter III, s. 155 f.
28. J. L. Ussing: Af mit Levned, 1906, s. 131.
29. »Fremstillingens Kunst ...«, s. 61 f.
30. Smaaskrifter V, s. 17.