

Non scholae sed vitae

– En programerklæring for latinundervisningen ved Sorø Akademi

Af Karen Skovgaard-Petersen

Med oprettelsen af Sorø Akademi i 1623 ønskede den danske regering at unge adelsmænd skulle kunne få en tidssvarende alsidig uddannelse på dansk grund. I lighed med tyske adelsakademier undervistes dels i fag som skulle sætte eleverne i stand til at varetage poster i statsadministrationen – jura, matematik, historie, geografi, samfundsforhold m.m. – og dels i de såkaldte adelige exercitser, der skulle sætte de unge i stand til at begå sig i det høviske selskabsliv, såsom dans, fægtning og ridning.¹

Det meste af akademiets undervisning foregik på latin, skønt der her, som ved andre adelsakademier, også undervistes i moderne sprog. Desuden oprettedes der kort efter akademiets stiftelse en særlig lærestol i latinsk veltalenhed. Dette fag var knyttet tæt sammen med undervisningen i historie. Det fremgår af den fundats der blev udarbejdet i 1643, da akademiet fik status som universitet, en fundats der dog i vid udstrækning blot formaliserede allerede eksisterende praksis.² Historieprofessoren skal give eleverne et overblik over den kirkelige og den verdslige verdenshistorie og særlig lægge vægt på internationale relationer. »Til historieprofessoren knytter vi en *rhetor*« [dvs. en professor i veltalenhed], hedder det videre, »som ikke i første række skal undervise i de blotte forskrifter for denne kunst, men påvise brugen af dem, og gøre opmærksom på politiske og etiske læresætninger og på den retoriske opbygning hos særlig anerkendte forfattere som Cicero, Cæsar og Livius.« Det pålægges altså både historie- og veltalenhedslæreren at bibringe eleverne viden om politik, og hertil foreslås læsning af bl.a. to romerske historikere.

Hvordan foregik nu denne latinundervisning der også skulle formidle politisk indsigt? Det kan vi få nærmere oplysninger om gennem en række skolebøger, fortrinsvis kommentarer til romerske historikere, som den tyske Johannes Raue (1610-79) udarbejdede til undervisningen i veltalenhed. Han var professor ved akademiet fra 1639 til 1646, først i geografi, men snart efter i veltalenhed og logik. Disse bøger falder alle helt i tråd med den lidt yngre fundats' bestemmelser,³ idet nogle har skullet opøve elevernes praktiske latinkundskaber, mens teksternes indhold af politisk og etisk lærdom er emnet for de øvrige. Herigennem kan vi derfor få et indblik i de dannelsesidealer der lå til grund for akademiets latinundervisning i denne periode. Vi skal i det følgende beskæftige os med fire af hans skolebøger: et elevarbejde, hvortil Raue har skrevet forordet, og en filologisk kommentar, der begge belyser hans principper for sprogindlæring, samt to historiske kommentarer hvor vægten ligger på elevernes indholdsmæssige udbytte.

Raue har en plads i tysk pædagogisk historie som ivrig fortaler for den pædagogiske realisme, en pædagogisk retning i 17. og 18. århundrede, der understregede det som målet for uddannelse at børn bibringes kundskaber og færdigheder som skal sætte dem i stand til at beherske deres egen tilværelse. Blandt hans vigtigste forbilleder var den tjekkiske filosof og

pædagog J. A. Comenius (1592-1670), som han også i flere perioder samarbejdede med. Comenius lagde vægt på at uddannelse skal tage sigte mod praksis, men hans udgangspunkt var en mystisk inspireret verdensopfattelse, ifølge hvilken mennesket skal lære om tingene, realia, for at erkende deres plads i verdensaltet, ikke for at gøre brug af dem. Det er derfor et spørgsmål om han kan regnes blandt de pædagogiske realister, men de kunne under alle omstændigheder gøre brug af hans pædagogiske teorier uden at tage stilling til det filosofiske system de indgik i.⁴ Raue applicerer således i sine skolebøger den pædagogiske realismes idealer, herunder Comenius' tanker, på uddannelsen af de unge adelige soranere.

Sprogindlæring

I forordet til det lille elevarbejde, *Aphorismorum militarium disputatio I*, redegør han udførligt for sine principper for sprogindlæring. Værket er forfattet af den unge Jørgen Reedtz, med Raue som vejleder.⁵

Han forklarer indledningsvis at dette forord er en videreførelse af et tidligere skrift »Summa studiorum nobilitatis nostræ«. ¹⁶ Det er altså adelens uddannelse der er emnet for det følgende. Men flere af de principper han fremfører, gælder latinundervisning generelt.

Indledningsvis fastslår han sin grundtanke om uddannelse af enhver slags, nemlig at den skal tage sigte på de unges senere praktiske behov. Han kritiserer det hidtidige uddannelsesideal, hvis mål var veltalenhed (*eloquentia*), og hævder at den bør være underordnet indsigt (*sapientia*).⁷ Eleverne skal først og fremmest gøres indsigtfulde, for staten har behov for kloge og kundskabsrige mennesker, der ikke alle nødvendigvis også skal være veltalende. Denne fremhævelse af statens behov var karakteristisk for de pædagogiske realister. Ikke alene havde det enkelte menneske brug for praktiske kundskaber i sin egen tilværelse, men staten havde også brug for mennesker der besad sådanne kundskaber.⁸ Når Raue særlig understreger det sidste her, er det formentlig fordi de adelige unges fremtid netop lå i statstjenestens top.

Som konsekvens heraf vil Raue ikke, som man plejer, lade børn læse de gamle forfattere fra begyndelsen, for det bliver kun til godt sprogligt terperi. I grammatikindlæringen vil han begynde med nyere tekster, udvalgt efter elevernes alder og egnede til at gøre dem indsigtfulde og veltalende. På dette sprogdidaktiske område møder vi igen et af den pædagogiske realismes flagskibe, nemlig at undervisningen skulle tilrettelægges efter elevernes alder. Og Raue henviser selv her til Comenius' skolebøger til latinundervisningen *Vestibulum* (1633) og *Janua linguarum reserata* (1631), som var kendetegnet ved at afpasse indlæringen efter børnenes udvikling.

Det er desuden bemærkelsesværdigt at vi møder lignende principper i den danske skoleordning fra 1632.⁹ Også her er det bestemt at klassiske tekster først skal introduceres i de højere klasser. Indtil da skal man betjene sig af moderne undervisningsbøger, de såkaldte kollokvier (samtaleøvelser) og nomenclatorer (ordbøger). Det er sandsynligvis den slags bøger Raue henviser til, når han hævder at grammatikindlæringen skal begynde med læsning af nye forfattere.¹⁰

Endelig er Raues grundsyn her i tråd med et af Comenius' centrale principper: Sprogstudiet, og det vil i praksis især sige latinstudiet, skulle sigte mod »sapiens eloquentia,« ikke

tom snaksalighed. Ord er underordnet ting. Comenius udtrykker det med ord der også illustrerer hvordan han ved sit religiøse perspektiv går videre end Raue:

»Dem vi skal opdrage er nemlig ikke papegøjer, som bare skal plapre bevidstløst op. Det er en rationel skabning, tingenes herre, som betragter og bevidner og fortolker Guds altgennemtrængende visdom. At vildlede den med ord i stedet for at udruste den med ting – det er at gå fejl af den guddommelige hensigt, at formindske menneskets værdighed og at fylde den menneskelige forstand ikke med viden om tingene, men blot med billeder og skygger, hvilket er ganske uværdigt.«¹¹

Først herefter vil Raue introducere de klassiske forfattere, og dermed er vi ved hans egentlige ærinde i dette skrift, en kritik af den udbredte skik at sætte de studerende ved universiteterne til at deklamere ektemporalt. Det er meningsløst, for ganske vist er det nødvendigt at kunne tale ektemporalt i praksis – veltalenhedens sande gebet – men det kræver lang øvelse, og den får man ved at tie og lytte. Og i dagligdagen har man tværtimod oftest brug for at kunne udtrykke sig kort og præcist.

Her har Raue formentlig haft soranernes særlige karrierer for øje. Han har altså nok ment at de unge adelsmænd ville få brug for at kunne tale uden forberedelse på latin, men han anser ektemporale øvelser for et forfælt middel, da de blot ender i tomme, uovervejede ordflomme.

Det er ikke meget vi ved om undervisningens form ved Sorø akademi, og det er derfor svært at bedømme hvor stor en rolle ektemporale øvelser har spillet her. Men sandsynligvis har øvelser som taler, diskussioner og rådslagninger (*orationes*, *disputationes* og *consultationes*) været meget anvendte,¹² og i hvert fald diskussionerne og rådslagningerne har formentlig været uforberedte.

Raue retter i øvrigt også en særlig kritik mod diskussionsøvelserne: De kan have en uheldig indflydelse på de unges karakter ved at skabe splid, modsætninger og had, og det vil i sidste ende også skade staten. Men øvelserne har i deres emner haft et realistisk skær over sig, som Raue må have bifaldet, hvis vi kan slutte fra forholdene ved Tübingens Collegium illustre, hvor eleverne blev sat til at diskutere politiske emner af typen Om fyrstens beskyttelse af religionen.¹³

Som led i sin kritik af de ektemporale øvelser foretager Raue nogle interessante overvejelser over brugen af Ciceros taler som stilideal. Det nytter ikke at fremholde dem som eksempel på hvad man kan drive det til ved deklamationsøvelser, hævder han, for Cicero holdt taler på Forum, dvs. politiske og juridiske taler, på sit modersmål. Vi, derimod, uddanner elever i et fremmedsprog, og kun ved »controverser« på universiteterne føres der jo nutildags sager på latin. Når Cicero til daglig gjorde forretninger og forhandlede med sine klienter og venner, brugte han jo heller ikke det sprog han gør i sine taler. De taler vi kender, mod Verres, Catilina, Antonius, er blevet til i særlig tilspidsede situationer og er yderst aggressive, så de skal ikke tjene som forbilleder for taler i almindelighed, endsige i det dagligdags. Det er selve det centrale humanistiske ideal, den stilistiske efterligning af de antikke forfattere, Raue her tager op til diskussion: De situationer en dansk adelsmand skal holde latinske taler i, ligger langt fra romersk politik på Ciceros tid.

Man kunne ønske at Raue havde uddybet på hvilke områder latinen ville være nødvendig, og dermed bidraget til nærmere afgrænsning af brugen af henholdsvis latin, tysk og dansk i

det 17. århundredes danske samfund. Vi må nøjes med at slå fast at soranerne efter hans mening fik brug for at kunne begå sig på latin, og henvise til at man stadig ved ridderakademierne i sidste del af det 17. århundrede anså latinsk veltalenhed for en uomgængelig kunnen.¹⁴

Den lille afhandling indleder som nævnt en samling af aforismer, som Raue har ladet den unge Reedtz forfatte. Reedtz opstiller en række teser om krigsførelse og uddyber dem hver især med argumenter og citater fra antikke historikere, og gendriver indvendinger der kunne rettes imod den pågældende tese. Således er aforismeformen en skriftlig øvelse i gennemtænkt argumentation, og dermed Raues positive modstykke til deklamationerne. En sådan fremgangsmåde har han også kunnet finde anbefalet hos Comenius. For han hævder, som Raue her, at nok er latinundervisningens mål at eleverne skal kunne tale uden forberedelse, men det skal være gennemtænkt, indsigtfuld tale, og den bedste øvelse heri er den skriftlige øvelsesform.¹⁵

Yderligere besked om Raues latinundervisning får vi i forordet til den første af hans to kommentarer til Cæsars Borgerkrig.¹⁶ Først slår han fast at de unge skal lære latin gennem læsning af forfattere, ikke ved teoretiske forskrifter. Dette krav var sådan set ganske i den ældre humanismes ånd, og findes f.eks. hos Melanchthon, men øjensynlig er det ikke blevet efterlevet, for det gentages ofte af de pædagogiske realister.¹⁷ Men hvad der præcist ligger i det er svært at bedømme, for sandsynligvis har der altid forekommet en vis mængde regler i begynderundervisningen. Raue opererer også selv med indlæring af grammatiske regler i gennemgangen af latinundervisningen i forordet til Jørgen Reedtz' aforismesamling.

Om sit valg af netop Cæsar forklarer Raue derpå at de unge soranere efter hans mening var alt for optagede af uakademiske, ridderlige øvelser, altså den del af akademiets undervisning der sigtede mod det adelige selskabsliv, og da Cæsar var et beundret krigerisk forbillede, ville han med denne tekst lokke dem til bøgerne. Cæsars Borgerkrig er desuden gavnlige læsning, da den er skrevet på god latin og røber forfatterens store kløgt.

Til sidst giver han et indblik i hvordan undervisningen foregik: En gruppe elever skulle lægge mærke til Cæsars forskrifter for ledelse (*præcepta regendi*), og heraf skulle nogle så koncentrere sig om ledelse i krig (*artes militiæ*), andre om ledelse i fred (*artes pacis*). En anden gruppe skulle notere særlige sproglige vendinger (*loquendi formulae*), og igen skulle nogle særlig bemærke udtryk om krigsforhold, mens andre skulle fokusere på vendinger af generel art (*rebus omnibus communia*). De forskellige opgaver gik på tur, så alle fik alle opgaver.

Raue har således lagt undervisningen til rette efter sine adelige elevers fremtid. De vordende rigsråder og ledere i statsadministrationen skulle ikke blot notere sig Cæsars sproglige udtryk, men også hans forskrifter for statsmandskunst og krigsførelse. Vi får her et indtryk af den tætte forbindelse mellem undervisningen i historie og veltalenhed.

Kommentarerne til Cæsars Borgerkrig er ifølge titelbladene filologiske. Det betyder ikke, som man måske kunne tro, at der er tale om tørre sproglige observationer. Meningen med en filologisk kommentar er, forklarer Raue i forordet til den anden af de to Cæsarkommentarer, at de unge ikke blot skal kunne forstå et sagsforhold, men også videregive deres indsigt på en forståelig måde.

I overensstemmelse hermed lægger han i selve kommentaren vægt på at de unge skal lære at anvende en række virkemidler i kompositionen af god prosa. F.eks. gør han opmærksom

på, hvordan det lykkes Cæsar i sin indledende redegørelse for borgerkrigens årsager at give indtryk af sin egen troværdighed og retmæssige adfærd. Heraf kan de unge lære selv at udtrykke sig forsigtigt og hensigtsmæssigt, når de skal fremlægge en sag i en tale eller i en forhandling. – Desuden kan de her se hvordan et historisk værk skal opbygges, hvad der kan være nyttigt hvis de engang selv skal forfatte et: Heller ikke de adeliges mulighed for en fremtid som historikere overses af Raue, og som forbillede anfører han de unges landsmand Arild Huitfeldt. Han skrev som bekendt sin store danmarkshistorie på dansk, så Raue er tilsyneladende ikke fremmed for tanken om at de unge benytter deres modersmål, selv om han ingen steder berører emnet.

Historie

I de kommentarer der ikke kaldes filologiske, fremholder Raue de etiske og politiske forskrifter der kan udtrækkes af teksterne, således som det også krævedes i fundatsen. Studiet af oldtidens historikere havde ændret karakter med udviklingen af den såkaldte politiske humanisme siden slutningen af det 16. århundrede. Dens fortalere var typisk beskæftiget med uddannelse og rådgivning af adelige og fyrstelige, og de så det som deres mål, i tråd med den pædagogiske realisme, at uddanne indsigtfulde, men ikke verdensfjerne regenter. Historie skulle studeres for at opnå politisk indsigt (*civilis prudentia*).¹⁸

Raues historikerkommentarer er da også tydelig påvirket af dem. En af dem er en biografi af hærføreren Miltiades (550-489 f.Kr.), skrevet af den romerske levnedsskildrer Cornelius Nepos (ca. 99-24 f.Kr.).¹⁹ Raue havde allerede tidligere udgivet en kommentar til Nepos' biografier og her hævdede at Nepos var egnet til at indgå i Comenius' latinundervisningssystem. Heri må Comenius have givet ham ret, for med udgangspunkt i denne Neposkommentar pålagde han Raue at udarbejde sidste del af sit latinundervisningssystem, Thesaurus Latinitatis, der skulle bestå af lødige originaltekster, dvs. tekster der kunne gøre eleverne indsigtfulde og veltalende.²⁰

Formentlig har det ikke mindst været Nepos' mange etisk-politiske overvejelser der i Raues og Comenius' øjne gjorde ham velegnet til undervisning. F.eks. slår Nepos fast at Miltiades gjorde ret i at forråde perserkongen Darius for at befri Grækenland fra det persiske herredømme. Han satte derved egen fordel som Darius' betroede mand til side for grækernes fælles bedste. I den Miltiadeskommentar som er emnet her,²¹ vier Raue en lang note til at give Nepos ret i denne bedømmelse. Raue går også et skridt videre og viser sine elever hvordan historieskrivning skal ses i forhold til forfatterens samtid: Nepos roser Miltiades her for indirekte at opfordre Cæsar til ligeledes at sætte det fælles bedste højere end egne fordele.

I forordet angriber han sin samtids lærde kommentatorer af oldtidens historikere for ikke at have interesseret sig for det centrale i teksterne, nemlig den politiske indsigt (*civilis sapientia*) de kan udruste læseren med. Aktive, retsindige samfundsborgere, for slet ikke at tale om statsmænd, skal uddannes fra barndommen, ikke med filosofernes tørre forskrifter men gennem historiens eksempler – altså samme princip som Raue hævdede i sprogindlæringen, eksempler i stedet for teori.

Det er ikke svært at se hvordan titelpersonen kunne tjene som forbillede for Sorø's adelige ungdom: Miltiades udviser en række store lederegenskaber, hvad Raue da også gør sine

unge læsere opmærksom på gennem hele kommentaren. Af ham kan de f.eks. lære at det kan betale sig at sætte en indfødt til at regere et erobret folk i stedet for en udlænding: »Læg mærke til dette eksempel på Miltiades' politiske indsigt,« lyder Raues formaning. Og Miltiades' hensynsfulde behandling af den gruppe kolonister han havde befalingen over, giver ham anledning til at opsummere hærførernes herskerdyder for de unge:

»Miltiades' eksempel viser hvor vellykket en overordneds ledelse er, når han ikke blot er respekteret, men også vellidt blandt sine undersåtter. For at I også kan opnå dette i jeres embedsudøvelse, højadelige unge mænd, må I lære jer Miltiades' fremgangsmåde og optræde hensynsfuldt, retfærdigt og mildt. I må være klare over at jeres magtudøvelse aldrig kan blive hverken varig, hæderfuld eller succesrig, hvis den ikke bygger på disse midler.«²²

Det er den slags almene politiske spilleregler Raues elever skal have ud af at læse de klassiske historikere: Ingen vil kunne opnå sine undersåtters gunst uden at behandle dem retfærdigt og mildt. Man kan lære af historien, fordi der grundlæggende gælder de samme vilkår for en græsk hærfører fra det 6. årh. f.Kr., og en dansk adelsmand fra det 17. årh. e.Kr.²³

Om dette historiesyn handler den sidste af de tekster vi skal se på her, nemlig det forord Titus Livius (59 f.Kr.-17 e.Kr.) skrev til sin store romerske historie, og Raues kommentar dertil.²⁴ Hvor Livius behandler emnet historiens nytte for en ikke nærmere defineret læser, har Raue tilpasset sin fortolkning til sit adelige publikum.

I udgaven har Raue delt forordet i to kapitler. I det første forklarer Livius hvorfor han har medtaget også den allerældste historie, skønt man dårligt kan fæste lid til den: Dels finder han selv lindring for sin fortvivelse over sin samtid, når han beskæftiger sig med disse ufordærvede tider, dels har ethvert folk, og særlig det mægtige romerske, lov til at påberåbe sig guddommelig oprindelse. I andet kapitel redegør Livius for hvordan og hvorfor man bør læse historie: Man skal her finde eksempler til efterfølgelse og afskrækkelse, og deraf lære hvad der kan være til gavn og til skade for en selv og ens fædreland. Derfor bør man notere sig livsformer og skikke og bemærke hvordan og med hvis hjælp det romerske rige kunne vokse sig så mægtigt.

Raues interesse ligger i det andet kapitel. Hans kommentarer til første kapitel består mest af henvisninger til andre lignende klassiske passager. Men Livius' indledende forbehold over for troværdigheden af den ældste historie får ham til at henvende sig direkte til sine elever: De skal lære at gøre brug af historien i deres eget liv, og derfor gå let henover den tidlige historie og sagn i det hele taget.

I andet kapitel får kommentaren en mere indtrængende tone. Her har Raue ladet vigtige begreber trykke med stort, og her henvender han sig ofte direkte til sine læsere. Først skal de bemærke hvor indstændigt Livius beder sine læsere være opmærksomme på fortidens livsformer, skikke osv. Viden herom giver ifølge Raue politisk kløgt, hvilket er hvad de skal opnå ved at læse historie. I de følgende kommentarer får han lejlighed til at uddybe dette begreb.

Til ordet *vita* (livsformer), siger han således at de unge bør iagttage livsformer, ejendomsforhold o.lign., og gøre sig klart hvad der har været til gavn og hvad der har været til skade for samfundet. Den omhu en konge lægger i sin private husholdning afspejler sig i hans regering, så det er vigtigt at indprente sig hvad der siges om de optrædendes personlige forhold.²⁵ Tilsvarende vil man kunne lære meget af at notere sig hvad der siges om den

herskende moral, for moralen bestemmer hvordan et samfund ser ud, og der kan ikke finde nogen samfundsændring sted uden en forudgående ændring af moralen.

Til sidst opfordrer Livius sine læsere til at lære af historien, og Raue griber chancen til at opsummere: Den der vil opnå politisk kløgt må gøre sig iagttagelser, bl.a. af historiens eksempler. De unge adelsmænd skal virke for fædrelandet og det offentlige vel, og Raue har hermed villet vise dem hvordan de ved læsning af historiske forfattere kan nå målet for deres studier, nemlig at leve og regere rigtigt (*ars bene vivendi & regendi*) og, knyttet hertil, den rette veltalenhed, dvs. ikke den filosofiske og skolastiske veltalenhed, men den der er forbundet med handlinger, med politik (*civilis eloquentia*). Historien skal ikke dyrkes med henblik på kontemplation, men for at blive imiteret, siger Raue videre, og det er en skrækkelig og omsiggribende opfattelse at man bare skal bruge historisk læsning som retorisk pral i sine taler eller simpelt hen læse historie for sjov. »Det er vist fremgået tilstrækkeligt tydeligt at man skal tage ved lære af historien, ikke for skolen, men for livet,« slutter han.²⁶

I hvilken forstand man kan lære af historien, og hvorfor der skal undervises i historie i skolen, er et standende spørgsmål.²⁷ Raue var ikke i tvivl: Man kan få indsigt i politik. Historie og statsvidenskab var to sider af samme sag i de politiske humanisters læsning af oldtidshistorikere, hvilket soraneren Gabriel Akeleye (-1652) giver et godt eksempel på med sine »25 øvelser over Tacitus' Germania« (1646). Heri diskuteres en række almene statsteoretiske emner med samtidigt perspektiv – bl.a. taler Akeleye for en stærk kongemagt.²⁸

Men i øvrigt kan man hos Raue godt savne overvejelser over hvilken type politisk indsigt der kunne høstes hos oldtidens historikere. I de tidligere nævnte Aphorismorum militarium disputationes lader han således eleverne diskutere forskellige aspekter af krigsførelse, f.eks. rytteriets rolle,²⁹ udelukkende på grundlag af antik litteratur. Skønt disse bøger som nævnt først og fremmest har skullet træne argumentationsevnen, skyldes emnevalget givetvis at eleverne skulle opnå relevant militær indsigt, men på den slags mere tekniske områder har oldtidens historikere vel knap kunnet slå til som læremestre.

Et andet argument for at undervise i historie er sidenhen ofte blevet fremført, nemlig at historien skal vække elevernes nationalfølelse. Men det berører Raue slet ikke. Begrebet national historie optræder ikke i hans kommentar. Hans ensidige betoning af de unges praktiske udbytte af historielæsning betyder at han ikke interesserer sig for Livius' psykologiske og kultursociologiske begrundelser for at beskæftige sig med den ældste historie, og han finder således ikke anledning til at overveje det stærke patriotiske element i Livius' forord, det der gør at Livius finder trøst i at læse om Roms fjerne fortid. Den romerske histories værdi som eksempelsamling er lige så god for det 17. århundredes danske adelsmænd som for Livius' samtidige læsere. Hvor f.eks. Ove Malling i sine Store og gode Handlinger (1777) netop hentede sine opbyggelige eksempler fra den nationale historie, skulle Raues elever tage ved lære af den romerske historie. Det hænger sammen med at latinsk veltalenhed stadig var et undervisningsfag. Den romerske historie var fortalt i klassiske værker der ansås for efterlignelsesværdige sproglige forbilleder, og evne til at udtrykke sig på god latin var endnu i det 17. århundrede et vigtigt mål for højere uddannelse.

Noter

Tak til Minna Skafte Jensen, Lars Boje Mortensen og Peter Zeeberg for råd og kommentarer.

1. N. Conrads: Ritterakademien der frühen Neuzeit (= *Schriftenreihe der historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften* 21) (Göttingen 1982). Sorø. Klostret, skolen, akademiet gennem tiderne (1924). *Academia Sorana. Kloster, akademi, skole* (1962).
2. M. Mackeprang i Sorø (1924), bd. 1, s. 401ff. Fundatsen, der er affattet på latin, er udgivet af V. A. Secher i *Corpus Constitutionum Daniæ*, bd. 5 (1899), s. 359ff. Oversættelsen er her som i det følgende min egen.
3. Det er heller ikke utænkeligt at han selv har været med til at udforme dem. Mackeprang (Sorø, 1924, s. 402) foreslår at fundatsen er blevet til ved akademiet.
4. Om Comenius og de pædagogiske realisters, herunder Raues, forhold til ham, se K. Schaller: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert (= *Pädagogische Forschungen* 21) (Heidelberg 1962), s. 356ff.
5. Aphorismorum militarium disputatio I. De bello in genere. Quam ... sub Præsidio Dn. Johannis Rauhen ... exhibet Georgius Redtz (Sorø 1642). Under Raues vejledning udkom yderligere fire sådanne aforismesamlinger om militære emner.
6. Et skrift med denne titel anføres under tabte Sorøtryk i Torben Glahns bibliografi over Sorøtryk (Haderslev 1939).
7. Comenius citerer i *Didactica Januæ* fra 1637 Raue for at have fremført samme synspunkter i et skrift med titlen *De emendatione vitiosissimæ per Germaniam eloquentiæ* (Opera didactica omnia (1657, facs. Prag 1957) I, sp. 380).
8. Schaller, op.cit., s. 357.
9. Om denne ordning, se Kristian Jensen: *Latinskolens dannelse* (1982), s. 159ff.
10. Se Peter Zeeberg: Stephanus' «Colloquia familiaria» (1634) og den humanistiske skolekollektiv-genre (s. 165-211 i *Museum Tusculanum* 48-51) (1982). Stephanus udarbejdede sine kollektiver i forbindelse med gennemførelsen af den nye skoleordning, mens han selv beklædte professoratet i veltalenhed ved Sorø Akademi.
11. Non enim Psittacos suscipimus formandos, quos sine mente sonos tinnire satis sit: sed Creaturam rationalem, Rerum Dominam, expansæ per omnia sapientiæ DEI spectatricem, testem, interpretem. Quam Verbis distendere, non Rebus implere, est a divini consilii scopo aberrare, hominis majestatem diminuire, mentibusque pro Rerum scientia imagines & umbram instillando, turpiter imponere (Cominius: De sermonis Latini studio dissertatio didactica (Opera omnia I, sp. 350)).
12. Det var tilfældet ved Collegium illustre i Tübingen der var et vigtigt forbillede for Sorø (K. Hørby i *Academia Sorana* (1962), s. 47ff.).
13. Se W. Barner: *Barockrhetorik* (Tübingen 1970). Om Collegium illustre, se Henny Glarbo: *En adelskole i det 16. og 17. Aarhundrede* (1923).
14. W. Barner, op.cit. s. 377ff.
15. Comenius: De sermonis Latini studio dissertatio (Opera omnia I, sp. 367).
16. Super C. Julii Cæsaris De Bello Civili Disputationum Philologicarum I ... proposita a Joh. Rauhen ... præside, & respondente Joachimo Stralendorf. (1641). Super C. Julii Cæsaris de bello civili disputationum philologicarum II ... proposita a Joh. Rauhen ... præside, & respondente Georgio Redtz Nob. Dano. (Sorø 1641).
17. Ballauf & Schaller: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Bd. II (Freiburg/München 1970), s. 149, 155, 159 m.m.
18. W. Kühlmann: *Gelehrtenrepublik und Fürstenstaat* (Tübingen 1982).
19. Corn. Nepotis Miltiades, hoc est speculum Viri in Republ. Principis; bene meriti, male multati. Quod ... Præsiede Joh. Rauhen ... publicæ disquisitioni ... proponit Fridericus Barnewitz (Sorø 1641).
20. Comenius: De sermonis Latini studio dissertatio (Opera omnia I, sp. 364).
21. Formentlig er der tale om en ny eller i al fald en bearbejdet version af den tidligere, da Raue ofte i Miltiadeskommentaren henvender sig til de aldelige soranere.
22. In Miltiade ergo apparet, quam felix Præfectorum administratio sit, qui apud suos non tantum in dignatione, sed benevolentia sunt. Eam ut vos quoque, Nobilissimi juvenes, in vestris honoribus olim assequamini, discite vias Miltiadis, Æquitatem, Justitiam, & ... Bonitatem. Serio autem persuadete vobis, nullum fore aut diuturnum, aut gloriosum lætumque vobis imperium, quod istis artibus moderatum non fuerit.
23. Raue var ikke den første på Sorø Akademi der udgav en af Nepos' biografier. Den senere juridiske professor Henrik Ernst (1603-65) udgav i 1629, som privatpræceptor for Otte Rud, Nepos' Atticusbibliografi. Atticus, en velhavende romersk ridder (110-32 f.Kr.), besidder i denne skildring en række tidløse adelsdyder – han er gavmild, lærd og venlig over for høj og lav, og han er derfor ligesom Miltiades et velegnet forbillede for de unge soranere. Nepos understreger at Atticus havde lært sig filosofernes forskrifter med henblik på sin livsførelse, ikke blot for at prale, og Ernst uddyber: Spidsfindigt ordkløveri er den mest skadelige form for lærdom. Her genkender vi Raues udfald mod den filosofiske, skolastiske veltalenhed. Udover de nævnte opbyggelige kommentarer, giver både Ernsts og Raues kommentarer også mere praktisk hjælp til forståelsen, ved at oplyse om møntvæsen, geografiske forhold o.lign. Dertil kommer henvisninger til andre skildringer af samme begivenheder og noter om tekstens overlevering.

24. Prælectionum Livianarum dissertatio I. Quam ... Præside Joh. Rauem ... subjicit Matthias Palbitzky Nob. Pom. Respondens (Sorø 1641).
25. Som eksempel på historisk litteratur på dette felt, nævner Raue bl.a. Niels Krag's De republica Lacedæmoniorum (Geneve 1593).
26. Satis credo apparet quemadmodum VITÆ non SCHOLÆ, ex Historia descendum sit. Sentensen stammer fra Seneca: Epistolæ Morales 106.12.
27. Se Vagn Skovgaard-Petersen: Historieundervisningens mål (s. 54-85 i *Historieundervisning, mål og muligheder*, red. Søren Mørch og Vagn Skovgaard-Petersen) (1970).
28. Se Knud Fabricius: *Kongeloven* (1920), s. 109ff.
29. Aphorismorum militarium disputatio IV. De equitatu. Quam ... sub Præsidio Dn. Johannis Rauem ... exhibet Georgius Marschalk autor & respondens (Sorø 1642).