

Viden, fag og dannelse

– nogle refleksioner om den offentlige skoles opdragelse og undervisning af børn

Af Ingrid Markussen

Viden, fag og dannelse er hovedtemaet for en ny disciplin i cand. pæd. uddannelsen på Danmarks Lærerhøjskole. Deltagerne indføres i deres videnskabelige pædagogiske studium ved at stifte bekendtskab med forskellige faglige opfattelser af skolens formidling af viden, valg af fagkreds og af den dannelse, som bliver resultatet af skolens påvirkning og kundskabsformidling. I undervisningen er indlagt en række dobbeltforelæsninger af medarbejdere ved DLHs forskellige institutter.

Denne artikel behandler nogle hovedlinjer i min forelæsning, der sætter temaet viden, fag og dannelse i forhold til børneskolens indhold og funktion. Emnet er omfattende, og læseren vil sikkert savne en hel del aspekter. Linjerne er bevidst trukket skarpt op for at give anledning til debat.

Valg af viden, fag og dannelse i et samfunds grundskole

Begrebet viden kom i miskredit i 1970ernes skolepolitiske debat. Viden blev af mange betragtet som en mere udefinerbar kundskabsmasse end kundskaber, der synes at pege hen på kontante og definerbare skolekundskaber hentet frem fra arbejdet med skolefagene. Socialdemokratiets forslag til formålsformulering for folkeskolen i 1972 blev således ændret efter Venstres overtagelse af regeringsmagten. Udtrykket »viden« blev erstattet med »kundskaber«. I skoleloven i 1975 blev ændringen fastholdt. Det hedder derfor i dag:

»Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.«

Viden og kundskaber bruges ellers ofte som synonyme begreber, men når jeg i denne artikel taler om viden og fag, så er det for at præcisere, at jeg finder viden mere omfattende end kundskaber. Viden har med indsigt og sammenhængende kundskaber at gøre. I virkeligheden er det vel så, at viden ligger til grund for valg af skolefag og de kundskaber, som fagene giver – og kundskaberne er med til at skabe viden og sammenhæng hos eleven.

Vi ved alle, at viden ikke er en én gang given størrelse, men viden udvikles og forandres i takt med menneskers behov og videnskabernes udvikling. Ikke al viden kan og skal anvendes i skolen i form af skolefag for at udvikle børn i skolealderen. Vi må først gøre os klart, hvad målet for undervisningen og opdragelsen er. Hvad er det for en dannelse vi ønsker at give børn og unge? I formålet i 1975-skoleloven tales om den enkelte elevs alsidige udvikling. Dette begreb var der åbenbart ingen politisk uenighed om dengang. Egentlig er det her udvælgelsesprocessen starter. Ud fra forestillinger om en ønskelig dannelse af kommende

generationer vælges fag og skolekundskaber ud, der hviler på en viden, som vi til enhver tid besidder – men hvad er det for forestillinger og hvem er egentlig vi?

Lad mig begynde med begrebet forestillinger. Menneskets forestillinger om en ønskelig udvikling for sig selv og for samfundet er en drivende kraft af vældige dimensioner for al historisk udvikling. Det er en af de mest fundamentale slutninger, man som historiker må drage. Det gælder ikke mindst skolehistorien – altså den del af samfundets historie, der har med opdragelse og uddannelse af kommende generationer at gøre.

Udtrykket forestillinger har med helhedssyn og sammenhænge at gøre. Både en skolepolitiker og en klassisk filolog som J. N. Madvig og en filosof som Kristian Kroman brugte i 1800-tallet begrebet i deres forslag til formålsformuleringer for den højere skole.¹ Det var således vigtigt for Madvig, at elever blev udrustet med »rigtige Forestillinger i Almindelighed og Evne til Dannelse af dem ...« og for Kroman, at barnet fik »Anledning til at danne en Mangfoldighed af Forestillinger og Forestillingsforbindelser og at udvikle dets Evne til at ordne og beherske dette Indhold«.²

Forestillinger er altså et grundlæggende begreb i menneskelig tænkning. Det er min opfattelse, at skolens udvikling udspringer af de forestillinger, som til enhver tid præger de mennesker, der befinder sig i det, man kunne kalde samfundets ledende magtstrukturer – faglige såvel som økonomiske, religiøse, politiske etc. Sagt med andre ord – de personer, der befinder sig inden for disse kredse ønsker at skabe en skole, der svarer til de givne forestillinger, så at skolen kan befæste og udvikle viden og holdninger, der opleves relevante for mennesker og samfund.

Hvordan opstår da forestillinger? Med mit svar vælger jeg ikke side med hensyn til det klassiske spørgsmål, hvorvidt forestillinger vokser frem på grund af åndelige eller materielle forhold i et samfund – ganske simpelt fordi spørgsmålet ikke kan besvares som et enten eller, men er et både og.

Nogle af de spørgsmål, som skolehistorikeren naturligvis må stille sig ved studiet af skolens indhold og funktion, drejer sig følgelig om, hvilke kredse i samfundet, der udgør de ledende magtstrukturer og hvilke forestillinger, som præger disse kredse.

Findes en viden uden holdninger?

I forhold til temaet viden, fag og dannelse, må man bl.a. spørge: hvilken viden vurderes relevant på et givet tidspunkt inden for et samfunds ledende magtstrukturer – hvilken viden vurderes irrelevant, måske endog farlig og samfundsnedbrydende? Farlig viden i Danmark var i 1700-tallet f.eks. en ikke-evangelisk-luthersk udlægning af bibelen. En sådan ville føre til sektarisme eller ateisme, til vildledelse af befolkningen og til forkerte forestillinger, mente myndighederne.

I dag ville f.eks. kundskaber om misinformation af medier, elektronisk viden om, hvordan man trænger ind i computerkoder, en kemisk viden, der kunne føre til privatproduktion af kemiske våben eller dyrkelse af menneskekopier vurderes som farlig viden i skolen.

Viden og kundskaber er således ikke og har aldrig været til fri afbenyttelse for alle i samfundet – heller ikke i et demokratisk samfund. Sådan specificeret viden er forbeholdt bestemte erhverv, der følger etiske regler i brugen af den opnåede viden. Den åbne kontrol med denne viden og måden den bruges på såvel af fagfolk, medier, politikere og i den

kommercielle verden er den borgerlige offentligheds opgave i et demokratisk samfund – det gælder såvel myndigheder, lærere, journalister som historikere, forfattere etc.

Skolen er en del af denne proces. Kundskaber om og bevidsthed om demokratiets opbygning og spilleregler er en væsentlig viden, som skolen må være forpligtet af, ligesom skolen gennem stofvalg og undervisning har en mulighed for at skærpe elevernes sans for grundlæggende værdier og underbygge vågenhed og kritisk sans for, hvordan viden bliver til nyttige kundskaber og om, hvordan viden bruges/misbruges.

Hvem bestemmer da, hvilken viden, der er relevant og frugtbar? Mit svar er, at det gør de ledende magtstrukturer i et samfund. Koranen og dens fortolkere gør det i muhammedanske lande; statsmagten og partiet gjorde det i Østeuropa fra 1945-1990. I Danmark gjorde kirken og statsmagten det indtil 1849, og efter 1849 må svaret blive folket – men hvilket folk, altså hvilke magtstrukturer i befolkningen får indflydelse på den viden, som menes relevant i skolen i et demokratisk samfund?

Et andet spørgsmål, som naturligt må stilles er: Hvilken rolle tildeles skolen – som en offentlig institution for opdragelse og undervisning af børn – i forbindelse med den nødvendige formidling af viden – og hvilken menneske- og samfundsopfattelse kommer til at præge de børn, der opdrages og undervises efter de gældende pædagogiske retningslinjer? Skal man søge skolens funktion i et samfund, må man altså starte uden for skolen. Skolen er ikke et mål i sig selv. Hvert samfund danner sine egne skoletraditioner.

I demokratiske samfund, som de skandinaviske, hvor den politiske udvikling har været meget sammenfaldende i det sidste århundrede, viser skolesystemet overraskende forskelle. Et friskolesystem som det danske findes ikke i Sverige, og er efter megen tøven blevet indført i Norge for ganske få år siden. Forklaringen er enkel. De andre nordiske lande har ikke haft en Grundtvig og en Kold, der kunne give folkelige strømninger gennemslagskraft på det skolepolitiske plan.

Den grundtvigske skoletænkning har afgørende præget danske politiske partiers holdninger og forestillinger om skolesystemets udformning – og den gør det endnu i dag. Det er næppe til at se forskel på socialdemokratiets og venstres politik på netop friskoleområdet. Med dette eksempel vil jeg anskueliggøre, at historisk viden og historisk erfaring ligger latent hos os alle – som en holdning – og den afgør ofte vor stillingtagen til dagens aktuelle spørgsmål. Historisk viden kan være en skjult viden, der pludselig kan aktiveres. Se bare på, hvad der sker i Sovjet i disse år, hvor man plukker en historisk viden frem, som har været ikke bare irrelevant, men også aldeles forbudt i omkring 70 år.

Anskuer man skolens udvikling ud fra ovennævnte opfattelse og følger dens udvikling over tid, overbevises man hurtigt om, at viden er præget af holdninger. Viden kan ganske enkelt ikke adskilles fra de holdninger, der følger med. At skolen skulle have mulighed for at formidle en art objektive, nyttige kundskaber, udtrykkes oftest af politikere, der ønsker deres egen viden og holdninger lagt til grund for skolens undervisning.

Således bliver f.eks. selv de mest objektive formler inden for kemi og matematik ikke skolestof på grund af deres objektivitet, men fordi formlerne har vist sig brugbare som elementer i en større helhed. Elementerne kan nyttiggøres i en faglig og samfundsmæssig sammenhæng – det har kredse, der befinder sig inden for fagenes ledende magtstrukturer slået fast, og det er blevet forstået af skoleinteresserede kredse i det politiske liv. Det er baggrunden for at bestemte formler vælges ud som dele af et undervisningsstof.

Følgelig er skolen gennemsyret af holdninger såvel i dens organisatoriske og pædagogiske opbygning som i dens undervisning. Det betyder ikke, at skolen skal undlade at tilstræbe en alsidig undervisning. Efter min opfattelse er forudsætningen for dette, at læreren optræder professionelt – og gør eleverne bevidste om, at al viden er præget af holdninger – at der i alle spørgsmål findes flere end en opfattelse – og at læreren herefter bestræber sig på at formidle og drøfte forskellige opfattelser på en ligeværdig måde.

Grundlæggende værdier i opdragelse til demokrati

1970ernes indoktrineringsdebat førte til, at mange lærere blev ængstelige for overhovedet at give udtryk for en egen mening. Det var meget uheldigt. En holdningsløs undervisning lader eleverne totalt i stikken over for en hverdag, der er fyldt med holdningspræget mediepåvirkning. Men for at en lærer trygt kan give udtryk for sin egen mening forudsættes, at der eksisterer en eller anden form for »grundviden« i samfundet – en alment accepteret opfattelse af grundlæggende værdier i forhold til borgere og samfund, som man kan sætte sin og andres mening i forhold til. Ikke enhver »privat« mening er nemlig relevant i en skolesammenhæng. Læreren er som offentlig underviser repræsentant for et gældende politisk og moralsk system – i vor tid et humanistisk, pluralistisk demokrati, der er præget af og vedkender sig danske historiske traditioner (statsretslige såvel som religiøse og politiske).

I hele vort århundrede, men specielt efter 1945 har netop opdragelse til demokrati været en hovedhjørnesten i skolens holdningsdannende påvirkning. Udviklingen er gået så langt, at demokrati er blevet opfattet som en livsform, snarere end som en styreform. Filosofen K. E. Løgstrup har advaret mod en sådan opfattelse af demokratiet i skolens opgave. I hans sidste forelæsning, som han holdt på Danmarks Lærerhøjskole i 1985, sagde han bl.a.:

»Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, ingen tvivl om det, men gør vi den til hovedopgaven, bliver den en forlegenhedsløsning. Til at være skolens formål duer den ikke. To forhold sætter sig imod det. Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge, som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer vi sammenhængsløsheden, accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab. Det andet forhold, der sætter sig imod at gøre opdragelse til demokrati til skolens formål, er at det lægger en byrde på demokratiet, som det ikke er skabt til at bære. Demokratiet skal gøre det ud for en livs- og verdensanskuelse og det er en overbelastning af det. Demokratiets opgave er en mere beskeden, det er en skikkelig måde at være uenig på.«³

Løgstrups refleksioner er tankevækkende. I det følgende vil jeg sætte Løgstrups opfattelse i relief til forestillinger om skolens funktion og indhold i et samfund, der er kulturelt, politisk, økonomisk og religiøst anderledes end det Danmark vi kender i dag – nemlig Danmark for 200 år siden. Jeg gør det for at overveje, hvordan forholdet mellem viden, fag og dannelse voksede frem i den fase, hvor folkeskolen blev skabt, og for at pege på enkelte principper, som er blevet dele af vor grundviden om skole og samfund i dag.

Erik Pontoppidans katekismeforklaring 1737 angår den grundviden, som enhver i samfundet forventedes at skulle have.

Foto: DPB.

Forestillinger om skolens funktion i 1700-tallet

At vende tilbage til 1700-tallets danske samfund er at forlade den demokratiske styreform og møde det enevældige statsstyre, hvor staten dominerede samfundets administration helt. I dette statslige system var paradoksalt nok det private dominerende for skole og opdragelse. Der fandtes ikke et offentligt »folkeskole« system.

Det er også at møde et samfund, hvor stat og kirke er så tæt forbundne kar, at man kan tale om en art kirkelig stat – hvor kirkens retsregler stod nedfældet i Kongeloven, og hvor kirkens budskab var det centrale i statens opdragelse af befolkningen.

Der fandtes nemlig en viden, som var en grundviden, som alle i samfundet skulle besidde – det religiøse budskab, som rummedes i den evangelisk-lutherske trosretning. Det blev først og fremmest formidlet gennem Luthers lille katekismus i det man kaldte »den kristne børnelærdom«.

Den evangelisk-lutherske statskirke lagde således grunden til al moralsk dannelse i staten og regenten havde ansvaret for, at den religiøse opdragelse fulgte de udstukne linjer. Religionen drejede sig både om det enkelte menneskes personlige trosliv og om dets moralske og sociale forhold til medmennesker og myndigheder.

Statskirkens budskab var lige så absolut og indtrængende i den enkeltes hverdag, som muhammedanismens er det i muslimske lande i dag. I en af 1600-tallets katekismeforklaringer lød det første spørgsmål: »Hvorhen komme de som ikke vil lære Katekismen«. Svaret var kort og kontant: »Til Helvede«.⁴ Svaret får let nutidige læsere til at trække på smilebåndet – men der ligger en ubønhørlig kirkelig logik i det. Svaret skal ses på baggrund af et religiøst evighedsperspektiv.

Hvis et menneske undlod at gøre sig kendt med – og tage konsekvenserne af – den kristne børnelærdoms grundviden, var det uhjælpeligt fortabt, når det på dommens dag skulle stå til regnskab for sine handlinger. En sjæl uden religiøs grundviden var en fortabt sjæl.

Det kan imidlertid betvivles, i hvor høj grad befolkningen oplevede denne trussel, som reel. Den pietistiske vækkelsesbevægelse, som kom til Danmark fra Tyskland i slutningen af 1600-tallet, fik netop vind i sejlene, fordi befolkningens personlige kristendomsforståelse blev opfattet som alt for slap og ubekymret. De pietistiske kredse, som blev en magtfuld faktor i samfundets ledende magtstrukturer i 1730'erne, fandt som følge heraf tiden inde til en intensiveret evangelisk-luthersk opdragelse af befolkningen.

Konfirmationen, som indførtes i 1736, blev pietisternes opdragelsesmæssige gennembrud. Den blev obligatorisk for alle uanset køn og formue, og den krævede ensartede lærebøger og derved ensartet undervisning af alle præster. Konfirmationen var forudsætning for borgerlige rettigheder som at kunne blive trolovet, gift, kunne købe fast ejendom, blive soldat etc.

Konfirmationens samfundsmæssige betydning kan ses af, at unge, vagabonderende drenge, der søgte at unddrage sig konfirmationen, blev indfangede, indsatte i tugthuset, tvangsunderviste og tvangskonfirmerede. Derefter blev de sluppet fri igen. Ved »systemets« hjælp blev de »vanartede« – som de kaldtes – således socialiseret ind i samfundets grundviden og normer, så de kunne blive samfundsnyttige borgere.

I skoleloven i 1739 blev det bestemt, at skolen skulle lægge grunden til den krævede viden i form af læse- og religionskundskaber. Igennem katekismen lærte børnene også de lydighedsregler over for forældre, husbønder og øvrighedspersoner, som var en del af det patriarkalske samfunds normsæt. Kontrollen med det opnåede kundskabsniveau blev foretaget ved de unges overgang til præstens konfirmationsforberedelse. Præsten kunne suverænt afgøre, om han fandt et barn modent til at afslutte skolegangen og gå over til konfirmationsforberedelsen eller ej. Konfirmationen blev på den måde en eksamen i kirkelig regi på skolens kundskabsformidling – og den blev en drivende kraft i udbredelsen af læsekundskaber i hele befolkningen.

*Professor Andreas Schytte
repræsenterede de nye tan-
ker om nødvendig viden
hos den jævne bonde, som
vi møder i anden halvdel
af 1700-tallet.*

Foto: KBs billedsamling.

Fag som skrivning og regning var ud fra det religiøse perspektiv ikke lige så vigtige som læsning og katekismus. Skrivning og regning var nyttige kundskaber for de i samfundet, som havde brug for det: skrivere, landmålere, embedsmænd etc. De to fag blev derfor frivillige fag i skolen – tilbudsfag om man så vil. Forældrene kunne selv bestemme, hvorvidt de fandt dem nødvendige for deres børn eller ej.

En bestemt grundviden og bestemte forestillinger skabte således en skole, der nok havde et meget begrænset pensum, men et pensum med et vældigt perspektiv, idet det skulle lægge grunden for såvel det timelige som det evige liv.

Forestillingerne om skolens funktion ændredes markant i anden halvdel af århundredet. Inden for samfundets ledende magtstrukturer kom økonomiske »kamerale« videnskaber og deres fortalere til at spille en stadig større rolle, kulminerende i landboreformperioden i århundredets sidste tre årtier. Den kamerale tænkning var præget af pietistisk tankegang af en anden art, end den, der havde givet sig udslag i dansk skolelovgivning i 1730'erne.

Kameralismens tænkning bundede i en religiøs forestilling om, at den enkelte og staten havde det samme grundmål – et virke i skaberens tjeneste. Derfor havde regenten i den kameralistiske tænkning et ansvar for folkets levebetingelser. En dynamisk regent ville sørge for folkets bedste. Over kongen stod »kongernes konge«, som det blev udtrykt, og over for denne måtte regenten en dag stå til regnskab for sin regeringsførelse. En god regent ville sørge for »Det fælles bedste«, for »almenvællet« eller for »borgernes lyksalighed«, som det hed i tidens sprogdragt.

Den del af pietismens tænkning, som kameralismen var influeret af, kunne man møde i den tyske pædagog August Hermann Franckes skoler i Halle. I den tyske samfundsbevidste pietistiske tænkning blev samfundets borgere betragtet som en åndelig ressource for staten. Fromhed skulle give sig udslag i social og samfundsmæssig aktivitet. Hertil krævedes en mere bred og almen viden, end den, som den kristne børnelærdom repræsenterede.

I Franckes pietistiske skoler i Halle undervistes derfor allerede fra slutningen af 1600-tallet i fag som skrivning, regning, naturlære, naturhistorie, geografi, historie, etc. Men ikke kun faglige kundskaber blev prioriteret højt. Eleverne skulle også lære at passe på tiden, lære flid, opmærksomhed, punktlighed – kort sagt – de skulle lære arbejdsdisciplin og arbejdsetik.⁵ Ideer som disse, dukkede op i den danske skoledebat i slutningen af 1700-tallet.

Den økonomiske tænkning var også dybt influeret af tidens naturretsprincipper i hvilke humanismens tanker om individets oprindelige frihed og om menneskets egenkærlighed stod i centrum.⁶

Kameralisterne forestillede sig, at borgerne skulle være en økonomisk ressource for staten. Børnene – og de voksne – skulle som hos pietisterne lære flid, punktlighed og arbejdsdisciplin. Holdningen til arbejde var et grundlæggende træk hos kameralisterne. At lide at arbejde blev vurderet som en naturlov – og at få arbejde blev vurderet som en naturret, som enhver ordentlig styret stat måtte være forpligtet til at sørge for at give.

Borgere, der skulle være en økonomisk ressource for staten, det vil sige give grundlag for en økonomisk dynamisk udvikling, måtte have en bredere viden end den som børnelærdommen gav. Til skrivning, regning, naturfag, etc. føjedes nu forestillinger om det nødvendige i, at menigmand på landet lærte landmåling, astronomi, landbrugsdrift og husdyravl samt håndværksmæssige færdigheder. Færdighedsaspektet blev en vigtig del af de kamerale skoletanker og gav grundlag for en helt ny type af skole-industriskoler og håndarbejdsskoler. De praktiske færdigheder indgik i den bredere viden, som børn, der ville få brug for sådanne kundskaber, skulle have.

Hensynet til staten fik en fremtrædende rolle hos kameralisterne. De unge skulle opdrages til at elske staten højere end sig selv. Blandt andet derfor måtte staten træde aktivt ind i uddannelsen af borgerne. Først ved et offentligt, statsligt styret skolesystem ville man sikre,

at alle i samfundet kunne nås af det dannelsessyn, som nu beherskede dele af samfundets ledende magtstrukturer. Derfor måtte forældreretten begrænses. »Educationen er for vigtigt en Sag til at overlades til Forældrene. Det er en Opgave for Staten«, sagde f.eks. Andreas Schytte (1726-1777), professor i bl.a. kameralvidenskab ved Sorø Akademi fra 1760.

Sådanne grundtanker kunne accepteres af en gejstlighed, hvis folkelige betydning igennem århundreder var vigende på grund af naturretsideernes sækulariserende indflydelse på oplysningstidens tænkning og moral. Så længe skolen forvaltede kirkens kristne budskab, ville kirken have gavn af udviklingen.

1814-skoleloven

Resultatet af denne tænkning kan vi se i 1814-loven. De forestillinger, som lå bagved de mange års skolepolitiske forhandlinger forud for 1814, førte til en offentlig børneskole med en bredere kundskabsformidling end i 1739 og med en erhvervsmæssig nyttiggørende undervisning. Der var dog en grænse for forældrenes pligt med hensyn til at sende børn i skole. Den gik ved undervisningspligten. De, der var formuende nok til selv at holde en privatlærer, der havde samme kvalifikationer som børneskolens lærere eller var student, kunne stadig få børnene privat underviste – men de skulle betale for den offentlige skole over skattebilletten ligesom alle andre.

Økonomien satte dog grænser for, hvor langt intentionerne kunne føres ud i livet. Det åndelige og økonomiske omsving efter den franske revolution og de efterfølgende Napoleonskrige havde medført mere skeptiske holdninger til de mange fag. Myndighedernes mistænksomhed vendte sig mod lærernes faglige muligheder for at videregive viden inden for mange fag. Mange stillede også spørgsmål ved om ikke menigmand kunne få for stor viden, idet man var skeptisk over for den indflydelse, som en bred, men måske overfladisk viden, ville få på den enkeltes udvikling og på hans/hendes forhold til stat og kirke.

Den dårlige økonomi og myndighedernes mistænksomhed mod, hvad en bred fagkreds kunne skabe af problemer, nedprioriterede de mange fag til emner, der kunne tages op i læsebogen og behandles i læseundervisningen. På den måde øgedes betydningen af modersmålsundervisningen.

Det grundlæggende princip fra de skolepolitiske forhandlinger forud for 1814 blev dog gennemført – at den enkelte skulle dannes til at blive en både åndelig og økonomisk ressource for staten. Skrivning og regning blev derfor betragtet som grundlæggende fag på linje med læsning og katekismus og blev fra nu af obligatoriske fag, som alle skulle tilegne sig.

Konfirmationen var stadig en eksamen i kirkelig regi på skolens kundskabsniveau, nu ikke bare i læsning og katemismus, men altså også i skrivning og regning. En konsekvens af dette er efter min opfattelse, at skrivefærdigheden blev almen ejendom i den danske befolkning årtier tidligere end i de øvrige nordiske lande, hvor konfirmationen endnu ikke havde den samme funktion i forhold til skolens samlede kundskabsniveau.

Den evangelisk-lutherske kirke gav stadig rammerne og målet for den moralske påvirkning af eleverne. Den enkelte skulle både planlægge sit liv i forhold til det verdslige samfund som i forhold til det evige liv. Den grundviden, som skabte 1739-loven var således stadig gældende. En af Blaagaards seminariums elever udtrykte det på denne måde i en af sine stile, hvor han skulle besvare spørgsmålet: Hvorfor er det nødvendigt, at anvende Ung-

domsaarene godt? Han skrev: »Er dette Liv en Opdragelses-Skole for Evigheden, er det Skaberens Hensigt, at vi ved at danne os til gode og nyttige Borgere her, skal gjøre os skikkede til at faae Borgerret hisset, da maae det være Skaberens Villie, at vi, fra vor første Indtrædelse i denne Verden, skal begynde vor Udvikling og Dannelse, og da anvende vi vore Ungdomsaar godt, naar vi anvende dem efter Skaberens Villie ...«. ⁸ De nyoprettede seminarier blev samfundets »planteskoler«, hvorfra den religiøse grundviden, de faglige kundskaber og de accepterede normer skulle formidles til alle i samfundet.

Skolen mod år 2000

Lad os herefter vende tilbage til vort demokratiske samfundssystem i 1990erne. ⁹ Hvilke forestillinger præger ledende magtstrukturer i samfundet i dag, og hvilken betydning får deres forestillinger for skolens kundskabsformidling og for den dannelse, som finder sted? Sammenlignet med 1700-tallet er det ikke de religiøse forestillinger, der præger billedet. Sækulariseringen har gjort sit – og fjernet kirken som en magtfaktor i samfundet. Døden er institutionaliseret – og hvad som kommer bagefter interesserer ikke den offentlige debat. Evighedsperspektivet er tabt af syne. Den kristne lære er blot en af de religioner, som skolen giver oplysninger om. En reminiscens fra tidligere afhængighedsforhold er konfirmationsforberedelsens afløsning af religionstimen i 8. klasse, og konfirmationsforberedelsens placering i skoletiden – til skolefolks store ærgrelse. Den kristne børnelærdom er blevet en privatsag.

Den tænkning, som blomstrer i de seneste år, er – som i 1700-tallets slutning – af økonomisk art. Den økonomiske tænkning i dag har derimod ikke, som i 1700-tallet, sin rod i en religiøs ansvarlighed. Dagens økonomiske tænkning opererer ikke med et helhedssyn på stat og folk, men fungerer som en liberalistisk tro på værdien af markedskræfternes frie spil.

Det demokratiske samfund, som vi kender i dag har principielt dets magt fra folket – men som jeg sagde tidligere præges udviklingen også i dag af samfundets ledende magtstrukturer – de faglige, økonomiske, politiske og kulturelle magtstrukturer.

Karakteristisk for vort århundrede har været, at staten og det offentliges rolle er blevet stærkere jo mere udviklet folkestyret er blevet. Det drejer sig om hele det sociale system, sygehusvæsen, folkepension, daginstitutioner m.v. På skoleområdet blev grunden som nævnt lagt allerede i 1814. Vi kan dog hurtigt blive enige om, at det er en anden stat end i enevældens tid. Det er velfærdsstaten, der er vokset frem fra 1930erne. I sit program havde den bl.a. en bred uddannelsespolitik.

Uddannelsen blev i 1960erne – ligesom i 1700-tallets slutning – vurderet som en »Human Capital« faktor af så væsentlig en betydning, at uddannelse altid ville kunne betale sig både for den enkelte og for staten. Det stærkt teknificerede og industrielle samfund med dets hurtige videnskabelige fremskridt skabte samtidig en skole med et væld af fag og emner, hvor indhold og mål gang på gang måtte revideres.

Udviklingen har imidlertid sat spørgsmålstegn ved, om uddannelse nu også gjorde borgerne til den økonomiske, dynamiske ressource i samfundet, som var hensigten med 1960ernes store uddannelsespolitiske satsning. Ja, det viste sig, at en stor gruppe unge ikke engang ønskede eller evnede at udnytte deres muligheder for at gå videre i det teoretiske opbyggede uddannelsessystem efter endt folkeskole. Restgruppen, kaldte man dem med et udtryk, som

tydeligt angiver den afgørende betydning, som skoleforskere og politikere tillægger teoretisk uddannelse i ungdomsårene.

Som omkring 1814 kom vi i 1970'erne i en situation, hvor statens økonomi ikke kunne bære længere. Med den dårlige økonomi faldt mange forestillinger om pædagogisk begrundet fremgang til jorden.

I dag står vi efter min opfattelse over for afgørende holdningsmæssige ændringer inden for ledende magtstrukturer i samfundet; holdninger der baserer sig på andre forestillinger end de, der kendetegnede den politik, der byggede velfærdsstaten op.

Holdningsændringerne har givet sig markante udslag i 1970'ernes og 80'ernes populistiske protestbevægelse fra højre – især blandt de små selvstændige erhvervsdrivende, der gennem 1960'ernes hastigt voksende velfærd så sig snydt for velfærdssamfundets grundlæggende goder: højere løn, tryghed i ansættelsen, løn under sygdom, kortere arbejdstid etc. etc.

Velfærdsstaten blev bygget op på udenlandsk kapital – i dag skal gælden betales tilbage. Samtidig er samfundets økonomiske vækst som sagt gået i stå. Det har betydet en arbejdsløshed på næsten 300.000 mennesker – et tal, som set i et 1700-talsperspektiv ville være en absurditet i en »velordnet stat«, hvor arbejdet blev vurderet som en naturret.

Situationen har også givet øgede økonomiske byrder for den enkelte. »Har man gæld i båd, bil, hus og hund er der grænser for hvor mange sociale byrder man kan bære. Når den enkelte bliver ramt på sin pengepung viger solidariteten for personlige, egoistiske hensyn«, siger pastor Bjarne Lehnau Henriksen, Kirkens Korshær i et tankevækkende foredrag: »Fanden tager de sidste«, som han holdt på Socialpolitisk Forenings årsmøde på Askov højskole, sommeren 1990. (Radioforedrag).

Sammenlignet med 1700-tallet er det tydeligt, at vi i dag mangler det åndelige incitament: de forestillinger, der samler kræfterne om »Det fælles bedste«. I dag taler man i ledende, politiske kredse hverken om et fælles bedste eller om folkets bedste, men mere om Brugernes bedste.

Som en del af denne tænkning svækkes staten og magt delegeres ud til brugere i lokalsamfundet. Denne udvikling er i overensstemmelse med en demokratisk tankegang – men der kommer uvægerlig følgevirkninger heraf, som kan komme til at gå ud over demokratibegrebet. Når opfattelsen af en national enhed – som styrer af et »fælles bedste«, svækkes, lettes samtidig vejen for overnationale administrationsformer, der bygger på andre historiske samfundstraditioner end de danske (kulturelle såvel som statsteoretiske). Et af de afgørende spørgsmål frem mod år 2000 vil efter min opfattelse blive: Hvilken viden (og hvilke holdninger), skal til for politisk at kunne styre de frie markeds kræfter, så samfundet kan tilstræbe optimale levebetingelser for både stærke og svage medlemmer?

Kan vort demokratibegreb give svar på spørgsmålet? I K. E. Løgstrups refleksioner omkring skolens formål ligger, som nævnt tidligere, ingen løsning i demokratibegrebet, når demokratiet præges af en pluralistisk sammenhængsløshed, som vi er opgivende overfor. Han mener, at vi må gøre, hvad vi kan for at trænge igennem pluralismen til sammenhænge, som vi forsøger at overbevise hinanden om. I sine afsluttende betragtninger over »Dannelse, fag og sammenhæng«, sammenfatter Vagn Skovgaard-Petersen Løgstrups tanker på følgende måde: »At respektere pluralismen og ikke slå sig til tåls med den. Det er en professionel opgave for pædagoger og andre fagfolk med elever, som gerne vil have mening i arbejdet«.¹⁰

Men hvordan griber man opgaven an? Måske skal vi til erfaringer fra andre styreformer i vor egen tid for at finde inspiration til nytænkning. Sovjet har ligesom mange 1700-talsstater været styret diktatorisk. Den russiske forfatter Aleksander Solzjenitsyn videregiver sine tanker om landets overgang til anden styreform i et brev til den russiske befolkning i september 1990. Brevet blev udsendt i et særtryk af dagbladet Komsolskaja Pravda i over 20 millioner eksemplarer.

Selv om demokratiet er den eneste farbare vej, ser Solzjenitsyn også dens svagheder, og han minder om østrigeren Joseph Schumpeter, der kaldte demokratiet et surrogat for troen hos de intellektuelle, der var berøvet religionen. »Når vi vælger demokrati,« skriver Solzjenitsyn, »må vi gøre os klart, hvad nøjagtig det er vi vælger og til hvilken pris. Og vi vælger det som middel, men ikke som mål ... Statens indretning er sekundær i forhold til ånden i de menneskelige relationer. Ved menneskelig ædelmodighed kan vi tillade et hvilket som helst hæderligt system, men hvis folk er forbitrede og egoistiske er selv det mest forgrenede demokrati uudholdeligt. Hvis der ikke er retfærdighed og ærlighed i menneskene selv – så vil det vise sig under ethvert system ... Det er livets åndelige stade der er kilden til styrke og afmagt i et samfund og først derefter kommer produktionen. Markedsøkonomi alene eller sågar fælles overflod kan ikke være kronen på menneskeværket. De samfundsmæssige relationers renhed er mere grundlæggende end graden af overflod. Hvis de åndelige kræfter er udtømt i en nation – så kan selv den bedste statsform eller industrielle udvikling ikke redde denne nation fra døden ... De genfødende kræfter kommer ... nedefra.«¹¹

Hvis demokratiet ikke kan være den livs- og verdensanskuelse, som skolens formål bygges op på, hvorfra henter vi da de åndelige kræfter som Solzjenitsyn taler om – og som kunne give svar på det spørgsmål, jeg stillede ovenfor. Henter vi dem i den lutherske protestantisme eller i humanismen, altså i de naturretsprincipper, som ligger til grund for vor demokratiske tænkning? Måske vil den kommende europæiske integration give sit bud på spørgsmålet – i mange af EFs lande har pluralismen ikke nået det samme stade som i Danmark.

Hvilke fag og hvilken dannelse vil ellers blive resultatet af en samfundsmæssig tænkning, hvor skolens formidling af kundskaber skal sigte mod en erhvervsmæssig forberedelse til markeds kræfter, der ikke mere er bundne til religiøse eller statslige hensyn?

Noter

1. Vagn Skovgaard-Petersen: Dannelse, fag og sammenhæng, trykt i *Klassikerforeningens Meddelelser* nr. 129, 1990.
2. Ibid.
3. *Skolens formål – debat om skolens opgaver*. Red. Peter Lauridsen og Ole Varming. Danmarks Lærerhøjskole, 1985, s. 20f.
4. Katekismeforklaring udgivet 1690, kaldt »Himmelveien« eller »Hvorledes kan et Barn paa 24 Timer lære at undgaa Helvede og indgaa i Himmelen«.
5. James van Horn Melton: *Absolutism and the eighteenth century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge 1988.
6. Andreas Schytte: *Staternes indvortes Regiering 1-5, 1773-76*; Ingrid Markussen: »Til skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte«. Upubl. manuskript 1990.
7. Andreas Schytte i et forelæsningskompendium fra Sorø, 1763. Brahetrolleborgs arkiv.
8. RA. Dansk Kancelli. 1. dep. H.53.
9. I min forelæsning inddrog jeg også skolen i Danmark omkring år 1900, men det tillader den begrænsede plads ikke, at jeg gør her.
10. Vagn Skovgaard-Petersen anr.arb. s. 28.
11. Aleksander Solzjenitsyns brev er gengivet i *Berlingske Weekendavis* den 28. september 1990.