

# Pædagogik som videnskab og som universitetsfag – i dansk tradition

Af Thyge Winther-Jensen

Emnet for det efterfølgende er pædagogik som videnskab og som universitetsfag med særlig henblik på, om det er muligt her at pege på en særlig dansk tradition.

Jeg vil hovedsagelig koncentrere mig om udviklingen på Københavns universitet; det var ved denne institution, at landets første lærestol i pædagogik blev oprettet. Søger man en særlig dansk tradition for pædagogik som videnskab og som universitetsfag, er der derfor kun den mulighed at følge udviklingen af faget ved denne institution. Sammen med Danmarks Lærerhøjskole er Københavns universitet i dag de to eneste steder i landet, hvor faget pædagogik kan studeres selvstændigt, dvs uden at det indgår som led i en læreruddannelse. Lærerhøjskolen blev højere læreanstalt i 1963.<sup>1)</sup>

Pædagogik som *fag*, er ikke det samme som pædagogik som *videnskab*, uagtet der er en nær forbindelse mellem de to sider, især i universitetssammenhæng.

Som videnskab betragtet er det pædagogikkens opgave ved hjælp af egnede metoder (empiriske, historiske, hermeneutiske osv.) at udvide erkendelsen i forhold vedrørende opdragelse og undervisning.

Som fag betragtet er det derimod dens opgave at systematisere den indvundne viden, erfaringer og forskningsresultater i et lærestof, således at tilægnelsen af det kan ske på en for den studerende af faget overskuelig og dækkende måde. Sagt kort er et fag et lærestof, organiseret med henblik på undervisning og studium.

Kaster vi blikket på den historiske udvikling af pædagogikken i dansk sammenhæng, springer det for det første i øjnene, at etableringen af pædagogik som universitetsfag sker på et sent tidspunkt sammenlignet med vore nordiske nabolande, for det andet at pædagogik som *videnskab* – på trods af fraværet af *faget* pædagogik – alligevel har fundet sin vej frem bl.a. inden

for rammerne af beslægtede fag. Det er derfor inden for disse beslægtede fag, at man skal søge efter en evt. dansk videnskabelig tradition for pædagogik.

Mit udgangspunkt er, at det grundlag og den tradition, som faget bygger på, da det endelig etableres som universitetsfag i 1955, har sin oprindelse i tanker og vilkår, der tog deres begyndelse i det 18. århundrede, og at dette grundlag er årsagen til, at dansk pædagogisk tradition på mange måder fremstår som forskellig fra traditionerne i de øvrige nordiske lande. Jeg vil fortrinsvis koncentrere min opmærksomhed om de punkter i udviklingen, hvor de store skolereformer sætter ind, dvs. omkring år 1800, omkring år 1900 og i tiden kort efter anden verdenskrig. Det er i forbindelse med disse reformarbejder, at interessen for pædagogik som universitetsfag manifesterer sig stærkest.

### **Oplysningstidens skolereformer**

Den første åndelige bevægelse, der for alvor satte gang i det pædagogiske reformarbejde i Danmark udviklede sig i oplysningstiden.<sup>2)</sup> Mod slutningen af 1700-tallet oplevede Danmark en velstandsperiode. Kornpriserne steg, landbrugets vilkår forbedredes og i sidste ende blev resultatet de store landboreformer.

Den gunstige økonomiske udvikling var forudsætningen for, at de udefra kommende tanker, der tilskrives oplysningstiden, kunne slå rod i Danmark.

Som åndelig bevægelse blev oplysningstiden ført frem af forfattere fra især England og Frankrig, der betragtede *erfaring* og *fornuft* som bedre kilder til erkendelse end åbenbaring og overtro. *Empirismen* og *rationalismen* forenedes i kravet om oplysning som midlet til udryddelse af alle sociale onder. Det var ikke nogen antireligiøs bevægelse, men afgjort en antikirkelig. I forhold til kirken som institution lød kravet på *sekularisering*, på adskillelse mellem kirke og stat. Et andet gennemgående træk ved bevægelsen var betoningen af *nyttens* og *borgerdyden*.

Som pædagogisk bevægelse kom oplysningstiden til Danmark via Tyskland. Her havde den affødt en særlig skoleform, *filantropinet*, dvs. menne-skevenskabets skole. Det første blev oprettet i Dessau i 1774 af *J.B. Basedow*, der en tid også fungerede ved akademiet i Sorø. Inspirationen til disse skoler kom hovedsagelig fra *Rousseau*. Al læren skulle foregå på en naturlig måde, men nyttesynspunktet fik en mere fremtrædende plads hos Basedow end hos Rousseau.

Større direkte betydning for de danske skolereformatorer fik dog den preussiske godsejer *von Rochow*, hvis skoler kom til at danne forbilledet for brødrene *Ludvig og Chr. Reventlow*. På deres godser på Fyn og Lolland søgte de at gøre *von Rochow* kunststykket efter. *Chr. Reventlow* fik endvidere sæde i den såkaldt »store« skolekommission, der blev nedsat i 1789. Medlemmerne af kommissionen havde fået tildelt den dobbelte opgave at udarbejde en plan til det almindelige skolevæsens forbedring samt at finde frem til foranstaltninger til at danne »brugbare og duelige skoleholdere«.

25 år senere i 1814 kunne kommissionen afslutte sit arbejde. I mellemtiden var den økonomiske nedgang sat ind i kølvandet på krigene mod England. Det pietistiske islæt i kommissionen, repræsenteret ved Sjællands biskop *N.E. Balle*, fik i sidste ende afgørende indflydelse på det endelige resultat. I 1814 stadfæstedes de to love: *Anordning for almueskolevæsenet på landet og Anordning for almueskolevæsenet i købstæderne, undtagen København*.

Mens striden i *grundskolen* stod mellem pietisme og filantropisme, så stod den i *den lærde skole* mellem ny-humanisme og den gryende realisme. Den lærde skole var en forberedelsesskole for uddannelsen af præster, men den var også en sprogskole til oplæring i de klassiske sprog. Oplysningstiden stillede krav om, at også de moderne sprog, reale fag samt matematik og historie blev optaget i læseplanen.

Den »Commission for Universitetet og de lærde skoler«, der blev oprettet, imødekom i nogen grad de nye krav. Det skete i *Forordningen af 1809*. Dannelsesgrundlaget blev mere alment, idet moderne sprog (tysk og fransk) fik plads i fagrækken, dog uden at røkke ved de klassiske sprogs magtposition.

Som helhed kan man sige, at i *grundskolen* og *den lærde skole* var det ikke filantropismen og realismen, men hhv. pietismen og ny-humanismen, der i den sidste ende gik af med sejren. Det var kun lidt, der blev tilbage af oplysningstidens tanker i det endelige lovarbejde, men den gav anledning til den første egentlige skolelov for *grundskolen*, og det var i sig selv ikke nogen ringe ting.

### **Oplysningstidens pædagogiske strømninger og universitetet**

Men hvor var universitetet henne i hele den debat, der gik forud for reformarbejdet? Gav oplysningstiden anledning til særlige pædagogiske initiativer i universitetssammenhæng?

Det var *Holberg*, der på et tidligt tidspunkt indvarslede oplysningstiden

i Danmark. Han blev professor i metafysik ved Københavns universitet i 1717, men først i 1730 kom han til at docere sit egentlige fag, historien. Sit dannelsesprogram fremlagde han i fortalen til »Introduktion til Natu-rens og Folkerettens Kundskab« efter kraftigt forlæg fra *S. Pufendorf*, såle-des som *Reidar Myhre* har beskrevet det i bogen: Holbergs pædagogiske ideer.<sup>3)</sup>

Holberg var lærer i den betydning, som store forfattere og personligheder altid har været det. Den tanke må han også selv have haft, når han på sine ældre dage skriver: »Jeg vil ikkun sige dette, at vore Danske Skuespill have omstøbt disse Rigers Almue ligesom udi en anden Form og lært dem at raisonnere om Dyder og Lyder, hvorom mange tilforn havde kun liden Idee.«<sup>4)</sup>

Det er da også i hans skuespil, at vi finder hans dannelsesideal personifi-ceret på en sådan måde, at det næsten blev folkeeje. Jeg tænker på *Jacob*, Erasmus Montanus' bror, der ikke selv har fået nogen uddannelse, men til gengæld har bevaret sin glimrende bondeforstand ufordærvet af lærdom og syllogismer. Han er Holbergs talerør, men han er fremfor alt *common sense* repræsentanten sat op mod Erasmus' disputeresyge og Jean de Fran-ce's modefølgagtighed. I engelsk filosofi er *common sense* et højt værdsat begreb. Vi har ikke rigtig noget dækkende ord derfor på de nordiske sprog. Det danske udtryk »sund fornuft« har slet ikke samme status, endsige filo-sofiske placering som det engelske »*common sense*«, f.eks. karakteriserede Herbert Spencer videnskab som uorganiseret og trænet *common sense*. Men vi kender begrebet bl.a. gennem Holbergs *Jacob*. Vi støder igen på *common sense* repræsentanten i det lille barn i H.C. Andersens eventyr: Kejserens nye klæder.

Vi lader Holberg ligge i denne omgang for at se, om der er grund til at omtale andre fra samme periode. Når det er pædagogik, det drejer sig om, samler interessen sig om to personer, der begge blev født på omtrent samme tidspunkt, som Holberg døde. De er derfor i tid nærmere det re-formarbejde, som jeg før redegjorde for. De to er nordmanden *Niels Treschow*<sup>5)</sup> (1751-1833) og holsteneren *Christian Sander*<sup>6)</sup> (1756-1819).

Hvis vi omtaler dem i omvendt rækkefølge, så er der om Sander at sige, at han egentlig kun nævnes, fordi han blev Nordens første professor i pæda-gogik. Han var elev af Trapp, havde været tilknyttet Basedows »*Philanthro-pin*« og havde en tid også fungeret som huslærer hos Christian Reventlow. Sander er eksemplet på, at den pædagogiske højkonjunktur, som oplys-ningstiden forårsagede, også slog igennem på universitetet. I den tidligere

nævnte »Commission for Universitetet og de lærde Skoler« var man opmærksom på spørgsmålet om en pædagogisk uddannelse af de fremtidige lærere til de lærde skoler.<sup>7)</sup> I 1799 blev det »pædagogiske seminarium« knyttet til universitetet, og Sander blev beskikket som professor i pædagogik og metodik.

Seminarieret afgik ved en stille død 10 år senere i 1810. Sanders pædagogiske univers var filantropismen, men da bevægelsen gik af mode, havde han ikke noget andet at falde tilbage på. »Det er ikke vanskeligt nu,« siger den norske skolehistoriker Einar Sigmund, »at se, at den godmodige og hjælpsomme Sander ikke har været den vanskelige opgave voksen: at holde det nyoprettede professorat ved den nye institution oven vande i de vanskelige år, som snart meldte sig.«<sup>8)</sup> Der gik 100 år før det samme fag igen fik en repræsentant ved universitetet, men da var det i Norge.

Størst interesse knytter der sig for mig at se til nordmanden *Niels Treschow* (1751-1833), der blev født i Drammen 1751. Efter en tid som konrektor i Trondhjem og rektor ved latinskolen i Helsingør udnævntes han 1803 til professor i filosofi ved Københavns universitet. Da oprettelsen af det norske universitet var besluttet, var han med til at udarbejde planen for universitetet. Han blev den første professor i filosofi ved det nye universitet og desuden Norges første kirke- og undervisningsminister.

Treschow er en skikkelse, i hvem alle datidens strømninger brydes. Han havde den dybde i viden, som Sander manglede. I dansk åndsliv nåede han at sætte sig spor både i filosofi, psykologi og historie, hvilket med al tydelighed fremgår af det jubilæumsskrift, der i 1980 blev udgivet i anledning af Københavns universitets 500 års jubilæum.<sup>9)</sup> Og når *Helge Dahl* i bogen »Niels Treschow – en pædagogisk tenker« anskuer hele hans filosofi som »et omfattende pædagogisk system«<sup>10)</sup>, peger det klart i retning af, at han også bør inddrages i en pædagogisk sammenhæng.

Det er her kun muligt at antyde visse sider af hans forfatterskab. I filosofisk henseende var Treschow stærkt præget af *Platon* og moderne rationalistiske filosoffer som *Spinoza* og *Leibniz*, men han var samtidig velbevandret i den britiske erfaringsfilosofi fra *Locke* og fremefter. Det vil ikke være forkert at karakterisere ham som repræsentant for en overvejende rationalistisk tradition, der på en gang forholdt sig åben, men også kritisk over for strømninger udefra. Netop kombinationen af åbenhed og kritik mener jeg var et særkende for ham. Det var f.eks. *Kant*, der vakte ham til filosofisk virksomhed, men han holdt også forelæsninger *mod Kant*, han afviste de romantiske filosoffer *Schelling* og *Steffens*, men modtog alligevel impulser

fra dem. Han var stærkt optaget af erfaringsfilosofien, men uenig med Locke i, at al kundskab kunne føres tilbage til sanserne. Han var i flere henseender også kritisk over for Platon, men dog enig med ham i forestillingen om, at der bag det sansede altid forefandt en idé eller et princip, der kun kunne nås ad tankens vej. Kort udtrykt kan man sige, at hans filosofi var overvejende rationalistisk, men samtidig en udpræget *kritisk rationalistisk filosofi*.

En anden side af hans forfatterskab var hans interesse for psykologien. Han skrev den første dansk-norske lærebog i psykologi, *Om den menneskelige natur i almindelighed, især dens åndelige side*. (1812). Det er heri, han på dansk introducerer opdelingen af bevidsthedslivet i *tænkning, følelse og vilje*. Denne tredeling kan følges i en lang række senere psykologiske fremstillinger på dansk, f.eks. hos *Sibbern, Høffding* (Psykologi på grundlag af erfaring, 1892), *Kr. Kroman* (Kortfattet Tænke og sjælelære, 1892) og *Fridtjof Brandt* (Psykologi I-II, 1934-40). Først *Jørgen Jørgensen* brød med den (Psykologi på biologisk grundlag, 1942-46).

Hans psykologiske interesse udmøntede sig også i begrebet »det enslige«, dvs. det individuelle. I en mindre afhandling, *Gives der noget Begreb eller Idee om enslige ting*<sup>11)</sup>, 1807, kritiserer han troen på de såkaldte almenbegreber, fordi de fører til, at individet altid ofres til fordel for helet, systemet. »På ingen andre,« siger han »ryge menneskeblod tiere end på dem, der er indviende til menneskeheden.«<sup>12)</sup> I stedet fremhævede han individualiteten og det individuelle menneske. »Vort væsens hele Fortræffelighed består,« som det hedder hos ham, »i Individualitet, Formålet for al Stræben er at opnå samme i den allerhøjeste Grad.«<sup>13)</sup>

I sit pædagogiske forfatterskab<sup>14)</sup> lagde han den samme på én gang modtagelige og kritiske holdning for dagen. Han begyndte som ny-humanist, blev derpå stærkt optaget af de filantropinistiske ideer, som han aldrig helt gav slip på, men på hans ældre dage fik de yngre dages forkærlighed for de ny-humanistiske synspunkter i nogen grad igen overtaget.

Hans dannelsesideal bærer følgelig præg af indflydelsen fra begge retninger. Fagkredsen er betydeligt udvidet i forhold til den ny-humanistiske. Heri viser påvirkningen fra filantropismen sig, men det ny-humanistiske krav om enhed i dannelsen ønsker han fastholdt. Det viser sig bl.a. i hans stærke understregning af overblik og sammenhæng og i hans stadige krav om at lærestoffet skal kunne henføres under almene principper. Hans individual- og personlighedsprægede psykologi underbyggede dette dannelsesideal. Mennesket er primært et fornuftsvæsen, men det er også underlagt



følelsen og viljen. De tre sider af bevidstheden knyttes sammen til en enhed i dets stræben efter individualitet.

### **Arven fra oplysningstiden**

Oplysningstiden antog forskellig skikkelse fra land til land. I England var den stærkt empirisk, i Frankrig stærkt rationalistisk betonet. I Danmark antog den – ikke mindst i kraft af Holbergs og Treschows forfatterskaber – det jeg vil kalde en kritisk rationalistisk form. Skønt denne rationalisme også havde et stærkt empirisk islæt, både hos Holberg – hvis common-sense i reglen er baseret på udstrakte hverdags erfaringer – og hos Treschow – i hvis system empirien var optaget som en nødvendig forudsætning for fornuftserkendelsen – så er det dog rigtigst at karakterisere den som overvejende rationalistisk. Det kritiske element kommer ind ved, at vi ikke selv var skabere af oplysningstidens ideer, de kom til os udefra. Som et lille sprogområde er vi af identitetsgrunde nødt til at forholde os kritisk i forhold til mængden af udefra kommende tanker.

Et andet træk ved den danske oplysningsrationalisme var den fremtrædende plads, *psykologiske* overvejelser spillede i den. Der grundlagdes i disse år en personligheds- og individorienteret psykologi, der indgår som en integreret bestanddel af den kritiske rationalisme. Der går en lige linie fra Treschows understregning af det »enslige« til Kierkegaards formulering i midten af 1800-tallet af det eksistentialistiske budskab om, at »subjektiviteten er sandheden« samt i hans opgør med det hegelske system.<sup>15)</sup>

Som det tredje træk vil jeg nævne, at i pædagogisk henseende mandede den kritiske rationalisme ud i et dannelsesideal, der blev tydeligt anskueliggjort af Holberg og grundigt forankret i filosofi og psykologi af Treschow. Det er karakteristisk for oplysningstiden, at pædagogiske overvejelser indtager en ligeberettiget plads ved siden af de filosofiske og psykologiske.

Dette bringer mig til – som et fjerde og sidste træk – at understrege, at filosofi, psykologi og pædagogik på dette tidspunkt dårligt kan adskilles. De lever i nær forbindelse med hinanden, influerer på hinanden og er undertiden integreret til et hele hos en og samme forfatter, som f.eks. Treschow. Det er vigtigt at få henledt opmærksomheden på, at da pædagogik første gang optræder i universitetssammenhæng er det i selskab med disse to fag. Skal man tale om nogen dansk tradition bør den tætte forbindelse mellem filosofi, psykologi og pædagogik fremhæves som et væsentligt element heri. Den blev grundlagt i oplysningstiden og har siden formået at sætte sig igennem, selv om der ind imellem har været perioder, hvor især

pædagogikken – som vi senere skal se – har været henvist til en mere inferior placering.

Den kritiske rationalisme, som jeg her har forsøgt at indkredse, ser jeg som den væsentligste årsag til, at romantikken og hegialismen aldrig fik rigtigt fodfæste ved Københavns universitet. Henrik Steffens, romantikkens budbringer, tabte slaget til Treschow<sup>16)</sup>, og Kierkegaard gjorde det i dansk filosofisk sammenhæng af med Hegel.

Men jeg ser den også som en væsentlig årsag til, at heller ikke grundtvigianismen vandt fodfæste ved universitetet. Grundtvigianismen var et barn af romantikken. Den stod dårligt til den holdning, jeg netop har beskrevet. Det var en national-religiøs vækkelsesbevægelse, der skabte friskolerne og folkehøjskolerne. Den fik uvurderlig betydning for voksenoplysningen, men i datidens lærde skoler og universitetet trængte den aldrig rigtig ind. Grundtvigs forsøg på i Sorø at få oprettet et folkeligt universitet havde ellers Christian VIII's bevågenhed, men kort før planen skulle realiseres, døde han, og den daværende kulturminister, *Johan N. Madvig*, der selv var klassisk filolog, gik stærkt imod planen. »Der skal ikke,« som han sagde »være en særskilt, karakteren af danskhed monopoliserende undervisningsanstalt.«<sup>17)</sup>

Vi fik derfor fra midten af 1800-tallet to dannelsesidealer: et kritisk-rationalistisk med rødder tilbage til oplysningstiden, der beherskede de lærde skoler og universitetet. I de lærde skoler omsattes den kritiske rationalisme i en ny-humanistisk læseplan med hovedvægten på de klassiske sprog, men med stigende inddragelse af matematik, reale fag og moderne sprog. Endvidere fik vi et grundtvigiansk dannelsesideal med rødder tilbage til romantikken, der beherskede voksenoplysningen, og som lagde vægten på modersmålet og den nordiske historie og digtning.

### 1903 reformen

Den næste store skolereform efter oplysningstiden kom i begyndelsen af dette århundrede. Det var I.C. Christensens *Lov for de højere almenskoler* fra 1903.<sup>18)</sup> Den betød indførelsen af et egentligt nationalt skolesystem, dvs. de enkelte skolereformer blev lagt i forlængelse af hinanden. Almueskolen blev til folkeskolen, og latinskolen til gymnasiet, samtidig blev der skabt forbindelse fra folkeskolens 1. klasse til det højeste afgangsniveau ved universitetet.

Hele dette reformarbejde skabte fornyet pædagogisk interesse. Tidsskriftet »Vor Ungdom«, der i tiden 1879-1902 havde *Herman Trier* og *P. Voss*



som redaktører, giver et godt indtryk af, hvor omfattende den pædagogiske interesse var.

Spørgsmålet er så, hvilke initiativer det denne gang gav anledning til i universitetssammenhæng. I forbindelse med almenskoleloven blev det besluttet, at gymnasiets lærere skulle have en pædagogisk uddannelse. Det skete i *Anordningen fra 1905*. Der var bestræbelser i gang fra både universitetets og ministeriets side for at få denne pædagogiske uddannelse (det såkaldte pædagogikum) lagt ind på universitetet, men bestræbelserne mislykkedes<sup>19</sup>). Reformen førte altså ikke som i oplysningstiden til oprettelse af et pædagogisk seminar og en lærestol i pædagogik. I stedet blev administrationen af uddannelsen overdraget ministeriet, der også fik til opgave at udpege lærere til uddannelsen. Denne ordning er siden bevaret.

På et tidspunkt, hvor der oprettes lærestole i pædagogik og pædagogiske seminarer både i Sverige og Norge, sker dette ikke i Danmark.

Det er ikke umiddelbart indlysende, hvad grunden hertil var; men en af dem kunne være at fagets hidtidige forvaltere – professorerne i filosofi – i slutningen af 1800-tallet fejludlagde pædagogik som »anvendt psykologi«. Feks. skrev professor i filosofi *Sofus Heegaard* i 1880 følgende: Da jeg ikke kan andet end opfatte Pædagogikken som en særlig Anvendelse af Psykologiens Principper, måtte jeg anse en psykologisk Begrundelse for nødvendig, dersom det hele ikke skulle løbe ud i løse og tilfældige Meningsytringer«<sup>20</sup>).

Reduktionen af pædagogik til »anvendt psykologi« virkede naturligvis ikke fremmende på den selvstændige etablering af faget. Sofus Heegaards opfattelse af pædagogikken styrkedes måske også af, at *Alfred Lehmann* i 1885 på eget initiativ oprettede *Det psykofysiske laboratorium*<sup>21</sup>). I kraft af den hel ekstraordinær pionerindsats lykkedes det Lehmann at få universitetet til at overtage laboratoriet i 1892, at få oprettet et ordinært professorat i 1919 samt at få grundlagt en livskraftig dansk tradition på tre områder: arbejdspsykologien, militærpsykologien og skolepsykologien. Inden for skolepsykologien skabtes der i disse år et forum, hvor den pædagogiske interesse kunne kanaliseres hen, da der ikke fandtes et tilsvarende pædagogisk.

Man kunne ønske sig, at den teoretiske pædagogik ved århundredets begyndelse havde haft en pionerskikkelse af lignende format som Alfred Lehmann. Stik imod hvad man skulle forvente på baggrund af det store reformarbejde, blev situationen i stedet den, at pædagogikken som det eneste af de tre fag, der siden oplysningstiden så at sige havde været en enhed, ikke

fik nogen selvstændig lærestol. Tilmed reduceredes det at filosofien til »anvendt psykologi«. Det blev for så vidt psykologien, der i århundredets begyndelse måtte kaste en redningskrans ud, men så blev det på psykologiens betingelser, dvs. som skolepsykologi. Det var da også den fremherskende opfattelse langt ind i dette århundrede, at pædagogik var det samme som »anvendt psykologi«.

Der var kun få, der på dette tidspunkt forsøgte at tegne en selvstændig profil for faget. Jeg vil dog gerne trække én frem, nemlig docent, dr.phil. *Oscar Hansen*, der af ministeriet var blevet udpeget til at varetage undervisningen i pædagogik efter den nye pædagogikumordning. Han udgav i årene 1916-20 et tobinds værk om pædagogik, men han skrev også i 1921 en lille artikel »Pædagogisk teori og filosofi«. Han berører heri fagets forhold til filosofien: »Ikke mindst i vor tid,« siger han, »er det nødvendigt, at den pædagogiske teori hævder en mandig(!) uafhængighed, thi under Europas liberale forfatninger har skolevæsenet fået en så kolossal udvidelse og erobret en så mægtig stilling i staten, at dets forfald måtte befrygtes, såfremt pædagogikken ikke gennem sine undersøgelses selvstændighed så sig i stand til at yde de praktisk arbejdende opdragere et sikkert værn mod de bevægelser, der kan true deres gerning fra kirkens eller politikens side«<sup>23</sup>). (Han havde ikke fantasi til at forestille sig i hvilket omfang, den pædagogiske teori i sig selv kunne inficeres af »politikken«).

Men samtidig understreger han kraftigt det nødvendige i, at »uafhængigheden ikke medfører noget modsætningsforhold mellem pædagogik og filosofi, endsiige noget kampforhold. Den teoretiske pædagogik må for sin egen skyld altid følge bevægelserne på det filosofiske område med et lærevilligt sind, og på en mængde punkter må de to teorier arbejde i forening«<sup>23</sup>).

Endelig hedder det, at »begge fag forudsætter en historisk behandling ved siden af den snævrere systematiske.... Pædagogikkens historie baner vej for den pædagogiske tænkning ligesom filosofiens for den filosofiske, og den opsummerer tillige i oversigtsform de væsentlige træk ved en periode, hvorved den virker samlende og helhedsdannende og betoner derved sit nøje slægtskab med teorien, for hvem det brudstykkeagtige altid repræsenterer det lidet eller dårligt bearbejdede«<sup>24</sup>).

Der er to grunde til at trække *Oscar Hansen* frem. Den første er, at han udtrykkeligt betoner den teoretiske pædagogiks selvstændighed i forhold til filosofien, men uden at kappe forbindelsen til filosofien. Ejendommeligt nok omtaler han ikke fagets forhold til psykologien. Havde han på fagets vegne indtaget den samme holdning over for psykologien som over for filo-

sofien, og gjort op med forestillingen om pædagogik som »anvendt psykologi«, ville traditionen fra oplysningstiden for et nært samarbejde mellem de tre fag endnu en gang være blevet udtrykkeligt formuleret. Men han er tæt på.

Den anden grund til at omtale Oscar Hansen er, at han antyder en faglig struktur mellem en *historisk* og en *systematisk* del, der dukker op igen, da faget omsider etableres i 1955.

Alt i alt må man sige, at de reformer, der blev gennemført omkring århundredskiftet ikke førte til en styrkelse af den teoretiske pædagogik i universitetssammenhæng. En væsentlig årsag hertil var, at den pædagogiske uddannelse af de fremtidige gymnasielærere ikke blev lagt ind på universitetet. Følgen var, at den teoretiske pædagogik omkring århundredskiftet stod langt mere isoleret end i oplysningstiden. »Fagets« egne talsmænd var kun langsomt i gang med overvejelser over dets placering og systematik, men arven fra oplysningstiden var dog delvis i live, således som eksemplet Oscar Hansen viste.

### 1958-reformerne

Den tredje bølge af reformer satte ind kort efter 2. verdenskrig. Med den radikale politiker *Jørgen Jørgensens* skolelove af 1958 for folkeskole og gymnasium slog det 20. århundredes reformpædagogik – noget forsinket igennem, især på folkeskoleområdet. Den »blå« betænkning, der udarbejdedes i tilknytning til Folkeskoleloven, gjorde det til skolens opgave at skabe »gode, lykkelige og harmoniske«<sup>25)</sup> mennesker. Det var barnets optimale vækst og udvikling mere end specifikke læreresultater, der betonedes. Synspunktet ændrede sig fra et materialt i retning af et formalt syn på dannelsesindholdet. Slagordet om »at lære at lære« blev lanceret og nye »opdagende« metoder til udvikling af elevernes selvstændighed introduceredes.

Tiden før og efter lovenes vedtagelse var præget af en betydelig pædagogisk interesse. Der var desuden en almindelig udbredt tro på, at uddannelse var en god investering, både for den enkelte og for samfundet. Endelig blev uddannelse i stigende grad betragtet som et af midlerne til at skabe lighed i samfundet.

Denne gang var interessen tilstrækkelig stærk til, at Københavns universitet efter anmodning fra »De danske lærerorganisationers samarbejdsudvalg« kunne anbefale oprettelsen af en lærestol i pædagogik<sup>26)</sup>. Til stillingen kaldtes *K. Grue-Sørensen*, magister i filosofi 1932 og doktor i 1950 på afhandlingen *Studier over refleksivitet*<sup>27)</sup>.

Tiden fra lærestolens oprettelse til i dag falder i groft set tre perioder: 1) perioden fra 1955 til Grue-Sørensens afgang i 1974, 2) perioden fra 1974 til sammenlægningen med Institut for anvendt universitetspædagogik i 1979 og 3) perioden fra sammenlægningen til i dag.

Særlig interesse knytter der sig naturligvis til den første periode, fordi faget her etableres som magisterstudium for første gang. Hvilket indhold fik det? Hvilken videnskabelig tradition kom det til at bygge på?

Ifølge den Studieordning, der blev vedtaget af fakultetet i 1957 fik faget tre discipliner: 1) *Opdragelsens og den pædagogiske tænknings historie* 2) *Systematisk pædagogik*, hvor der dels krævedes overblik over opdragelsens forskellige sider (den intellektuelle, den moralske, den æstetiske og den fysiske opdragelse) dels kendskab til undervisningens hovedproblemer, både i henseende til dens ydre organisation (skoleordninger og deres motivering) og til dens indre tilrettelæggelse (didaktiske problemer, læseplans- og metodeproblemer). Kendskab krævedes der også til opdragelsens filosofi og sociologi. 3) *Pædagogisk psykologi*, der ikke skulle opfattes som pædagogisk psykologi i snæver forstand, men som al den psykologi, der måtte være af betydning for behandlingen af pædagogiske problemer, dvs. almen psykologi, såvel som mere specielle discipliner som udviklingspsykologi og personlighedspsykologi samt læreprocessernes psykologi, begavelsesforskning, testningspsykologi osv.

Selve tredelingen i en *historisk, systematisk og pædagogisk-psykologisk* del er i sig selv interessant. De to første punkter svarer til dem, der blev opstillet af *Oscar Hansen* i 1921. Han forudsatte en historisk behandling foruden en snævrere systematisk. *Oscar Hansen* havde derimod ikke psykologien med, og den ser vi nu ved fagets etablering dukke op igen som en væsentlig del af faget pædagogik. *Grue-Sørensen*, der var ophavsmand til Studieordningen, havde selv i en årrække en nær tilknytning til psykologien, hvad der kan forklare psykologiens fremtrædende placering i Studieordningen. Men mon ikke forklaringen snarere skal søges i det forhold, at han var opvokset i den tradition med rødder tilbage til oplysningstiden, som jeg i det foregående har forsøgt at karakterisere, dvs. en tradition hvor filosofi, psykologi og pædagogik gensidigt frugtbargjorde hinanden. Der er ikke tvivl om, at *Grue-Sørensen* har tænkt sig studiet som et forum, hvor det pædagogiske problem nok skulle stå i forgrunden, men hvor diskussionen af det frit skulle kunne bevæge sig over grænserne til psykologi og filosofi. Ejendommeligt nok er filosofien ikke tildelt en selvstændig placering i Studieordningen på samme måde som psykologien, men den er alligevel til

stede. I den systematiske del omtales direkte opdragelsens filosofi og i den historiske del hedder det, at kandidaten må have »et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens almindelige udvikling«.

Også det overvejende rationalistiske træk, der kendetegnede tænkerne fra oplysningstiden, f.eks. Treschow, genfinder vi i Grue-Sørensens forfatterskab (Grue-Sørensen var frem til 1968, hvor K.D. Wagner blev ansat som amanuensis, eneste lærer i faget). Det fremgår af hans forfatterskab, at han – på samme måde som Treschow – var af den opfattelse, at empirien skulle bruges så langt den kunne, men også at den havde brug for et kritisk-rationalistisk modspil. Udgangspunktet for et sådant modspil fandt han først og fremmest i sproget som bærer af erkendelse. Under indflydelse af bl.a. de engelske begrebsanalytikere var han nået frem til den opfattelse, at sproget havde filosoferet for os, længe før vi selv begyndte. Udviklede man en metode til at aflure sproget den erkendelse, der allerede var nedlagt i det, ville man opdage en forståelsesdybde og nuancerigdom, der ofte oversteg den empirisk-videnskabelige.

Tydeligst demonstrerede han efter min opfattelse en sådan metode i artiklen »Refleksioner over begrebet at lære«<sup>28</sup>). Ved at se på i hvilke sammenhænge ordet »at lære« bruges i dagligsproget analyserede han sig frem til flere forskellige slags læren, som altså allerede var forudsat i sproget. Satte man disse betydninger op over for den psykologisk/behavioristiske definition af læren som en adfærdsændring, måtte den behavioristiske definition unægtelig opleves som et tilbageskridt i forhold til dem, der allerede var indeholdt i sproget, og som lå den pædagogiske virkelighed nærmere.

Anvendelse af sproget som en kilde til erkendelse var et særkende for Grue-Sørensens rationalisme. Den er et gennemgående træk ved hele hans pædagogiske forfatterskab. Det var heller ikke kun visse psykologers misbrug af sproget i pædagogisk sammenhæng han gik til angreb på. I artiklen »Orden i begreberne«, hvis titel næsten kunne stå som en programmatisk overskrift for hele hans pædagogiske forfatterskab, var det den overfladiske brug fra uddannelsespolitisk side af begrebet »lighed i uddannelsen« han hudflettede.

Men også den common-sense tænkning, der fremhævedes som kendetegnende for oplysningstidens tænkere genfinder vi i rigt mål i hans forfatterskab.

Derimod aftegner der sig ikke i hans forfatterskab et dannelsesideal af samme klarhed som hos f.eks. Treschow. En pædagogik i betydningen en

normativ pædagogik har han aldrig lagt navn til, men bortset herfra så genfinder vi i hans behandling af pædagogikken, både som fag og som videnskab, punkt for punkt trækkene i arven fra oplysningstiden. Det er denne observation, der for mig at se gør det rimeligt at tale om en særlig dansk tradition. Denne tradition har formået at manifestere sig i universitetssammenhæng omkring de store reformer. Kun i forbindelse med 1903-reformen var den delvis ude af drift.

Spørgsmålet er så, om den tradition, jeg her har forsøgt at indkredse, har holdt sig gennem de to efterfølgende perioder af fagets/instituttets historie. *Den anden periode* dvs. den 5-årige periode fra 1974-79, var en professorløs periode med to fastansatte lærere. Men netop i denne periode fandt der en stærk stigning sted i antallet af studerende. Nye styrelsesforhold gav samtidig de studerende stærkt øget indflydelse på såvel stillingsbesættelser som studiernes indhold. Fra studentside krævedes der en didaktisk reorganisering af studiet efter modellen fra RUC med projektorienteret undervisning og udstrakt selvvalg af studieindholdet som det centrale. Studiet ønskedes endvidere drejet væk fra den humanistiske tradition over i en såkaldt »samfundsrelevant« retning, dvs. en ændring af studieindholdet i samfundsvidenskabelig/ny-marxistisk retning. Studieordningen fra 1975 søgte at imødekomme de studerendes ønsker ved at give sociologien og didaktikken en stærkere placering i studieforløbet. Denne imødekomelse var dog langfra tilstrækkelig set fra studentside, da studiets opbygning i discipliner blev bevaret. Presset varede derfor ved 70'erne ud.

I videnskabelig henseende var denne periode domineret af tidsskriftet »pædagogik«, som lektor Wagner var redaktør for i årene 1970-78. Det står i dag som et monument for perioden. Instituttets egne medarbejdere tegnede sig for en væsentlig del af bidragene hertil, men vigtigere var det, at gennem tidsskriftet introduceredes for danske læsere en lang række pædagogiske forfattere i og uden for Norden. Tidsskriftet udvidede kraftigt instituttets internationale kontakter og støttede samtidig den opbygning af den komparative pædagogik, der fandt sted i disse år.

Den tredje periode fra 1979 til i dag indledtes ved, at Institut for teoretisk pædagogik blev sammenlagt med Institut for anvendt universitetspædagogik, (et institut der blev oprettet i 1970 fælles for alle fakulteter med det formål at tilbyde universitetets lærere kurser i pædagogik og didaktik). Det nye institut kom til at hedde Institut for pædagogik. Ved sammenlægningen udvidedes antallet af lærerstillinger fra 3 til 9.

I henseende til faget førte sammenlægningen til, at 70'ernes studenter-



krav indfriedes så godt som 100%. Den gamle tredeling i en historisk, systematisk og psykologisk del, som disciplinstrukturen var baseret på, erstattedes af tre såkaldte emneområder: Uddannelse og institution, Socialisation og personlighed samt Undervisning og opdragelse.

Bag skiftet fra den oprindelige tredeling i en historisk, systematisk og psykologisk del til den nuværende opdeling i emneområder lå i virkeligheden et ønske om at fortrænge den humanistiske tradition, der havde været et særkende for dansk pædagogik som universitetsfag siden oplysningstiden, til fordel for en sociologisk-kritisk betragtningsmåde. Den pædagogiske idehistorie, der var et af fundamentene i det humanistiske studium, udgik af lærestoffet. Den psykologiske del blev til det mere sociologisk klingende socialisationsteori og med et andet indhold. Endelig opløstes den systematiske del fuldstændigt. Det var især den, der blev forbundet med den stærkt udskældte disciplinopdeling. Systematikken havde ingen mulighed for at overleve i selskab med opdelingen i emneområder. Der var tale om to helt uforenelige størrelser.

I videnskabelig henseende indebar sammenlægningen, at instituttets forskningsprofil blev mere varieret, idet instituttet i dag inden for sin begrænsede lærerstab rummer repræsentanter for de fleste større forsknings-traditioner. Dette burde rumme visse udviklingsmuligheder, men to forudsætninger skal være opfyldt, hvis meningsudvekslingen mellem repræsentanterne for de forskellige traditioner skal blive frugtbar. For det første er det vigtigt, at ikke selve faget forvandles til en slagplads for magtkampe mellem de forskellige videnskabstraditioner. Faget pædagogik er, som påpeget i begyndelsen af artiklen, forskellig fra videnskaben pædagogik. Faget er ilde faren, hvis det ikke er muligt – på trods af forskelle i forskningsmetoder – at omsætte erfaringer og forskningsresultater i et systematisk tilrettelagt fælles lærestof.

For det andet kræves det, at de forskellige traditioner – på trods af de begrænsede økonomiske og personalemæssige ressourcer der kan stilles til rådighed for hver enkelt tradition – alligevel er i stand til at producere forskning på tilstrækkeligt højt niveau. I modsat fald havde det været mere rentabelt at bygge videre på den tradition, der allerede forfandtes og som i nordisk sammenhæng er enestående.

Under alle omstændigheder ville det være uheldigt, om den venstrehegialisme, der i de senere år er skyllet ind over dansk pædagogik, betød et endeligt brud med den humanistiske tradition, der siden oplysningstiden har fået lov at udvikle sig i dansk sammenhæng. Dertil er den for værdifuld.

Karakteristisk nok er faget pædagogik ved Københavns universitet placeret under det humanistiske fakultet og ikke – som i de øvrige nordiske lande – under det samfundsvidenskabelige. Dette er, som det foranstående forhåbentlig har vist, ikke nogen tilfældighed, men i dyb overensstemmelse med det indhold, der fra dansk side er blevet lagt i faget.

#### Referencer

1. For en grundig fremstilling af udviklingen inden for især det pædagogisk-psykologiske område henvises der til Harald Torpe, *Aldrig løses mand af lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-1977*, Danmarks Lærerhøjskole 1988.
2. Oplysningstidens skolereformer og baggrunden for dem er skildret i Ingrid Markussen, *Visdommens lænker*. Landbohistorisk selskab. Odense 1988. Vedrørende Den store skolekommission kan der endvidere henvises til Ib Goldbach: »Den store skolekommission: Dens baggrund og nogle konsekvenser. Et eksempel på en pædagogisk planlægning« i *Pædagogik*, 5. årgang, nr 1.
3. R. Myhre, *Holbergs pædagogiske ideer*, Oslo 1969, 109-119.
4. Citeret i Myhre, s. 22. I øvrigt henvises til Ludvig Holbergs epistler ved Chr. Bruun, Kbh. 1865-75, bd II, s. 330.
5. Fra litteraturen om Niels Treschow kan følgende værker nævnes: A.H. Winsnes, *Niels Treschow – en opdrager til menneskelighed*, Oslo 1927. Helge Dahl, *Niels Treschow – en pædagogisk tenker*. Universitetsforlaget 1965. »Rektor Treschow og den nyhumanistiske skolereform« i E. Høigaard, *Oslo Katedralskoles historie*, Oslo 1942. Sv.E. Stybe: »A Danish Neoplatonist« i *Danish Yearbook of Philosophy*, Vol 13, 1976, s. 23-48. H.O. Christophersen, *Niels Treschow*, Oslo 1977. Tønnes Sirevåg, *Niels Treschow. Skolemann med reformprogram – det frie Norges første kirkestatsråd ved aktstykker oplyst*. Selskabet for norsk skolehistorie. Oslo 1986.
6. Se E. Sigmund: »Christian Levin Sander. Nordens første professor i pedagogikk« i *Festskrift tilegnet professor, dr philos. Otto Anderssen, Kristiania 1921*, s. 156-69. Endvidere S.E. Nordenbo: »Pædagogik« i *Jubilæumsskriftet Københavns Universitet 1479-1979*, bd. X, Kbh. 1980, s. 256-59. Afsnittet som helhed (s. 227-308 i jubilæumsskriftet) kan der i øvrigt henvises til som en fyldig beskrivelse af pædagogikkens udvikling ved Københavns Universitet.
7. Nordenbo, opus cit., s. 253.
8. S. Sigmund, opus cit., s. 168.
9. I det under note 6 omtalte jubilæumsskrift fra 1980, bd. X er Treschow genstand for nærmere omtale i afsnittet »Filosofi« (forfattet af Sv.E. Stybe), s. 44-49, i afsnittet »Psykologi« (forfattet af Franz From, Ib K. Moustgaard, Arne Friemuth Pedersen og Rolf Willanger), s. 140-43. Endvidere nævnes han i afsnittet »Historie« (forfattet af Harald Ilsøe og Kai Hørby), s. 403, på grund af det i samtiden indflydelsesrige værk, *Elementer til Historiens Philosophie* (1811).

10. Helge Dahl, opus cit., s. 11.
11. Gives der noget Begreb eller nogen Idee om enslige Ting? Besvaret med Hensyn til Menneskeværld og Menneskevel. (Vidensk. Selsk. skr. 5, Kbh. 1810). Genoptrykt i Niels Treschows *Philosophiske Forsøg og andre skrifter* ved A.H. Winsnes. Oslo 1966.
12. Citeret i Winsnes, opus cit. 1927, s. 128.
13. Idem s. 128.
14. For en kort gennemgang af Treschows pædagogiske forfatterskab og for hans forhold til filantropinismen henvises der til E. Sigmund, *Filantropinismens indflydelse på den lærde skole i Norge omkring 1800*, Kristiania 1916, s. 129-138.
15. Det fremhæves af flere forfattere, at tankerne i afhandlingen om »det enslige« havde virkninger frem til Kierkegaard og Ibsen, se f.eks. Helge Dahl, opus cit., s. 39 og 66.
16. Både Treschow og Steffens var ansøgere til det ledige professorat i filosofi efter Riisbrigh. Men Steffens havde ikke myndighedernes eller det officielle universitets bevågenhed. Han blev (måske med urette, se Sv.E. Stybe, opus cit., 1976, s. 46) betragtet som en vindbeutel. Valget faldt derefter på Treschow, se jubilæumsskriftet for Københavns Universitet, bd. X, s. 44.
17. Citeret i K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, bd. III, s. 78.
18. De nærmere omstændigheder omkring tilblivelsen af denne lov er beskrevet i Vagn Skovgaard-Petersen, *Dannelse og demokrati: fra latinskole til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*, Gyldendal 1976.
19. Se Nordenbo, opus cit., s. 280.
20. Sofus Heegaard, *Om opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et omrids af dens Historie*, Kjøbenhavn 1880, s. XIII.
21. Se nærmere herom i afsnittet »psykologi« i jubilæumsskriftet for Københavns universitet, Kbh. 1980, bd. X, s. 148-66.
22. Oscar Hansen: Pædagogisk teori og filosofi« i Festskrift tilegnet professor, dr. philos. Otto Anderssen, Kristiania 1921, s. 20.
23. Idem s. 18.
24. Idem s. 23.
25. Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning 253, 1960, s. 29.
26. Se Nordenbo, opus cit., s. 291.
27. K. Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*. En filosofisk afhandling. Kbh. 1951.
28. K. Grue-Sørensen: »Refleksioner over begrebet »at lære« i *Pædagogikkens søkelys. Festskrift til professor Johs. Sandven på 70-årsdagen 1. nov. 1979*, Oslo 1979, s. 105-119.