

Det sthyrske circulære og historiefaget

Af Erik Dehn

Tiden op mod år 1900 var en periode med mange forandringer. Urbaniseringen tog for alvor fart, og de tekniske fremskridt var så store som aldrig før. Politisk set indvarslede systemskiftet 1901 en ny æra. I litteraturen afspejledes de nye tider med realismens gennembrud, og inden for historievidenskaben affødte kildekritikken nyvurderinger af vores fortid, og et væld af specialafhandlinger så dagens lys. Folkeoplysningen vandt frem. Videnskabsmænd begyndte at skrive populærvidenskabelige bøger, og tidsskrifter som f.eks. »Frem« begyndte at dukke op. Pædagogiske spørgsmål blev diskuteret i »Vor Ungdom« (fra 1879), »Skole og Samfund«, »Hjem og Skole«, »Højskolebladet«, og ikke mindst i »Danmarks Lærerforenings Medlemsblad« (fra 1883). Men også andre steder inden for undervisningsområdet fandt der nybrud sted. 1882 oprettedes »Studentersamfundets Aftenundervisning for Arbejdere«. Her tilbød man undervisning i realfag¹⁾ og almindennende fag, herunder historie. Og i folkeskolen og den lærde skole foregik forsøg på at ændre undervisningen, så den i højere grad kom til at svare til de krav, samfundet stillede.

Det sthyrske circulære af 6. april 1900.

Hensigten med det følgende er at give en vurdering af det sthyrske circulære ud fra den opfattelse, at circulæret som helhed var en pædagogisk nydannelse, men at faget historie øjensynlig ikke fulgte med i denne modernisering. Et ejendommeligt forhold, der kom til at præge faget i de næste årtier.

I spørgsmålet om folkeskolens udvikling i denne periode, står det såkaldte »sthyrske« circulære centralt. Baggrunden var den ændring af folkeskoleloven, der fandt sted i 1899. Efter mange års forgæves forsøg, var det endelig lykkedes at få vedtaget »Forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen«. Et af de vigtigste punkter var en forbedring af lærernes løn, men herudover forsøgte man at modernisere skolen og give landsbyskolen og købstadskolen et mere ensartet præg gennem en harmonisering af undervisningens form og indhold. Der blev tale om en nedsættelse af klassekvotienten (hvil-

ket gav større mulighed for klassedeling i landsbyskolen), udvidelse af fagkredsen og større statslige tilskud. Alligevel var der lang vej igen, før skillet mellem de to skoleformer kunne siges at være nedbrudt. Således var minimumstimetallet for landsbyskolen 18 timer om ugen, for købstadskolen 21 timer. Det krævedes heller ikke, at børn på landet skulle gå i skole hver dag. Men den alvorligste hemsko for landsbyskolens udvikling var bøndernes uvilje mod at give større tilskud til skolen end højst nødvendigt.

I følge 1899-loven skulle kommunerne indsende undervisningsplaner til godkendelse i ministeriet. Som en vejledning til dette arbejde udsendte Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (Kultusministeriet) ved kultusminister V. Sthyr et circulære af 6. april 1900 forfattet af skolekonsulenten Sophus Sørensen og formanden for Danmarks Lærerforening, skoledirektør Joakim Larsen. Circulæret gav anvisning på, hvilke mål der burde nås i de forskellige fag, hvorledes det kunne ske, samt hvordan timeplanen burde være. Men herudover havde circulæret i indledningen nogle generelle betragtninger om, hvorfor det var nødvendigt at udsende denne første detaljerede vejledning for folkeskolens undervisning. »Saa vigtigt det er, at der i Skolen gives Rum for fri Bevægelighed og personligt aandeligt Liv, saa nødvendigt er det, at der under Folkeskolens stigende Udvikling og fremadskridende Organisation tages det skyldige Hensyn ogsaa til den fornødne Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed«.

1899-loven opererede ikke med et nyt overordnet formål for folkeskolen. Det var stadig 1814-lovens formål, der var gældende. Et formål for de enkelte fag kommer dog frem i circulæret. Ligesom i dag er beskrivelsen af fagene opdelt i formål, forslag til læseplan og, for nogle fags vedkommende, en undervisningsvejledning.

Circulærets tilblivelse

Der havde ikke været nedsat noget udvalg, der skulle udarbejde forslag til det nye circulære. Kultusministeren må have henvendt sig direkte til Sophus Sørensen og Joakim Larsen og bedt dem lave et udkast. Selv om der ikke eksisterer referater af deres møder, findes der, i Rigsarkivet, alligevel akter, som kan belyse noget af circulærets tilblivelseshistorie.²⁾ Den 18/1-1900 indsendte de to det af ministeren ønskede circulæreforslag. Hvem af dem, der har været den drivende kraft, er ikke klart, men K. E. Bugge hævder i »Vi har rel'gion«, at det var Sophus Sørensen, der har forfattet circulæret, og udkastet er da også skrevet med hans håndskrift. Allerede 2 dage efter, i.f.m. anbefalinger af nogle skolebøger, pressede Sophus Sørensen på

Kultusminister H.V. Sthyr og Konsulent Sophus Sørensen. Kongl. Bibl.

for at få circulæret offentliggjort. »Der spørges meget efter det rundt omkring i Landet«. Det har således været almindelig kendt i skolekredse, at circulæret snart ville foreligge. Alligevel er der ikke en eneste artikel i Danmarks Lærerforenings Medlemsblad, der diskuterer hvad der bør stå i det. En i dag helt utænkelig situation. Men man har åbenbart overladt det til de to skolefolk og ministeriet at fastlægge retningslinierne for folkeskolens undervisning.

Allerede den 22/1, to dage efter Sophus Sørensens henvendelse, videre-sendes udkastet til behandling i ministeriet. Indledningen blev ændret en smule, og kontorchef A. P. Weis tilføjede med blyant: »Bedes trykt saa hurtigt som muligt«.

Det gejstlige tilsyn med skolen krævede, at forslaget sendtes til høring hos biskopper og provster. Det fremgår ikke af akterne, hvilket princip der blev lagt til grund for udvælgelsen af de tre biskopper og seks provster, der modtog circulæreforslaget. Alle egne af landet var dog repræsenteret. Herudover kan det konstateres, at der dels har været tale om udvælgelse af kendte gejstlige, som f.eks. biskop Skat Rørdam, og dels provster, som

var særlig interesserede i skoleforhold. Det var bl.a. tilfældet med provsterne Th. Møller fra Birkerød og O. Waage fra Herlufmagle. I løbet af februar måned indkom kommentarerne. Naturligt nok handlede de fleste af deres bemærkninger om religion, men der var dog også en del om historie. Th. Skat Rørdam foreslår, at afsnittet »at pege paa *Sammenhængen* i Historiens Gang og derigennem virke opdragende paa deres [elevernes] Tænkning, ligesom at give dem, efter deres Forestillingskreds lempet Forstaaelse af Samfundsforholdenes Udvikling« ændres til »en efter deres Evner lempet Fremstilling af Samfundsforholdenes Udvikling«, og dette kom til at indgå i det færdige circulære. Flere var imod undervisning i verdenshistorie. Bl.a. O. Waage, der ikke mente en sådan undervisning var indeholdt i den nye skolelov, og gerne ville have at vide, om det skulle være lovbefalet i alle skoler. På den anden side så han gerne, at man fik noget med om »Assyrerne og Ægypterne«.

Efter at have gennemlæst disse gejstlige overvejelser mente Joakim Larsen og Sophus Sørensen, at »circulæret i det væsentligste har fundet tilslutning«. Ændringerne, både for historie og for de andre fag, var da også små. Verdenshistorie forblev i circulæret, men tanken om at undervise eleverne i »Sammenhængen i Historiens Gang« blev opgivet. Det blev anset for at være en for stor mundfuld for folkeskoleelever. På den anden side blev stofområdet udvidet med et afsnit om »Ægypterne og Assyrerne«. Sophus Sørensen og Joakim Larsen havde ret i, at deres udkast stort set blev mødt med imødekommenhed. Og det er vigtigt at lægge mærke til, at der ingen uenighed var at spore, når det gjaldt historieundervisningens formål. Undervisningen i Danmarkshistorie skulle styrke nationalfølelsen. Verdenshistorien var derfor kun af perifer interesse.

For de fleste fag betød circulæret en fornyelse af undervisningen, og mange lærere har sikkert følt det som en inciterende udfordring. Samtiden oplevede det som starten på en ny epoke i folkeskolens undervisning. Et citat fra et skolemøde i Odense illustrerer dette. »Odensemødet begyndte med et lille Opttrin, idet Lærer Hindse Nielsen indledede med at sige, som sandt var, at det circulære, som Ministeriet udsendte i April 1900 var som en Solstraale for den danske Folkeskole. Det er det bedste circulære, der nogen Sinde er udgaaet fra et dansk Undervisningsministerium. Det slaar gamle Mure ned og bringer Lys og Luft ind over vor Gerning. Vi kan ikke andet end bringe den Mand en Tak, som har sat sit Navn under dette Circulære; det er Fyens Biskop, [V. Sthyr] som er nærværende ved vort Møde her (Forsamlingen rejser sig)«.³⁾

Men lad os gå bag om de begejstrede udtalelser og se lidt nærmere på hvad circulæret gemte af pædagogiske nydannelser.

Formaldannelse som ledende princip

Anskuelsesundervisning er det første fag, der behandles i circulæret. Det var allerede blevet indført i de københavnske skoler i 1876. Nu blev det optaget som obligatorisk fag. Det skulle gives på skolens første trin. Emnerne er tæt knyttet til hverdagen. »Mad, »Drikke« og »Vores Husdyr er eksempler herpå. Men der var også et emne af sociologisk karakter, der hed »Barnets Forhold til Forældre og Søkende, til Lærere og Klassekammerater«. Det er særlig interessant, fordi det falder helt uden for almindelig anskuelsesundervisning. Kirstine Frederiksen, der stod som eksponent for anskuelsesundervisningen, og i 1889 havde udgivet »Anskuelsesundervisning, Haandbog for Lærere«, omtaler intet sted et emne, der tangerer dette. Heller ikke den kendte pædagog Oscar Hansen, der i sin bog »Opdragelseslære« ellers har et stort afsnit om anskuelsesundervisning. Det interessante

Model af smedie, brugt i anskuelsesundervisning ca. 1910. Danmarks pædagogiske Bibliotek.

ligger også i, at det peger frem mod vor tids optagethed af det sociale klima i klassen.

Andre emneområder er stort set koncentreret om geografi og biologi. Der lægges stor vægt på de aktiviteter, der i årets løb foregår i landbruget, og på emner, der handler om håndværk og industri. Det er alt sammen eksempler på en interesse i at åbne skolen ud mod samfundet. Undervisningen skulle opmuntre til selvstændig undersøgelse af tingene og udvikling af sjælelivet.⁴⁾ Der var tale om en opdragende undervisning, og Kirstine Frederiksen citerer da også filosofen og pædagogen Johan Fr. Herbart: »Man maa se at faa Tag i Aanden bag Sanserne«. Når faget fik en så central placering i circulæret, skal det sikkert ses på baggrund af den betydning, man tillagde principper som: Selvstændighed, mundtlig formulering, forståelse og skærpelse af dømmekraften. Dette færdighedsdannende træk er det vigtigste i faget. Oscar Hansen gør da også opmærksom på at »Faget er formelt, d.v.s. at det ikke er knyttet til noget bestemt Stof, men er bestemt til at vænne Børnene til at iagttage godt«.⁵⁾ Eller som det udtrykkes i Danmarks Lærerforenings Medlemsblad: »Den lovpriste Anskuelsesundervisning er elementær Forstandsevne«.⁶⁾

Denne tro på at man gennem forskellige fag kunne optræne bestemte ønskværdige egenskaber, skinner tydeligt igennem i beskrivelsen af flere af de andre fag. I dansk tales der om »Aandsdannelse i Almindelighed« som et mål for undervisningen, og om barnets »sprogliche Dannelse«. Nu kan man lægge forskelligt indhold i begrebet dannelse, men Axel Dam mener i sin disputats fra 1912 at kunne konstatere, at det »maa nødvendigvis være noget formelt«. Dette formelle aspekt går igen i fremhævelsen af elevernes *selvstændige* behandling af stoffet. Ikke mindre end tre gange bruges dette udtryk i afsnittet om danskundervisningen.

Det formelle kommer helt klart frem i beskrivelsen af faget regning. Her er det afgørende, at børnene vænnes til energi og udholdenhed i deres tænkning, eller som Sophus Sørensen udtrykte det i et foredrag: »Regning er en ypperlig Skole for Tænkningen, og ligesaa har dette Fag, en betydelig Indflydelse paa Børnenes Viljestyrke«. Men der lægges også vægt på, at børnene ikke nøjes med at lære at regne rent mekanisk.⁷⁾

Geografi og naturkundskab giver udtryk for samme tankegang. Eleverne skal *se sammenhænge*, de skal *forstå*, og deres *iagttagelsesevne og dømmekraft skærpes*.

Men disse fag kan kun skærpe og udvikle de intellektuelle evner og anlæg. For at blive et helt menneske er det nødvendigt at være i besiddelse af

en moralsk og åndelig ballast, der kan give livet mening og perspektiv. Det er religionsundervisningens opgave. På trods af frembrydende socialisme og røster om skolens frigørelse fra kirken står den kristne lære endnu urokket i skolen som grundlag for menneskers liv. Målet for religionsundervisningen er »at udvikle Børnenes religiøse Sans og opdrage den religiøse Følelse til en Livsmagt, der giver det sædelige Liv Kraft«. Alligevel var det ikke helt den samme undervisning, der tidligere var blevet praktiseret. Circulæret fremhæver, at indføringen i kristendommen skal lede til en »forstaaende og hjertelig Tilegnelse«. Det var et skridt væk fra den gammeldags udenadslære. Joakim Larsen nævner da også, at den dogmatiske undervisning nu var på vej ud, til fordel for bibel- og kirkehistorie.⁸⁾

Også Oscar Hansen opfattede den dogmatiske lærebogsundervisning som gammeldags og fuldstændig ude af trit med alle ledende pædagogiske principper.⁹⁾ Det var dog ikke alle, der var enige i dette. Da circulæreudkastet blev sendt til høring, var der adskillige gejstlige, der ville have genindført en dogmatisk lærebog.

Ikke kun m.h.t. fagmålene blæste der nye vinde. Undervisningsformen skulle også ændres. Den »levende undervisning«, som samtiden yndede at kalde den, skulle sættes i højsædet. Bort med mekanisk indterpning. I stedet skulle der lægges vægt på børnenes intellektuelle udvikling og selvstændighed. Meget af det, den nye undervisning stod for, kan samles under begrebet induktiv undervisning. Tanken om, at undervisningen burde tage udgangspunkt i elevernes eget arbejde med selv at skabe sammenhænge, var blevet fremført af adskillige pædagoger. Herhjemme først og fremmest af Oscar Hansen. I sin »Opdragelseslære«, anbefalede han den induktive metode, og fremhævede anskuelsesundervisningen. »Den induktive Metodes Anvendelse i Skolen staar og falder med Anskuelsesprincippet; den repræsenterer den logiske gennemførelse af dette Princip«. ¹⁰⁾

Historie

Det fag, der i denne artikel imidlertid har den største interesse, er historie. Om det hedder det:

»At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom paa Eksempler, der henvende sig til Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel. Igennem anskuelig og livlig Fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for

Historie.

At fremhjælpe os sjæld og kraftig Fantasi
i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig
for osse Folk og Land, er Historieundervisningens Op-
gave. I sin Rigtighed paa Udtrykker, der benytter sig
de Børns sædvanlige Fortællekraft og indvirkende tilskynde-
lende paa sine Fæder, er Historien tillige et vigtigt
sædvanligt Ophævelsesmiddel. Ingenne næstetlig og
højt Fortælling bør de historiske Personer og Begi-
rsheder skilles Børnen for Øje, men disse bør
holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildrin-
ger. Paa de første Trin maa det historiske Stof
væsentlig gives i Form af Livs- og Tidsbilleder; for
de ældre Børns Vækkelse vil det dog være mu-
ligt at peges paa Sammenhængen i Historiens
Gang og ingenlunde indvirkende og begynder paa sine
Tænkning, ligesom at give dem en efter deres
Forestillingskrafts lempet Forstaaelse af Sam-
fundsforskelles Udvikling.

Indledning til historieafsnittet i det sthyrske cirkulære. Rigsarkivet.

Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer. Om end det historiske Stof væsentlig maa meddeles i Form af Livs- og Tidsbilleder, vil det dog være muligt at give de ældre Børn en efter deres Forestillingskreds lempet Forstaaelse af Samfundsforskelles Udvikling.

Det er værd at bemærke, i hvor høj grad historie opfattes som et holdningsfag. I indledningen peges der på, at historie skal »fremhjælpe en sund

og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land«. Fantasien skal opøves gennem historieundervisningen og blive et middel til styrkelse af fædrelandskærligheden. Den skal forstærke og fastholde de historiske fortællinger. »Hvem har ikke ligesom oplevet korstogsmødet i Clermont, eller i Tankerne været hos Luther i Klostercellen«, udbryder Hans Olrik.¹¹⁾

Man kan ikke umiddelbart se, af hvilken karakter nationalfølelsen er, hvis vi nøjes med at betragte circulæret. Men det er tankevækkende, at den er opstillet som det overordnede mål. Enhver stat har til alle tider en principiel interesse i, at historieundervisningen er med til at opbygge loyalitetsfølelse for landet, men her er den ualmindelig klart formuleret.

Undervisningen skal virke som et opdragelsesmiddel for den enkelte elev. Ved at beskæftige sig med de store personligheder i historien kunne børnene få en rettesnor for deres moralske adfærd, parallelt med hvad der foregik i religionsundervisningen.

Eleverne skulle konfronteres med eksempler på de gode handlinger, de kunne bruge som ideal, og de onde, de skulle tage sig i agt for. Eller som en lærer, idet han citerer Grundtvig, udtrykte det i »Medlemsbladet«:

*»Det er velgjort af hvem der kan,
at skrive Fædrenes Gerninger alle,
ere de onde, man maa dem fly,
ere de gode, dem gøre paany
og dem ingenlunde frafalde«.*

De store personligheder, der fremhæves, er for langt de flestes vedkommende af krigerisk karakter. Dermed tilgodeses begge aspekter i formålet: Det nationale og det moralske. Mens undervisningen således skal være stærkt holdningspræget, og stofvalget er i overensstemmelse hermed, savnes der helt vidensmål. Med lidt god vilje kan man måske tale om, at der opstilles færdighedsmål i form af opøvelse af fantasien og evnen til at »gengive og genfortælle«. Men det er tydeligt, at undervisningsformen helt er underordnet det holdningsprægede formål. Lærerens fortælling er den akse, hvorefter alt drejer sig. Derfor leder man også forgæves efter spor af den induktive undervisningsform, der præger circulærets andre fag.

Hvis vi sammenligner historie med resten af fagene i circulæret, falder det i øjnene, at førstnævnte ikke står for den store fornyelse. Men hvorfor var historieundervisningen ikke fulgt med i den modernisering, der kende-

tegnede de andre fag? Hvorfor skulle man stadig undervise i dette fag, som man havde gjort i årtier? For at få svar på dette, er det nødvendigt, vi kaster et blik på den udvikling, der havde fundet sted i samfundet uden for skolens mure.

Skolens rolle i et samfund under forvandling

Samfundet var under hastig forvandling. Det gjaldt både i landbrug og i industri, og på det politiske plan sporedes der en stadig stærkere demokratiseringstendens. Det medførte også et krav om forbedret undervisning for de lavere sociale lag. Pædagogen og filosofen, professor C. N. Starcke, kom ind på en særlig side af dette problem. »Særlig for en lille Nation er den store og uhindrede Standscirculation en nødvendig Betingelse for, at Samfundslivet og de forskellige Organer kan holde sig friske og levende. Store Nationer have i deres Masse en Rigdom, som kan tillade megen Ødselhed; smaa Nationer komme let til at betale dyrt, hvad de store ustraffet kunne gøre. At faa alle sine Borgere med i Samfundslivet er saaledes overalt Idealet for den store som for den lille Nation; men for den sidste kan det tillige blive en Nødvendighed, hvis den ikke vil gaa til Grunde«. ²⁾ Lidt mere præcis bliver Starcke når han udtaler: »Skolen har gjort Fremskridt i de senere Aar, men Samfundet har gjort større; og derved er der fremkommet et betydeligt Misforhold. Skolen byder hverken de Kundskaber, eller den Modenhed og Dannelse, som har Værdi i Nutidens Liv«. ¹³⁾

Og Joakim Larsen tilføjede: »Opsvinget i Landets materielle Udvikling medførte større Krav til Livet«, ¹⁴⁾ og man kunne fortsætte – til undervisningen.

Men hvad var det da Starcke og Joakim Larsen tænkte på? De forandringer i »Landets materielle Udvikling«, der hentydes til, var sket over en bred front. Landbruget var siden 1870'erne under omlægning fra vegetabilsk til animalsk produktion. Der fandt også en stærk befolkningsforøgelse sted. En del af disse »overflødige« emigrerede, fortrinsvis til Amerika, andre fandt plads i de mange husmandsbrug, der oprettedes, men en stor del søgte ind til byerne, og det vil fortrinsvis sige København. Det var ikke uden grund, man kaldte hovedstaden den største jyske by. Børnene flyttede også med, og det kunne give problemer, hvis der var for stor forskel på skoleformerne på land og i by. Det kan være årsagen til circulærets bemærkninger i indledningen, hvor der tales om »Folkeskolens stigende Udvikling og fremadskridende Organisation«, og »den fornødne Enhed og Orden«. Omlægningen af landbruget var langt fra nogen smertefri proces. Det krævede

kapital og organisation. Organisationen udmøntede sig i de mange andelsforeninger, men det betød, at behovet for almene og landbrugsteoretiske kundskaber voksede.

Langt flere blev inddraget i beslutningsprocesser, hvad enten det var i andelsbevægelsen eller i de mange andre foreninger, der skød op i denne tid. Ønsket om at vide noget mere kan aflæses i det stigende antal højskoleelever. I 1860'erne var der godt 1000 elever om året. Omkring århundredeskiftet ca. 5000.¹⁵ Også landbrugsskolerne kunne notere et voksende antal elever. Og lokalt forventedes det, at læreren holdt aftenskole. Gang på gang krævede man i avisindlæg »flere og mere tidssvarende Kundskaber«, og udtryk som »Tiden kræver Oplysning, Tiden fordre, at Børneskolens Niveau højnes«, o.lign., ses igen og igen.¹⁶

Folkeskolen blev stillet over for krav om effektivitet. Myndighederne ville ikke mere tolerere de mange forsømmelser, der på landet havde gjort skolegangen illusorisk for mange børn. 1889 udsendtes et circulære, hvori der krævedes en mere konstant skolegang for landbobørnene. Men bønderne kviede sig. Nok ville de gerne have en bedre skole, men det måtte ikke koste noget. Så da ministeriet i 1890 forsøgte at forøge antallet af lærerkræfter ved landsbyskoler med over 80 elever, hvor der kun var en lærer, protesterede flere kommuner. En Højesteretsdom året efter gav dem medhold, hvorefter alt blev ved det gamle.¹⁷ Det traditionelle modsætningsforhold mellem land og by viste sig her i en ny udgave.

Alligevel forbedredes skoleforholdene langsomt gennem den sidste del af århundredet. 1889 skærpedes eksamenskravene ved lærereksamen, og i 1894 kom en ny seminarielov, der forudsatte et 3-årigt studium ved et seminarium som betingelse for, at man kunne indstille sig til lærereksamen.¹⁸ Også skolens fysiske rammer blev forbedrede gennem bygning af nye og mere tidssvarende skolebygninger efter tegninger udarbejdet i ministeriet. Endelig gav skoleloven af 1899 større tilskud til skolerne. Det ser således ud til, at forbedringerne i skolevæsenet i mange tilfælde kom fra centraladministrationen imod landboernes ønske. Trægheden i landboskolens modernisering kan også aflæses i stigningen i skoleudgifterne. I tiåret 1880-90 kunne landkommunerne notere sig for en 7 % stigning, mens købstæderne i samme tidsrum brugte 61 % mere, og København ikke mindre end 104 %.¹⁹

Det var ikke kun på landet man hørte tale om at undervisningen burde forbedres. Industrialismens fremmarch stillede nye kvalifikationskrav til arbejderne. Flere af de formaldannende egenskaber, der lægges vægt på i

circulæret, passer godt til den nye tid. Det gælder f.eks. energi og udholdenhed, ligesom en vis grad af selvstændighed og evnen til mundtlig fremstilling er værdifulde egenskaber at være i besiddelse af i et moderne samfund, hvor en større del af arbejdsstyrken end tidligere er beskæftiget med arbejde, der kræver kommunikation og nogen selvstændig stillingtagen.

Vi kan således, på mange forskellige områder, se samfundets krav om en bedre skoleuddannelse slå igennem i det sthyrke circulære. Og i den lærde skole måtte det klassiske dannelsesideal i nogen grad vige for en mere nyttebetonet undervisning, hvor realfagene fik en mere fremskudt plads.

Industrialiseringen stillede også krav om kontante færdigheder. Det var blevet nødvendigt at alle kunne læse, skrive og regne ordentligt. Vi ser da også en direkte henvisning hertil i circulæret. »Samtidig med at de opnaa den i det praktiske Liv saa værdifulde Regnefærdighed«. Og naturkundskab skal berige barnet »med Kundskaber, der ikke mindst i vore Dage, hvor hele det praktiske Erhvervsliv er anvendt Naturvidenskab, ere værdifulde for Livsopholdet og Livsudviklingen«.

Tegning omtales også i circulæret. Det havde tidligere kun i begrænset omfang vundet indpas i børneskolen, men på møder udtrykte de »industri-drivende deres udtalte utilfredshed med denne Tingenes Tilstand, og af Hensyn til Haandværkerundervisningen, ønskede de en almindeligere og bedre Undervisning i dette Fag«.²⁰⁾ Det fik de med 1899-loven, der gjorde tegning til et obligatorisk fag i alle købstadskoler, dog ikke på landet, hvor den direkte forbindelse mellem tegning og erhverv ikke var så stor. Pædagogen Oscar Hansen omtaler det også som et vigtigt fag. Ikke kun som et udtryksmiddel for barnet, men også af betydning for det praktiske liv. »Vi har brug for tegnefærdighed, i hvilken Stilling vi end kommer ... Haandværkeren, der ser en ny Genstand, der vedrører hans Fag, trænger ofte til Færdighed i at kunne skitsere Genstanden ...«.²¹⁾

Historieundervisningen – Kulturhistorie eller krigshistorie

Mens realfagene skulle sikre, at eleverne havde de fornødne faglige kundskaber, havde faget historie en anden betydning. Det skulle opbygge de idealer, den enhed og det fællesskab, der var en lige så nødvendig forudsætning for samfundets fremgang. Men fagets udformning var også bestemt af andre faktorer. Heriblandt den faglige forståelse, der herskede på universitetet, og af de udenrigspolitiske forhold.

I Danmarks Lærerforenings Medlemsblad er det et gennemgående træk i indlæggene, at undervisningen bør have et opdragende sigte. Den skal vir-

Titelblad til N.C. Roms historiebog fra 1896.

ke moralsk dannende. Dette gøres bedst ved at holde de store personers handlinger op for børnene som et spejl, så de kan stræbe efter det gode og afsky det onde. Så langt er alle enige med circulæret. Men i stofudvælgelsen spores i artikel efter artikel en ny tendens, der går på tværs af den ånd, circulæret er behersket af. Kulturhistorien skal ind i historieundervisningen på bekostning af krigshistorien. Begrundelsen var bl.a. at det var lettere at forstå »Menneskers Boliger, Klæder, Fester, Næringsveje ... end hvad Rigskanslere og andre Diplomater og høje Herrer foretog sig«. ²²⁾ Vi ser den samme opfattelse gå igen på Statens Lærerhøjskole. Af læseplanen fra 1895 fremgår det, at indholdet var historisk metode, metodik og Danmarkshistorie med »stærk Betonning af Samfundsudviklingen og Kulturlivet« frem til 1448. Derefter nøjedes man med knudepunkter.

En af fortalerner for kulturhistorie var Johan Ottosen. ²³⁾ Han var cand.-mag. i historie og underviste i den lærde skole. I et foredrag for folkeskolelærere, pegede han på fantasien og hukommelsen som centrale led i historieundervisningen. Han mente, undervisningen burde koncentreres omkring enkelte mænd og kvinder, men ikke for enhver pris. Kun hvor de repræsenterede »mange Millioners Attraa eller Idealer i Kød og Blod, bør vi lade denne Personlighed træde frem«. ²⁴⁾ Det er en noget anden begrundelse for at beskæftige sig med de store personer end circulærets.

I et tidligere foredrag var Ottosen også inde på betydningen af at undervise i den nyeste tids historie. »Det er da givet, at jo nærmere vi kommer vor egen Tid, des vigtigere er Stoffet«. ²⁵⁾ Men det var et standpunkt, der i højeste grad var kontroversielt. De fleste mente, at man ikke burde gå længere frem end til o. 1870. De sidste årtiers begivenheder var endnu alt for uafklarede til, at der kunne tages stilling til dem. Dette ville også give anledning til at beskæftige sig med aktuelle problemer i historietimerne, og det var heri det sprængfarlige lå. I modsætning hertil mente Ottosen, at de unge skulle opleve samfundet som et resultat af en lang udvikling, og at de skulle bibringes den opfattelse, at samfundet forandrer sig, og at de selv kunne være med til at ændre det til det bedre.

Ottosen står som eksponent for de nye tanker, der rørte sig om historieundervisning. En repræsentant for den mere nyttebetonede, samfundsorienterede og materialistiske historieundervisning. Det var tanker, der dog først senere, med skolebogsbetænkningen af 1933, skulle komme til fuld udfoldelse. De nåede ikke at slå igennem i det Sthyrskes circulære.

I stedet fortsatte circulæret den linie, der havde sine rødder i den nationale historieskrivning. Den havde bred tilslutning i store dele af befolkningen.

gen, men andre følte, at den var ude af trit med den nye tid. Særlig hvad angik det grundlag hvorpå fædrelandskærligheden skulle bygges.

Den nationale dannelse

Krigen 1864 betød mere end tabet af Sønderjylland. Den medførte hos de fleste erkendelsen af, at vi fremover ikke havde mulighed for at hævde os militært over for Tyskland. Ganske vist fandtes der i de følgende årtier en aggressiv form for nationalfølelse med militære overtoner. Revanche-tanken var ikke glemt. Målet var Danmark til Ejderen. Men efterhånden veg denne opfattelse for en mere realistisk. Man indså, at en ændring af grænsen måtte ske ud fra princippet om folkenes selvbestemmelsesret. Grænsen burde ikke gå længere mod syd end danskheden rakte. Denne tanke blev bl.a. fremført af historikeren A. D. Jørgensen. »Der kan da næppe være delte Meninger om, at vi maa ønske Rigets Skel sat der, hvor Folket har sin Grænse ... Vor historiske Grænse er lovformeligt opgivet. Vi ønsker den ikke tilbage, fordi den ville krænke et andet Folks Ret, og fordi den nødvendigvis maatte skaffe os nye Kampe, som vi vilde gaa i Møde uden Fortrøstning til vor Sags Retfærdighed«.²⁶⁾

Denne anskuelse om modstanderens relative ret, skulle sammen med tanken om sindelagsgrænsen fremover blive de bærende ideer i det sønderjyske spørgsmål. Samtidig voksede den opfattelse frem, at når Tyskland nu engang var så stærk, kunne vi lige så godt affinde os med forholdene og få det bedste ud af det. Vi kunne ikke uden økonomisk skade for os selv isolere os fuldstændigt fra Tyskland. Denne pragmatiske holdning betød dog ikke, at Sønderjyllandsspørgsmålet blev opgivet. Taktikken blev blot ændret. Problemet blev stadig holdt i live gennem artikler i aviser og tidsskrifter, og ved stiftelsen af »Studentersamfundets Sønderjyske Samfund« 1887, og »To Løver« stifter året efter.²⁷⁾

A. D. Jørgensens »40 Fortællinger af Fædrelandets Historie« var også et led i denne fælles kamp for landsdelens tilbagevenden til Danmark, ligesom tidens mange sange om den »røvede datter«, som Helge Rode i 1920 udtrykte det.

Men kunne vi ikke samles i bevidstheden om vor militære styrke, kunne nationalfølelsen måske komme til udtryk gennem vore kulturelle frembringelser. Det var Georg Brandes, der i et foredrag 1894 udstak linierne for denne opfattelse. Vi skulle holde os det i dansk kultur for øje, som kunne vække vor selvfølelse og arbejde os frem mod vort eget. Her tænkte han både på den åndelige og den materielle kultur. Ikke kun Kierkegaard blev

nævnt, men også smørproduktion, folkeoplysning og sociale fremskridt.²⁸⁾ Også skolemanden professor C. N. Starcke beskæftigede sig med nationalfølelsen. Hans utilfredshed med de almindelige undervisnings- og opdragelsesmetoder, der efter hans mening lagde alt for stor vægt på den klassiske dannelse og beskæftigede sig for lidt med realfagene, førte til, at han i 1899 startede »Det danske Selskabs Skole«. I en stor anlagt artikel, »Den danske Skoles Grundspørgsmål«,²⁹⁾ kommer han ind på spørgsmålet om fædrelandskærligheden, eller den nationale dannelse. Hvilket indhold skulle den have? Hvad ville det i det hele taget sige at være dansk?

Det var ikke kun skolens opgave at uddanne borgere, men *danske* borgere, mente han. Men hvordan er danskere forskellige fra andre folk? Generelt mente Starcke, at det specielle for den enkelte nation er »Forskellen i Temperament, i Maaden at tage Livet paa, i de Følelser hvori Hjertet finder sit dybeste Udtryk, de Idealer man lade sig rive hen af«. Det var karakteristisk for danskerne, mente Starcke, at de var »støtte og sindige, men blandet med en vis Melankoli, det beskedne og jævne«, en »jævn Trofasthed, som ikke svigter, selv om Lykken gaar imod«, men også »en noget smaalig Mistillid til det, som hæver sig over det almindelige«. ³⁰⁾ Starcke så øjensynlig ikke noget formål i at styrke og udvikle disse noget blandede karaktertræk hos børnene. I stedet peger han på, at den nationale opdragelse mere bestod i »at danne Karakterer, der tage deres Del af Nationens Arbejde i det daglige Liv paa at sikre og udvikle sit Erhverv og vaage over sine Institutioner«. ³¹⁾ Det er i dette, fædrelandskærligheden viser sig. »Over alt, hvad der skiller mellem voksne Mennesker, bør der staa den faste Kærlighed til Fædrelandet, dvs. til Folket og dets Liv og dets Institutioner«. ³²⁾ En af de ting, Starcke måske har tænkt på kunne skille, var de sociale forhold. Det kunne være så som så med enheden i et klassedelt samfund, og flere forsøgte da også, i kulturel henseende, at råde bod derpå. I 1882 blev »Studentersamfundets Aftenundervisning for Arbejdere« oprettet. I den forbindelse udtalte Herman Trier: »Det kan jo ikke nægtes, at Nutidens Samfund er gennemfuret af dybe Kløfter ... som med større eller mindre Ret har uddybet sig, men som det nu gælder at arbejde samlet paa et slaa Bro henover«. ³³⁾ Også Starcke var inde på betydningen af folkets enhed, og så tidens uddannelsessystem som noget af det, der satte skel mellem samfundsklasserne. Derfor var historieundervisningen vigtig. Den skulle være med til at skabe enhed ved at udstyre folket med en fælles historisk bevidsthed.

Historieundervisningen og den kildekritiske metode

Imidlertid var den kildekritiske metode i historievidenskaben dukket frem i de sidste årtier af 1800-tallet. Hvordan forholdt den sig til de nationale myter, der var en så vigtig del af den nationale historieskrivning?

1893 holdt A. D. Jørgensen et foredrag med titlen: »Historieundervisningens Forhold til den videnskabelige Granskning«. Han erkendte det problem, mange lærere følte ved frygten for, at »vor Historie skal tabe sin Glans, og at dens store Navne fordunkles«³⁴⁾ men mente ikke, at det centrale lå i divergerende opfattelser af enkelthederne, men »i de Skæbner, vort Folk og Land har fristet, og i de Bedrifter, i Krigens og Fredens Idrætter, som vore Landsmænd har øvet«. Der skulle holdes fast ved det væsentlige i historieundervisningen – varmen og inderligheden i meddelelsen frem for korrektheden. Det var fædrelandsfølelsen, der skulle sigtes imod – ikke en pedantisk påvisning af fejl. Det ville børnene kun blive usikre af. Det er unægteligt overraskende, at A. D. Jørgensen ikke mente, at kildekritikkens resultater berørte de nationale myter. Hans eget bidrag til Sønderjyllands

Niels Kjeldsens kamp mod preussiske husarer ved Højen 28. februar 1864, Maleri af Frantz Henningsen 1901. Frederiksborgmuseet.

historie, havde jo netop været med til at give en af de nationale myter, påstanden om Danmarks absolutte ret til Slesvig, et grundskud. Det samme havde forfatteren Karl Larsen gjort, da han degraderede en moralsk opbyggelig skikkelse fra krigen 1864 fra nationalt symbol til almindelig dødelig. Det var den danske dragon Niels Kjeldsen, hvis mod i kampen mod en tysk patrulje var blevet symbolet på dansk tapperhed mod en overlegen fjende, der kun kunne sejre ved brug af ufine metoder.³⁵⁾ Gennem en kildekritisk undersøgelse påviste Larsen, at der havde været tale om ærlig kamp. Det passede ikke konservative og nationale kredse, der blev rasende over således at se et nationalt samlingsmærke tilintetgjort. Alene i hovedstadspressen var der i marts måned 1902 over 60 artikler om Karl Larsens bog. Han blev, sammen med Kr. Erslev, der støttede ham, skældt ud for at have gjort den danske historiske tradition en helt fattigere. »Vort Land« fremhævede, at det danske folk ikke havde råd til at miste nogen af sine helteminder, og harcellerede over professoren, der ikke havde begreb skabt om militære kampmetoder og øjensynlig manglede takt og sømmelighedsfølelse ved behandlingen af vore nationale minder. 6000 mennesker samledes d. 14. april ved Niels Kjeldsens mindesten mellem Kolding og Vejle i en demonstration for at give udtryk for deres fastholden af det traditionelle Niels Kjeldsen billede. Hele sagen viste klart, hvor langt der var mellem de to forskellige opfattelser af fædrelandskærlighed. Den viste også, at den nationale fædrelandsfølelse havde dybe rødder i store dele af den brede befolkning.

Den realistiske fædrelandskærlighed kommer også til udtryk hos Hans Olrik. »Kunsten er at elske sit Folk og sit Land uden dog at lukke Øjet i for Svagheder og Fejl i Fortid og Nutid«.³⁶⁾

Men denne nye nøgterne historieopfattelse, der fulgte med den kildekritiske forskning, var det som vist ikke enhver beskåret at antage. Det er i lyset af dette, A. D. Jørgensens udtalelser skal ses. Det vigtigste var at bevare enheden og den fælles historieopfattelse. Så måtte forskningens resultater langsomt indpasses i historieundervisningen. »Vort Land« lå på linie hermed, når det udtalte som sin overbevisning, at det havde været bedst om Larsens bog aldrig var blevet skrevet, fordi den jævne mand altid så tingene sort-hvide, og hvis man først begyndte at rokke ved Niels Kjeldsens helteglorie, ville det hele ramle.

Den nationale dannelse var kernen i historieundervisningen. Og samtidig kunne man i historien hente inspiration og kraft til nutiden. Den kunne vise vejen frem mod lykkeligere tider. Ingemann havde udtrykt det således:

*»Stig op ad Graven du Slægt, som døde,
forkynd dit fald og afmal din Brøde,
advar os mod Udslettelsens Dom
os vis os, hvorfra din Frelse kom«.*

Konklusion

Det sthyrske circulære var et fremskridt i opfattelsen af, hvordan undervisningen burde være i folkeskolen. I sin beskrivelse af, hvad der burde være de enkelte fags mål, var det i samklang med de krav, industrialismen, landbruget og den stigende demokratisering stillede til skolen. Samtidig lagde det op til en mere spændende og interessant undervisning, hvor eleverne var aktive deltagere i læreprocessen.

Det var også en undervisning, der bevægede sig væk fra den åndløse udenadslære. Klasseundervisningen vandt frem, og selv om vi i dag betragter den som gammeldags, var den for sin tid et afgørende fremskridt i sammenligning med enkeltmandsoverhøringen. I den pædagogiske debat var man begyndt at spekulere på, om barnets egen udvikling ikke burde være en vigtig faktor i undervisningen. Det var ikke tilfældigt, at Ellen Keys bog »Barnets Aarhundrede« udkom samme år som det sthyrske circulære. Også for hende var selvstændighed og skærpelse af dømmekraftens centrale begreber. Det er i det hele bemærkelsesværdigt at se, i hvor høj grad circulæret har optaget tidens moderne pædagogik. Også for historiefagets vedkommende var der, fra historikere og lærere, tanker om en tidssvarende undervisning. De satte sig dog ikke spor i circulæret. Historieafsnittet viser ikke, som det er tilfældet med resten af fagene, tegn på nyvurdering af fagets mål og indhold. Det viderefører arven fra romantikken og de nationale vækkelsers tid. Som ingen sinde siden fremstår det som en logisk, harmonisk enhed, fra mål over stofvalg til undervisningsform. Formålet var at opdrage til en traditionel fædrelandskærlighed af nationalistisk karakter. Hertil passer stofvalget med dets stærke fremhævelse af de krigeriske personer og læreren som en engageret formidler af fortællingerne om de store mænd i fædrelandets historie.

Det er også en historieundervisning, der passer til den problemfyldte tid. Ved århundredskiftet var Danmark inde i en industriel omstillingsproces, hvor det var vigtigt at mobilisere hele folket, og vel at mærke et enigt folk, hvis vi skulle klare os i konkurrencen med andre nationer. Forholdet til Tyskland var også stadig uafklaret. Sønderjylland lå som et blødende sår og mindede om fornedrelsen. Under sådanne omstændigheder var der ikke

»råd« til en afskaffelse af krigshistorien og den politiske historie i undervisningen til fordel for et vagt begreb som kulturhistorie, der ikke på samme måde kunne virke samlende på befolkningen. Ganske vist var det ikke meningen, at børnene skulle opdrages til krigsgale chauvinister. Den nationalistiske tone var blevet mindre krigerisk end tidligere, men i historiebøgerne, og sikkert også i undervisningen, var fremhævelsen af modsætningsforholdet til Tyskland stadig centralt. Med circulærets udsendelse lykkedes det for sidste gang at puste liv i den nationalliberale fædrelandskærlighed på trods af pacifister, socialister og historikere fra venstres radikale fløj. Politisk set var circulæret samtidig et udtryk for højreregeringens syn på historieundervisningen.

At det forholdt sig sådan, blev klart 30 år senere. Da var de tanker om historieundervisningen, som bl.a. Ottosen havde slået til lyd for, for alvor trængt igennem. Samtidig var der sket et politisk magtskifte. Det resulterede i nedsættelse af et udvalg, der skulle se nærmere på skolebøgernes indhold. I den betænkning, der udsendtes 1933, anbefalede udvalget, at der blev udgivet nye circulærer for historie og religion, fordi disse fag, som de fremstod i det sthyrke circulære, ikke gav udtryk for en tidssvarende videnskabelig og ideologisk opfattelse. Det var derimod ikke nødvendigt med de andre fag fra circulæret. Den udformning, de havde fået med circulæret af 6. april 1900, blev stadig i 1933 anset for at være i overensstemmelse med samtidens pædagogiske tanker.

De udenrigspolitiske forhold bevirkede imidlertid at skolebogsbetænkningen blev henlagt, og det sthyrke circulære var i kraft frem til 1941.

Ciculærets formål for historieundervisningen, at skabe en fælles historisk bevidsthed, kunne alle være enige om. Uenigheden begyndte først når man begyndte at tale om, hvad fællesskabet skulle bygges på. Skulle det være de nationalliberale idealer eller kulturhistorien. Men under overfladen spores også en begyndende usikkerhed om, hvad der egentlig var historieundervisningens formål. Denne usikkerhed viste sig med skolebogsbetænkningen af 1933 og siden i de senere års forgæves forsøg på at opnå enighed om en læseplan, der kan tilgodese de forskellige politiske opfattelser i samfundet.

Noter:

1. Real FAG: Matematik, naturlære, naturhistorie, sløjd, håndarbejde, tegning og nyere sprog.
2. Kirke- og Undervisningsministeriets 2. kontor, Journalsager 1900, AB 119.
3. Skole og Samfund, 1901, nr. 9, s. 79.
4. Kirstine Frederiksen: Anskuelsesundervisning, 2. udg., Kbh. 1896, s. 7.
5. Oscar Hansen: Opdragelselære, Kbh. 1898, s. 306.
6. Danmarks Lærerforenings Medlemsblad, 1900, nr. 5, s. 36.
7. I et foredrag på skolemødet i Slagelse kort efter circulærets udsendelse, fremhæver Sophus Sørensen fagets praktiske betydning, og påpeger vigtigheden af anskuelighed i undervisningen fremfor mekanisk udenadslæren. (Danmarks Lærerforenings Medlemsblad, 1900, nr. 2).
8. Allerede 1887 udtalte ministeriet, at der ikke måtte kræves remsevis udenadslæren, og at læreren ikke blot skulle meddele børnene stoffet ved foredrag, men skulle øve dem i selv at gøre rede for det meddelte. (J. Larsen: Den danske Skoles Historie, Kbh. 1899, bd. 3, s. 415-416).
9. Oscar Hansen, op.cit., s. 425.
10. Vagn Skovgaard-Petersen: Dannelse og demokrati, Kbh. 1976, s. 159-160.
11. Hans Olrik: Historieundervisningen som led i den nationale Opdragelse. Særtryk af Forhandlingerne ved det 7. nordiske Skolemøde i Stockholm 1895, Stockholm 1896, s. 4.
12. C. N. Starcke: Den danske Skoles Grundspørgsmål. Skole og Samfund, 1898, s. 3-4.
13. Ibid, s. 2-3.
14. J. Larsen, op.cit., s. 478. Det er også værd at bemærke, at det er i denne tid, man tager fat på problemet med de svagtbegavedes undervisning. År 1900 oprettes de første hjælpe- og værneklasser i Kbh. I den anden ende af skolesystemet ses indførelsen af mellem-skolen 1903, hvis formål dels var at være rekrutteringssted for funktionærer til den nye mellemstand, og dels at skabe forbindelse mellem børneskolen og gymnasiet, således at en større del af befolkningen fik mulighed for en højere uddannelse.
15. Hans Chr. Johansen: Danmarks hist., bd. 9. Dansk økonomisk statistik 1818-1980, Kbh. 1985, s. 37.
16. Bodil Hansen: Skolen i landsbysamfundet, ca. 1880-1900, Kbh. 1977, s. 100.
17. J. Larsen, op.cit., s. 446-447.
18. A. Nellesmann: Den danske skoles historie, Kbh. 1966, s. 114.
19. J. Larsen, op.cit., s. 446.
20. Ibid, s. 425-426.
21. Oscar Hansen, op.cit., s. 322.
22. Danmarks Lærerforenings Medlemsblad, 1900, nr. 5, s. 36.
23. En bredere fremstilling af Johan Ottosens skoletanker giver Vagn Skovgaard-Petersen i »Johan Ottosen – skolemand og politiker«, festskrift til Poul Bagge, 1972.
24. Vor Ungdom, 1897 s. 542ff.
25. Ibid, s. 455ff.
26. Den danske historiske Forening: Linier i dansk historieskrivning i nyere tid, Kbh. 1976, s. 82.
27. Sv. Ellehøj m.fl. (red.) Festskrift til Astrid Friis, Kbh. 1963, s. 12.
28. J. Leisner m.fl. (red.): Festskrift til Poul Bagge, Kbh. 1972, s. 17-18.
29. Vor Ungdom, 1898, s. 1ff.

30. C. N. Starcke, op.cit., s. 32.
31. Ibid, s. 37.
32. Ibid, s. 40.
33. Dansk historiografisk projektgruppe: Nyere dansk historieforskning, Kbh. 1980, bd. 1, s. 18.
34. A. D. Jørgensen: Historieundervisningens Forhold til den videnskabelige Granskning. Beretning om Danmarks Lærerforenings 4. alm. Skolemøde i Kbh., Kbh. 1893, s. 201ff.
35. Jens Chr. Manniche: Den radikale historikertradition, Århus 1981, s. 316.
36. Hans Olrik, op.cit., s. 16.